

Educação física na educação infantil: *normativos e o trabalho docente*

Physical education in early childhood education:
teaching work and standards

La educación física en la educación infantil:
estándares y el trabajo docente

 **LUANA ZANOTTO***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

RESUMO: O presente estudo objetiva compreender como um conjunto de documentos oficiais participa da prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Infantil. De abordagem qualitativo-descritiva, com análise documental e aplicação de questionário, participaram vinte e dois professores do interior do estado de São Paulo, Brasil. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e revelaram que os professores compreendem os documentos como balizadores do trabalho docente, no entanto, apresentam dificuldades em relacioná-los à ação pedagógica com as crianças. Indica-se a inclusão do conteúdo documental em propostas de formação continuada.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Documentos Oficiais Nacionais. Trabalho Docente.

ABSTRACT: This study aims to understand how a set of official documents participates in the pedagogical practice of Physical Education teachers in Early Childhood Education. Twenty-two teachers from the countryside of the state of São Paulo, Brazil, have participated with a qualitative-descriptive approach through documentary analysis and questionnaire application. The data were submitted to content analysis, and revealed that the teachers understand the documents

* Professora Adjunta na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciada em Educação Física. *E-mail:* <luanazanotto@yahoo.com.br>.

as guiding factors of the teaching work. However, they have difficulties in relating them to the pedagogical action with the children. The inclusion of documentary content in proposals for continuing education is indicated.

Keywords: Physical Education. Early childhood education. National official documents. Teaching work.

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo comprender cómo un conjunto de documentos oficiales participa en la práctica pedagógica de los docentes de Educación Física en Educación Infantil. Con un enfoque cualitativo-descriptivo, con análisis documental y aplicación de cuestionario, participaron veintidós docentes del interior del estado de San Pablo, Brasil. Los datos fueron sometidos a análisis de contenido y revelaron que los docentes entienden los documentos como indicadores del trabajo docente, sin embargo, tienen dificultades para relacionarlos con la acción pedagógica con los niños. Se indica la inclusión de contenido documental en las propuestas de formación continua.

Palabras clave: Educación física. Educación infantil. Documentos oficiales nacionales. Trabajo docente.

Considerações iniciais

A Educação Infantil (EI), enquanto primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), dentre seus objetivos, busca promover o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos e 11 meses, em seus aspectos físico, intelectual, social e psicológico, em parceria e complementação à ação do Estado, família e comunidade. Ainda que a legislação brasileira não torne obrigatória a presença do professor de Educação Física (EF) nesta etapa do ensino, eventualmente, as instituições contam com o especialista em coadjuvação. Este cenário representa a minoria dos estados brasileiros, concentrando-se nas regiões Sul e Sudeste do país, onde também reúne-se o maior número de pesquisas sobre o tema (FARIAS *et al.*, 2019).

Estudos recentes na área (OLIVEIRA; PRODÓCIMO, 2015, BRAGA, 2016, VAZ, 2017, TONIETTO; GARANHANI, 2017, LONGO; XAVIER, 2018, BONFIETTI *et al.*, 2019, SOUZA, 2019, CARVALHO; LAVOURA, 2020) apontam que o trato pedagógico da EF na EI vem se articulando na tentativa de ocasionar a multiplicidade das práticas educativas em diálogo com os demais professores da EI, em especial, o professor regente (polidocente). As

investigações circunscritas na temática (LACERDA; COSTA, 2012, MELLO *et al.*, 2014, PERINI, 2016, TEIXEIRA, 2018, ZANOTTO; ALVES; JANUÁRIO, 2020), ainda sinalizam os desafios enfrentados por uma EF voltada às peculiaridades da aprendizagem e desenvolvimento da criança, sobretudo da pré-escola.

De modo geral, a literatura indica as condicionantes oriundas do campo de trabalho do professor de EF que ajudam a tornar difuso o lugar social e pedagógico ocupado por ele. A título de exemplo, estão os objetivos de ensino pouco específicos para o próprio professor e para os pares, bem como a ausência de um planejamento a longo prazo vinculado ao projeto político-pedagógico das instituições, somado à incipiência de conhecimentos sobre a criança e infância e ao desconhecimento das especificidades da EI.

Na conferência deste lastro teórico, não foram encontradas investigações detidas em perscrutar a relação entre a legislação nacional destinada à primeira etapa da Educação Básica e o trabalho pedagógico do professor de EF, sobremaneira, a interpretação docente face às proposituras normativas e a sua articulação com o trabalho na infância. Tendo em vista tais circunstâncias, apresentam-se as seguintes problematizações: os professores de EF conhecem os normativos oficiais nacionais específicos da EI? Como compreendem o conteúdo da documentação na organização do ensino de caráter não disciplinar na EI?

Com isso, este estudo objetiva compreender como um conjunto de documentos oficiais nacionais participa da prática pedagógica de professores de EF na EI. Para tanto, busca-se identificar a origem dos conhecimentos docentes e compreender se, e como ocorre, o uso e apropriação da documentação normativa na prática diária com crianças da pré-escola.

A educação física na educação infantil e os documentos oficiais nacionais

O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) expressa: “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica [...]”. Isto quer dizer que a área deva estar presente desde a EI. Embora o artigo 31 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010) afirme que EF possa ser desenvolvida pelo polidocente (evidenciando a ausência de uma diretriz sobre a obrigatoriedade do professor especialista (unidocente) neste seguimento), apenas com a premissa legislativa no artigo 26 da LDB, se observa a necessidade de debater o trabalho de professores da área na EI, dada a sua inserção crescente nas instituições do país.

Ayoub (2001) e Sayão (2002) já debatiam a formação profissional no campo da EF para a EI, a qual, por muitas vezes e, ainda hoje (LONGO; XAVIER, 2017), não detém profundas preocupações em formar professores para atuar com crianças da creche e pré-escola. Para as referidas autoras, a negligência do trato de fundamentos correlatos ao tema pode ofertar aos licenciandos reduzida compreensão dos princípios e propósitos requeridos na EI.

Neste sentido, Lacerda e Costa (2012) analisaram o currículo de formação do curso de EF de uma universidade baiana, face aos subsídios para o exercício da profissão. Os resultados demonstraram que a formação contempla os aspectos gerais para o trabalho nas demais etapas da Educação Básica. No entanto, poucas são as referências específicas à infância, as quais apresentam enfoques contraditórios sobre as especificidades da área e da etapa em análise.

Do mesmo modo, em estudo sobre a produção de saberes no cotidiano da EF na EI, Mello *et al.* (2014) analisaram os limites e as possibilidades da intervenção pedagógica de dois professores de EF em Centros Municipais de Educação (CMEI) de Vitória-ES. Os resultados indicaram que os desafios da prática docente relacionam-se às especificidades do comportamento infantil e às rotinas “fechadas” estabelecidas nos CMEI, o que oferece pouca abertura para o professor efetivamente articular as características de uma área com as facetas da outra.

Considerando que nos últimos trinta anos a EI buscou construir e legitimar suas especificidades, distinguindo-se das práticas educativas do Ensino Fundamental, no que tange à discussão das normativas nacionais como suporte para a prática pedagógica, sublinha-se a existência e relevância de um legado legislativo que pode respaldar, teórica e metodologicamente, o trabalho do professor. Nesta ceara, destacam-se o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Em linhas de síntese, o teor político destas normativas incide nas discussões específicas sobre o campo, demonstrando a grandeza e a importância da EI como dever do Estado e direito da criança e da família.

Para efeitos de aprofundamento e, por considerar que as referidas documentações não fazem menção ao trabalho do professor de EF, este estudo incluiu a análise dos PCN (BRASIL, 1997) (pelos altos índices de apropriação na atuação de professores de EF) e da BNCC (BRASIL, 2017) (por sua recente promulgação e intensas discussões nos intramuros escolares). Assim, o conjunto de normativas foi eleito em função do respaldo teórico-legislativo ofertado à EI e da sua intensa disseminação nas escolas, em suas demarcações histórico-político-sociais.

O RCNEI (BRASIL, 1998), integra a série de documentos dos PCN e busca oferecer direcionamento às ações da EI a partir da elaboração de projetos educativos singulares e diversos. A possível orientação para o campo da EF parece estar em seu Volume 3, nomeadamente, Conhecimento de Mundo, item *Movimento*, ao fornecer respaldo para o trabalho unidocente e/ou polidocente.

As DCNEI (BRASIL, 2009), vinculadas às Diretrizes Nacionais Curriculares, por sua vez, reúnem explicações sobre os princípios, fundamentos e procedimentos importantes para o cotidiano das instituições, tais como, as concepções da própria EI, de criança, de processos educativos na infância, de currículo e de propostas orientadoras para o desencadeamento de experiências pedagógicas sensíveis e criativas.

Os PCN (BRASIL, 1997), por seu turno, dada as próprias circunstâncias temporais de promulgação, não contemplam aportes teórico-práticos para atuação do professor de EF na EI, apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Por apresentar objetivos de ensino, métodos e tipos de avaliação, em sentido interpretativo próprio, podem configurar-se como parâmetros para o trabalho na EI. No entanto, por não serem específicos, remontam dificuldades na compreensão docente em transpor as orientações aos anos iniciais para a EI.

Por fim, a BNCC (BRASIL, 2017), igualmente aos PCN, não apresenta especificidades da EF na EI. Adentrando a discussão deste documento, a seção da EI estrutura cinco Campos de experiências que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017:40). As propositivas interpretativas oriundas da BNCC permitem supor que a EF na EI se orienta pelas constituintes destes Campos, sobretudo em *Corpo, gestos e movimentos*. Porém, conforme expõem Bonfietti *et al.* (2019:162) “esse modo de interpretar o documento é muito recente, ainda em processo de amadurecimento, difusão e consolidação no contexto escolar de todo o Brasil”. Em defesa de práticas pedagógicas cada vez mais concisas e contributivas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, acredita-se que o respaldo legislativo pode viabilizar a intencionalidade e a organização do trabalho pedagógico em diálogo com os demais educadores. Para tanto, o unidocente deve ter oportunidades para transpor ao máximo da sua compreensão no trato pedagógico.

Cumprir lembrar que o professor reúne conhecimentos e saberes ao longo da sua carreira e profissão, congregando aspectos que podem trazer elementos para repensar a atuação junto à EI. Este legado advém do acúmulo das experiências de vida, de formação e da própria prática profissional (PIMENTA, 2002, TARDIF; 2002, NÓVOA, 2013). Destarte, o presente estudo não desconsidera a autonomia e a capacidade interpretativa docente face ao conjunto de documentos, isto é, não se assume que estes sejam linearmente “aplicáveis” na ação pedagógica, mas se reconhece o potencial colaborativo às ações cotidianas.

Percurso metodológico

O estudo empírico apoia-se na metodologia de caráter qualitativo-descritivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO; COSTA, 2018) e busca aferir as qualidades, os sentidos e os significados atribuídos pelos participantes acerca de como os normativos legais nacionais contribuem para a prática pedagógica.

O *design* de pesquisa enquadra-se em dois tipos: pesquisa documental e levantamento ou *survey* (GIL, 2008). No primeiro, houve a coleta de dados das fontes primárias, especificamente, dos documentos públicos ligados à estrutura e funcionamento da

Educação Básica nacional. No segundo, ocorreu a solicitação de informações diretamente dos sujeitos, via questionários.

Para a adesão dos professores foi elaborado um questionário *on-line* composto por oito questões, abertas e fechadas. O roteiro tratou da idade, formação, tempo de atuação e experiências na EF escolar, visando obter informações necessárias para a caracterização do perfil dos participantes. Em seguida, questionou-se o conhecimento dos documentos. Em caso afirmativo, como os utilizam na prática profissional; a forma como se apropriam dos seus conteúdos e os transformam em saberes e fazeres para a prática pedagógica e; ainda, o que pensam dos mesmos frente à contribuição para o trabalho com crianças da pré-escola.

O questionário foi endereçado aos contatos de *e-mails* de coordenadores pedagógicos responsáveis por todas as instituições de EI de um município do interior do estado de São Paulo, Brasil. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: ser licenciado em EF, atuar ou já ter atuado na EI do conferido município e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE foi disponibilizado no início do formulário, respeitando todos os cuidados éticos da pesquisa no que se refere ao consentimento de participação, ao anonimato por meio da adoção de nomes fictícios e à confidencialidade dos dados para efeitos da investigação.

A análise do *corpus* da pesquisa sustentou-se nos referenciais de Bardin (2009), os quais possibilitaram desvendar os conteúdos presentes nos dados ao discuti-los em duas categorias temáticas. A primeira, intitulada: *Origem dos conhecimentos docentes*, trata dos conhecimentos e saberes oriundos da formação inicial para atuar na EI; a segunda: *Uso e apropriação dos documentos oficiais nas práticas pedagógicas*, aborda a compreensão docente acerca dos documentos e sua transposição para a prática pedagógica.

Apresentação e discussão dos resultados

Origem dos conhecimentos docentes

Ao tratar do início da carreira na EI, a maioria (doze professores) indicou não se sentir totalmente apta para ministrar aulas (*momentos da EF*). As justificativas se concentram na falta de embasamento teórico e de preparo oferecido pelo curso de graduação, pontualmente, a ausência conceitual específica à atuação com a infância.

Para além do baixo preparo formativo sinalizado pelos professores, a professora Anita alega: *não tive disciplinas específicas da Educação Infantil na graduação em Educação Física*. No tocante ao reconhecimento do preparo para lidar na pré-escola, o professor Carlos responde: *não me sentia apto por conta da bagagem teórica da graduação, mas sim por trabalhar com crianças menores ao mesmo tempo em que estudava*.

Sobre o conhecimento das documentações e seus desdobramentos para o trabalho docente, todos os participantes afirmaram pelo menos conhecer (ouvir falar) do explicitado conjunto. A maioria (dezesesseis professores) aponta ter adquirido conhecimento ao longo da licenciatura, respectivamente, exemplificado pelos professores Jocimar e Lia: *Os PCN e as DCNEI conheci no curso de Educação Física. Durante as aulas, líamos e fazíamos algumas discussões sobre eles e Os documentos citados acima conheço todos, alguns conheci durante a graduação e outros aumentei meu conhecimento quando passei a atuar na área [EI] e precisei buscar mais informações neles.*

Há tempos as discussões acadêmicas evidenciam a fragilidade da EI em se legitimar como etapa obrigatória da Educação Básica, sobremaneira, as problemáticas das relações mais amplas com o contexto formativo e educativo brasileiro (KRAMER, 2007, 2011). Sobre a formação do licenciado em EF, para Ayoub (2001), questões relativas a este nível também não fazem parte da agenda prioritária dos cursos pelo Brasil. Assim, embora alguns professores tenham mencionado a formação inicial como meio para aquisição de elementos à futura profissão, a maioria indicou não haver disciplinas aprofundadas no tema e, quando presentes, indicaram as lacunas dos conhecimentos necessários para lidar pedagogicamente com a infância.

É possível inferir que os currículos dos cursos de licenciatura, da forma como historicamente foram organizados e, por vezes, ainda são, não conduzem para o encontro profissional da área com a EI. Este fato, dentre outras circunstâncias, pode ser justificado pela ausência do contato direto com crianças da creche e pré-escola ao longo da formação e/ou pela reduzida aproximação crítico-aprofundada do ambiente de trabalho e as respectivas teorias sobre a estrutura e funcionamento da Educação Básica.

Em análise imbricada a formação docente para atuar na EI, Longo e Xavier (2017) identificaram a ausência de componentes curriculares específicos ao trato dos temas criança e infância. Para as autoras, isto gera o sentimento de despreparo e insegurança, quer na condição de graduandos, quer na futura condição de professores, acarretando em consequências negativas na aprendizagem das crianças. Em consonância, o presente estudo indigita a necessidade de maior atenção aos currículos e práticas da EF para a EI. Tais constatações também são encontrados nos estudos de Lacerda e Costa (2012).

Ainda que as condições específicas do estágio curricular componha grande parcela de responsabilização na formação qualitativa do professor, inclusive em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2018:4), ao afirmarem que o estágio deve ser integrado “ao aprendizado em ambiente de prática real, considerar [considerando] as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola [...]”, sabe-se que nem sempre as Instituições de Ensino Superior possuem condições para garantir a inserção dos estudantes em creches e pré-escolas.

Conforme apontam Mizukami e Reali (2002), o contato profundo com o futuro universo da profissão, em suas distintas matizes, é extremamente necessário para a aquisição

de conhecimentos e para o exercício da reflexão inerente à docência. De encontro a este cenário, os dados da presente pesquisa indicam que o cumprimento dos estágios curriculares foi insatisfatório na formação. Assim, os professores parecem indicar que as componentes teórico-práticas na formação inicial assemelhavam-se vagamente às práticas cotidianas vivenciadas na pré-escola.

O professor Marcos, por sua vez, relatou ter contato com a documentação durante a licenciatura em EF, mas aprofundamento teórico apenas ao cursar Pedagogia. Em sua fala: *na Pedagogia tínhamos mais tempo para ler e discutir as leis. Tinham também mais matérias que falavam disso, então conseguia aprender mais.* Parte do grupo ainda relata aquisição por meio das reuniões em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), o que indica conhecimento oriundo do ambiente profissional, aproximando-se das ações de formação continuada. A professora Leila expõe: *Conheço todos os documentos citados acima. PCNs conheci durante a graduação e DCNs também, RCNEI vi bem por cima durante as reuniões na escola.* Os professores Leila e Rui lembram que a Prefeitura da cidade, esporadicamente, organiza discussões sobre os documentos em cursos de capacitação docente.

Dez professores indicaram ter se apropriado dos conceitos legislativos em pesquisas por interesse próprio nos horários livres (em casa, janelas no horário de trabalho), objetivando utilizá-los para o planejamento das aulas. Outros dois assinalaram estudar a legislação em Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI). Quatro trataram do conhecimento do conteúdo documentado apenas na fase de preparação para concursos públicos. Para a professora Lia: *A BNCC e os outros conheci sozinha, pois já havia me formado e todos estes documentos são necessários nos concursos públicos que faço.* Enquanto para o professor Carlos: *Conheço todos. Pretendo estar na coordenação de uma escola de educação infantil, sendo necessário o estudo desses documentos diariamente.*

Ao tomar como base estes resultados, questiona-se de que forma os cursos de formação inicial e, igualmente, as instâncias formativas ao longo da carreira docente têm contemplado o debate acerca dos normativos oficiais? Será que a discussão acerca das premissas político-conceituais e da transposição do teor dos documentos tem sido priorizada ao longo da formação inicial? E no cotidiano de trabalho dos professores em exercício?

De acordo com os documentos específicos da EI, o RCNEI (BRASIL, 1998a:5) é “concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira”. Já as DCNEI (BRASIL, 2009:11):

buscam orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

Enquanto que para a BNCC (BRASIL, 2017:25): “de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver”. Mediante tais concepções, observa-se que não há grandes conflitos em relação as definições apresentadas pelos documentos, mas talvez haja lacunas de compreensão sobre como tais orientações podem corroborar a prática.

Esta constatação pôde ser aferida a partir das respostas circunscritas à origem do conhecimento (ao mencionar conhecer os documentos apenas pelos nomes), somada à ausência de respostas quando solicitada a reflexão sobre os desdobramentos legislativos em interface da prática, ou seja, se e como os utilizam para orientar o dia a dia pedagógico.

Como ressaltam Mello *et al.* (2014), o cotidiano de professores de EF na EI também constitui-se em momento para aquisição de saberes necessários ao professor, por exemplo, pelo contato direto com a criança. Em diálogo, Perini (2016) defende a criança como ponto de partida e chegada nas fases de planejamento e implementação das propostas de ensino. Embora essencial, o saber circunscrito a criança (sujeito de ensino) não exclui o fato de os professores estabelecerem críticas a partir das análises das normativas que regem a educação brasileira, quer pela própria questão do direcionamento do ensino, quer pela garantia de um itinerário formativo desejável pelo país e para o país. Resta, apenas, reunir e interpretar os conteúdos legais para proceder às adequações colaborativas à organização no trabalho na EI.

É fato que os conhecimentos docentes congregados para a transposição destes desafios são históricos, inúmeros e infundáveis. Sendo assim, o respaldo cedido pela legislação, uma vez criticamente interpretada, somado ao acúmulo teórico-prático do professor, podem desvelar-se em caminhos profícuos para o contorno dos dilemas que circundam a intersecção dos campos.

Uso e apropriação dos documentos oficiais nacionais nas práticas pedagógicas

Ao tratar de quais normativos os professores tomam como referência para o cotidiano e de que forma isto ocorre, tem-se que os aportes utilizados, em ordem decrescente, são: o RCNEI (dez professores), seguido pelos PCN (nove professores), a BNCC (sete professores) e, menos utilizado, as DCNEI (cinco professores).

Três professores mencionaram outras fontes colaborativas à organização do trabalho, tais como: a literatura científica (livros e artigos), conteúdos de *blogs*, grupos de professores em redes sociais e/ou materiais relacionados às atividades em sala de aula. A título de exemplo, a professora Carla menciona que, diante a inexistência de um documento específico para a EF na EI, adapta as Diretrizes Municipais para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual, em sua opinião, estabelece relações diretas com os PCN (BRASIL, 1997).

Foi apontado pela maioria (quatorze professores) o uso dos PCN com ênfase na organização dos conteúdos, tratando, especialmente, do auxílio para a escolha dos seguintes temas: esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, conhecimentos sobre o corpo e jogos e brincadeiras, este último em maior aparição. Ao analisar como os professores compreendem este documento em interface com as especificidades da EI, observa-se a compreensão pautada nos parâmetros para operacionalização do ensino. Os participantes André e Leila apontaram que o conjunto legal pode legitimar o trabalho do professor, sendo fundamental para o desenvolvimento das atividades, ainda que o processo de interpretação e transposição não ocorra com facilidade por eles. Em síntese, relatam entendê-los como balizadores do trabalho e/ou que, pelo menos, oferecem sugestões para o planejamento das atividades para a criança.

Dois professores mencionaram ter atuado na coordenação pedagógica de outras instituições no passado, alegando que, aquando da função, trabalhavam os PCN em reuniões coletivas. Em diálogo, os PCN (BRASIL, 1997:9) expressam: “os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático”. Nesse sentido, os dados tocam em um ponto relevante do estudo, uma vez que tratam da participação dos normativos legais na fase pré-interativa do ensino, do planejamento e das decisões metodológicas.

De acordo com Rangel-Betti (2001), a visualização destes elementos pode fortalecer a presença e permanência da EF na EI, seja para a própria equipe escolar, seja para outras frações da sociedade. Em interpretação própria, pode oferecer suporte para a reformulação dos projetos político-pedagógicos das instituições, dos currículos de formação inicial e do desenho das ações de formação continuada de professores. Destarte, a formação ao longo da vida e profissão deve ser concretizada a partir de muitas mãos e ferramentas, em um processo contínuo e coletivo, o que dialoga com o legado na literatura que há tempos debate as questões de legitimidade e reconhecimento da EF (e do professor) na EI (SAYÃO, 1999, 2002, RANGEL-BETTI, 2001, VAZ, 2002, AYOUB, 2001, 2005, DEBORTOLI; LINHARES; VAGO, 2002, MATTOS; NEIRA, 2003, AVALARO; MULLER, 2009).

Estes estudiosos ainda atuam em defesa da presença do unidocente na EI, de modo que a sua atuação pedagógica não contribua para a construção de um modelo educativo pautado na lógica curricular escolar, ou ainda, como reforço às características de transitoriedade e preparação para o Ensino Fundamental, mas sim com base em práticas articuladas, integrativas e integradoras entre as distintas áreas do conhecimento, sendo, inclusive, significativas do ponto de vista da criança.

A presença da EF na EI, por meio do professor especialista, concretiza o compromisso para com a formação crítico-cidadã do sujeito desde a tenra infância. Portanto, corrobora aos aspectos teórico-metodológicos do trabalho colaborativo em vias de

potencializar o trato da expressão corporal, do movimento, da ludicidade, da socialização e de todas as nuances cabíveis a EI.

Ainda que alguns participantes tenham relatado o papel contributivo das normativas para a prática e profissão, outros (seis participantes) alegaram que os documentos estão distantes da realidade escolar por não serem bem compreendidos por eles, somado à ausência de medidas de incentivo ofertadas pela gestão escolar.

Os professores Luci e Toni afirmam: *não é tudo que dá para fazer nas escolas do município, mas mesmo assim eu tento e [...] pois a forma como os textos são referidos apresenta pouca visualização para aplicação na prática*. Para os professores Carlos, Tânia e Lia, os documentos deveriam ser mais discutidos nos cursos de graduação, tanto no âmbito teórico quanto prático (referem-se aos espaços onde a EF acontece) e, sobretudo, nos estágios curriculares supervisionados. O professor Rui afirma: *as secretarias e gestão escolar deveriam estar mais comprometidas com esta causa, ou seja, propor um maior contato dos professores para a construção de referenciais de acordo com as demandas locais*. O professor André contribui às ideias de Rui ao sugerir que as secretarias municipais comecem a apostar em mais cursos de formação continuada ou que estes sejam mais específicos para a EI.

Por fim, em relação à estrutura dos documentos, alguns indicaram necessidade de trato mais didático na apresentação, por exemplo, articulando objetivos aos métodos de ensino. O professor André ainda sugere o desenvolvimento de *cartilhas descritivas e detalhadas* ao município, de modo a agregar o teor destes documentos e, em consequência, auxiliar a prática junto às crianças.

Para inserção efetiva da documentação nas instituições, de modo a estabelecer interface com a prática pedagógica, é interessante destacar que os participantes sugeriram ideias para implementação por meio de estratégias mais dinâmicas, conduzidas pelos coordenadores nos momentos de estudo e discussão em HTPC. Indicaram, ainda, a ampliação da troca de conhecimentos entre os professores que já conseguem transpor as orientações documentais e os pouco experientes no assunto.

Acredita-se que o interesse pela utilização dos normativos poderia surgir caso os referenciais do município estivessem integrados às realidades institucionais e às singularidades das crianças. Isto significa que quanto mais as propostas curriculares articularem-se às normativas nacionais, mais poderá confluir em saberes e fazeres docentes conscritos na prática. A inviabilidade deste feito repousa em uma circunstância precedente: o fato de ainda muitas regiões brasileiras não contarem com a presença do professor de EF e, em decorrência, persistir a ausência de um regimento específico à docência na EI.

Nesta ótica, é possível afirmar que os materiais existentes não suportam, de modo integralizado, o trabalho realizado pelos participantes. O contexto releva a existência de um hiato entre o que é proposto legalmente e o que é realmente levado a cabo no cotidiano institucional, mesmo com a compreensão docente sobre o porquê da eleição de determinados conceitos e de como devem ser trabalhados com a criança.

Algumas considerações

De acordo com o objetivo geral do estudo em compreender como um conjunto de documentos oficiais participa da prática pedagógica de professores de EF na EI, verificou-se que todos os participantes conhecem as normativas, pelo menos a nomenclatura.

O curso de formação inicial foi compreendido como a principal fonte de origem dos conhecimentos. No entanto, este período parece não ter sido suficiente para aquisição de aportes nos âmbitos políticos, didáticos e pedagógicos. Os professores possuem certo conhecimento sobre os documentos e empreendem esforços para desenvolvê-los nas instituições, ainda que haja dificuldades em realizar ajustes nos conhecimentos acumulados pela EF e sua transposição para EI, dado à falta de especificidade para este universo.

A maioria indicou tentar fazer uso do aparato legal (ainda que não tenha aprofundado as respostas sobre como tal uso é processualmente empregado na prática – caracterizando a maior limitação deste estudo), o que pode colaborar com os conhecimentos docentes empreendidos na EI. Em contrapartida, sinalizaram o descompasso entre a realidade do município (compreensão entre os aspectos teórico-legislativos) e o que deve ser realizado diariamente nas instituições. Na ótica docente, se as orientações fossem menos abstratas, ou seja, fossem compostas por indicações concretas e correlatas às especificidades do município, poderiam oferecer mais suporte sobre o que e como fazer na fase interativa do ensino.

Diante do contexto, releva-se o debate acerca do trabalho docente realizado com base nos documentos nacionais, quer para auxiliar professores em exercício, quer para suprir as lacunas deixadas pela graduação, conforme apontado pelo lastro teórico consultado e pelos participantes do estudo. Sendo assim, o interesse pode partir do próprio professor, disposto em compreender o conteúdo documental e transpô-lo em saberes para a prática profissional, ou do interesse dos gestores responsáveis pela formação continuada. Independentemente da via, está posto à mesa a primordialidade da discussão em torno da formação inicial e do desenvolvimento docente na EF para o trato qualificado junto à criança.

Em última análise neste estudo, indica-se a elaboração de um regimento específico para a EF na EI do município participante, em vias de atingir os agrupamentos municipais, regionais, estaduais e, até mesmo, a tessitura de normativo para fomento do trabalho docente em âmbito nacional. Na perspectiva de ampliação da intersecção das áreas, recomendam-se o aprofundamento do tema em pesquisas futuras com um maior número de professores, somado às investigações no campo das políticas públicas educacionais.

Recebido em: 02/04/2020 e Aprovado em : 02/03/2021

Referências

- AVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 25, n. 34, p. 241-250, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8184/11002>. Acesso: 10 abr. 2019.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 52-60, 2001. Disponível em: xa.yimg.com/kq/groups/20731877/.../Ayoub_2001_Reflexoes+EF+Infantil.pdf. Acesso: 25 abr. 2019.
- AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, mai./2005. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165>. Acesso: 25 abr. 2019.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Rev. e atual. Lisboa: Edições, 70, 2009.
- BRAGA, Tiago Matos de. *Educação física na educação infantil: o caso da construção de uma proposta pedagógica em escola pública de educação infantil de Porto Alegre/RS*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física*, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. MEC. Base Nacional Curricular Comum Curricular. *Diário Oficial da União*, Brasília, dezembro, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.
- BRASIL/MEC/CNE/CEB. Institui os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2006.
- BRASIL. Institui o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL/MEC/CNE/CEB. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009.
- BRASIL/MEC/CNE/CEB. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Parecer CNE/CEB 7/2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de dezembro de 2010.
- BRASIL/MEC/CNE/CEB. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Resolução CNE/CEB 6/2018. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683. Acesso em: 14 fev. 2021.
- BONFIETTI, Priscila Errerias; SPOLAOR, Gabriel da Costa; GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO, Elaine. O/a professor/a de educação física na educação infantil. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 160-176, jan. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/674>. Acesso em: 30 mar. 2019.

CARVALHO, Edna Santos de; LAVOURA, Tiago Nicola. Contribuições de Daniil Elkonin para o ensino da educação física na infância. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, 2020, v. 23:e59958. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/59958/35977>. Acesso em: 23 dez. 2020.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHARES, Meily Assbú; VAGO, Tarcisio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 5, p. 92-105, jun./jul. 2001-2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/48>. Acesso em: 09 abr. de 2018.

FARIAS, Uirá Siqueira de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; RODRIGUES, Graciele Massoli; MIRANDA, Maria Luiza Jesus de. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, v. 25, e25058, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.90145>. Acesso em: 09 set. 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R do. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica; 2. ed., 2007.

KRAMER, Sônia. *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.

LACERDA, Cristiane Guimarães de; COSTA, Martha Benevides da. Educação Física na Educação Infantil e o Currículo da Formação Inicial. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n2/a06v34n2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

LONGO, Monique Marques; XAVIER, Isis Gabrielli Gomes. A formação de professores de educação física escolar infantil no Brasil. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto/Portugal, v. 17, n. 3, p. 63-78, 2017. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2017-3/04.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física infantil: construindo o movimento na escola*. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos; KLIPPEL, Marcos Vinicius; ROSA, Amanda De Pianti; VOTRE, Sebastião Josué. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00467.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa/Portugal, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 15 set. 2020.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti da; REALI, Aline Maria Medeiros. (Orgs). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto Editora, 2013. p. 11-30.

OLIVEIRA, Luciana Dias de; PRODÓCIMO, Elaine. A prática do professor de educação Física na Educação Infantil. *Corpoconsciência*, São Paulo, v. 19, p. 37-48, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4043/2813>. Acesso em: 04 fev. 2019.

- PERINI, Rosiléia. *A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: os saberes docentes e a prática pedagógica*. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.
- RANGEL-BETTI, Irene Conceição. Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. *Rev. paul. Educ. Fis.*, São Paulo, supl. 4, p. 83-94, 2001. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo10.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.
- SAYÃO, Deborah Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-38, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/14408/13211>. Acesso em: 01 maio 2020.
- SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: http://portfolio.unisinos.br/OA12/pdf/debora_artigo.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.
- SOUZA, Bárbara Isabela Soares de. A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: especificidades e relações com a Educação Física. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, v. 31, p. 01-23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56519>. Acesso em: 10 out. 2020.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEXEIRA, Davi Romão. *Educação física na pré-escola: contribuições da metodologia do ensino crítico-superadora*. 2018. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- TONIETTO, Marcos Rafael; GARRANHANI, Marynelma Camargo. A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 517-528, abr./jun. de 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/66236/42067>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 19, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/963>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Avaliação em educação física na educação infantil: notas para discussão. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 8, n. 2, p. 95-104, set. 2017. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2299>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- ZANOTTO, Luana; ALVEZ, Fernando Donizete; JANUÁRIO, Carlos. Propositivas teóricas acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo. *Motricidades: Rev. SPQMH*, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 36-49, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2020.v4.n1.p36-49>. Acesso em: 05 nov. 2020.