



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA DE GOIÁS
(ESEFFEGO)
EDUCAÇÃO FÍSICA

GABRIELA DE OLIVEIRA LUSTOSA

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE GOIÂNIA**

GOIÂNIA

2023

GABRIELA DE OLIVEIRA LUSTOSA

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE GOIÂNIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na forma de monografia, como requisito parcial para integralização curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob a orientação do(a) Professor(a): Dra. LÍlian Brandão Bandeira.

GOIÂNIA

2023

GABRIELA DE OLIVEIRA LUSTOSA

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE GOIÂNIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação Física, pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Metropolitan - Unidade Universitária de Goiânia - ESEFFEGO, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Lílian Brandão Bandeira.

Aprovado em, 11 de dezembro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



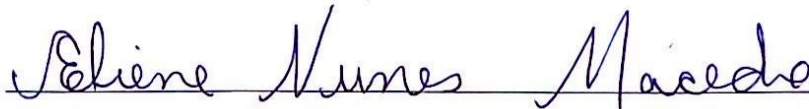
Dr.ª Lílian Brandão Bandeira - Orientadora

Universidade Estadual de Goiás



Ma. Rosirene Campêlo dos Santos - Examinadora

Universidade Estadual de Goiás



Dr.ª Eliene Nunes Macedo - Examinadora

Universidade Estadual de Goiás

GOIÂNIA

2023

RESUMO

A educação infantil no Brasil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças, e por isso é regulamentada por legislações específicas que visam garantir o acesso, a qualidade e a segurança desse nível de ensino. É a primeira etapa da educação básica, tem como fundamento o pleno desenvolvimento da criança até a idade de cinco anos, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, ações familiares e comunitárias completas. Os processos que envolvem a educação estão diretamente relacionados ao contexto histórico mundial e regional, onde sempre foi uma ferramenta de auxílio a membros específicos de uma população. Na cidade de Goiânia, encontramos os Centros Municipais de Educação Infantil, onde existe atualmente apenas a intervenção de pedagogas, as quais se referem ao público alvo da pesquisa, que busca compreender a importância das aulas de Educação Física na Educação Infantil na perspectiva das pedagogas, por meio de entrevistas, buscando o entendimento do lugar da linguagem corporal no trabalho pedagógico desenvolvida nesse campo. A pesquisa, aponta desafios enfrentados pelas pedagogas, como a falta de formação específica para lidar com a cultura corporal. Destaca a diversidade nas experiências das entrevistadas, buscando uma análise abrangente da abordagem da Educação Física na Educação Infantil. A análise das respostas revela a complexidade do cenário educacional na Educação Infantil, evidenciando a preocupação das pedagogas em atender aos interesses das crianças, mesmo diante da ausência de um professor de Educação Física. Destaca-se a falta de uma formação específica, resultando em limitações na abordagem da Educação Física, muitas vezes restrita a atividades recreativas.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Cultura Corporal. Educação Básica.

ABSTRACT (OU RESUMEN)

Early childhood education in Brazil is a fundamental stage in the development of children, and is therefore regulated by specific legislation that aims to guarantee access, quality and safety at this level of education. It is the first stage of basic education, based on the full development of the child up to the age of five, in physical, psychological, intellectual and social aspects, complete family and community actions. The processes involving education are directly related to the global and regional historical context, where it has always been a tool to help specific members of a population. In the city of Goiânia, we find the Municipal Early Childhood Education Centers, where there is currently only one intervention by pedagogues, which refers to the target audience of the research, which seeks to understand the importance of Physical Education classes in Early Childhood Education from the perspective of pedagogues, through interviews, seeking to understand the place of body language in the pedagogical work developed in this field. The research highlights challenges faced by pedagogues, such as the lack of specific training to deal with body culture. It highlights the diversity in the experiences of the interviewees, seeking a comprehensive analysis of the approach to Physical Education in Early Childhood Education. The analysis of the responses reveals the complexity of the educational scenario in Early Childhood Education, highlighting the concern of pedagogues in meeting the interests of children, even in the absence of a Physical Education teacher. The lack of specific training stands out, resulting in limitations in the approach to Physical Education, often restricted to recreational activities

Keywords: Physical Education. Child Education. Body Culture. Basic Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	9
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	9
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE GOIÂNIA.....	19
3 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
4 ANÁLISE DE DADOS	
4.1 AS PERSPECTIVAS DAS PEDAGOGAS EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO FÍSICA NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
4.2 A PSICOMOTRICIDADE E A RECREAÇÃO ENQUANTO CONCEPÇÃO PREDOMINANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
4.3 FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICE	45

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a perspectiva educacional vigente das Diretrizes Educacionais e da Lei de Bases 9.394/96, em seu artigo 29, destaca-se que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, visa o pleno desenvolvimento da criança até a idade de cinco anos, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, ações familiares e comunitárias completas.

O objetivo que norteia a construção dessa pesquisa é compreender a importância das aulas de Educação Física na Educação Infantil a partir de uma perspectiva das pedagogas de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na cidade de Goiânia. Buscando o entendimento do lugar da linguagem corporal no trabalho pedagógico desenvolvido nesse campo. Onde a atuação de professores de Educação Física não é uma realidade, tendo em vista apenas a intervenção de pedagogas. Nesse sentido, interessa saber o ponto de vista das unidocentes no que se trata da importância da intervenção do professor da área específica da cultura corporal na Educação Infantil, e ao realizar um mapeamento das intervenções realizadas por elas, amplia-se a compreensão das intervenções pedagógicas nesse contexto escolar.

Almejando o objetivo do trabalho, foram analisado o percurso histórico da Educação Infantil na educação básica no Brasil, as concepções de Educação Física na Educação Infantil no Brasil para entender como elas impactam no campo dessa pesquisa. Posteriormente, analisar através da perspectiva das pedagogas o papel da Educação Física na Educação Infantil e como esse componente curricular tem sido contemplado nos CMEIs. E então, construir uma discussão conceitual e epistemológica que contribua com o debate sobre a Educação Física na Educação Infantil. O levantamento de dados relacionados a perspectiva das pedagogas foram realizados a partir de uma entrevista com treze questões que foram dialogadas por cinco professoras, e quatorze e questões colocadas para a coordenadora.

O método científico utilizado se aproxima do Materialismo Histórico Dialético, o qual considera o sujeito e o objeto com a mesma estrutura epistemológica, é dada uma ênfase às relações sociais. Sua materialidade é dialética, sua estrutura é dada por uma ciência e uma filosofia, busca a verdade pela essência que está oculta na realidade histórica.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (Pires, 1997, p. 87).

Sendo assim, acreditamos que para alcançar o objetivo central da pesquisa, seja indispensável buscarmos no processo histórico, os aspectos da Educação Infantil e os que levaram à ausência do professor de Educação Física nos Centros Municipais de Educação

Infantil da cidade de Goiânia. Assim como apresentar o processo histórico de desenvolvimento da escolarização e da Educação Física escolar para crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Somente dessa forma acreditamos ser possível o desenvolvimento do paralelo entre a perspectiva dos pedagogos atuantes nessa faixa etária.

A partir das definições retratadas, entendemos que para a realização da pesquisa proposta, foi necessário adotarmos uma abordagem qualitativa. Onde define-se que neste tipo de pesquisa, não importa quais estratégias e técnicas o pesquisador escolha para o projeto, ele sempre girará em torno dos participantes da pesquisa ou do mundo subjetivo dos participantes. “Ela visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (André, 1983 *apud* Alves, 1992, p. 61).

Tentando entender o significado que eles dão às suas ações, que eles dão às suas vidas ou aspectos restritos de suas vidas, suas interpretações de situações em que estão ou estiveram, e assim por diante. Ora, esta singularidade da investigação qualitativa terá um forte impacto nas áreas de competências pessoais e técnicas do investigador, e colocará exigências a nível de atitudes e níveis éticos.

(...) a investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos informados (teórica, metodológica e tecnicamente) e treinados para o efeito; pesquisa que tem como objetivo obter junto dos sujeitos a investigar (amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) a informação e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida); trata-se de uma compreensão que se deve alcançar tendo em conta os contextos humanos (institucionais, sociais e culturais) em que aqueles fenômenos de atribuição de sentido se verificam e tornam únicos (perspectiva naturalista, ecológica); quando for oportuno, a curto ou a médio prazo, direta ou indiretamente, mediante a aplicação desse conhecimento ou, até, mediante o processo da sua construção, a investigação qualitativa visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto (Amado, 2010 p. 139 *apud* Amado, 2014, p. 15).

Dentre os vários tipos de pesquisas que se enquadram na abordagem qualitativa, essa investigação foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, visto que terá como objeto de pesquisa as pedagogas de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Goiânia. Sobre os parâmetros do estudo de caso, enfatiza-se as perspectivas apontadas por Ludke e André (1986), onde os estudos de caso dão grande ênfase ao contexto em que o sujeito da pesquisa está inserido, buscando lidar com a realidade de forma completa e eficiente, de acordo com a técnica de coleta de dados.

Além disso, levam em consideração as diferentes perspectivas dos sujeitos da pesquisa e procuram utilizar uma linguagem compreensível e objetiva nos relatos. Sendo assim, pontua-

se a pesquisa como a perspectiva dessas profissionais ao que se trata da importância da Educação Física na Educação Infantil e como essa abordagem é feita por elas, visto que não é uma realidade a presença do professor especializado na área.

Na técnica de coleta dos dados da abordagem qualitativa, a observada como ideal foi a entrevista semiestruturada, onde busca a valorização do pesquisador em meio ao ambiente, e oferece inúmeras perspectivas de alcance do objetivo da pesquisa, assim favorecendo e enriquecendo o trabalho.

(...) entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987, p. 146).

Essa técnica, valoriza a presença do pesquisador, enriquecendo a investigação ao proporcionar às entrevistadas visões possíveis para alcançar a liberdade e espontaneidade em relação às vivências relacionadas à cultura corporal nas aulas do CMEI. Dentro da linha de pesquisa, utilizando a entrevista semiestruturada, a interlocução se tornará mais objetiva e direcionada, visto que o pesquisador possui a autonomia de direcionar a entrevistada de acordo com o objetivo da pesquisa, para que o foco e os objetivos específicos não se percam ao longo das colocações.

As entrevistas foram feitas de forma individual com as pedagogas e com a coordenadora da instituição, tendo como objetivo as regentes de turmas com faixa-etárias diversas, abordando como o trabalho e as habilidades propostas na LDB, BNCC e Documento da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Goiânia, são desenvolvidas e por quais parâmetros da cultura corporal essas atividades perpassam e contemplam. Questionar a opinião sobre a atuação do professor de Educação Física, se conseguem observar diferenças nos aspectos gerais da turma quando o trabalho é desenvolvido por um especialista da área, no caso do projeto de extensão desenvolvido no local, e pedir um relato sobre o processo formativo para o trabalho específico com cultura corporal.

A técnica de triangulação de dados foi utilizada como meio de análise dos elementos ao que se refere a entrevista, os objetivos básicos abrangem a maior amplitude de descrição, interpretação e compreensão do foco da pesquisa. “Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais como uma macro realidade social” (Triviños, 1987, p. 138).

2 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, nem sempre atendeu por este nome, visto que a nomenclatura varia de acordo com sua função social. Para entender o percurso histórico das instituições de educação básica no Brasil, primeiro precisamos compreender em contexto mundial, visto que por consequência dos processos de colonização, aspectos e necessidades da população em relação a educação se deu posteriormente à realidade global. “Somos um povo formado de desterro, em uma história de colonização, aculturações, conflitos, genocídios, exploração” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 6). Além disso, buscar o entendimento do lugar da linguagem corporal no trabalho pedagógico desenvolvido nesse campo.

A necessidade da população europeia em relação a instituições relacionadas ao cuidado e educação de crianças, se deu na Inglaterra em meados do século XIII, de acordo com os primeiros registros. “Poderíamos encontrar a origem remota de todas as atuais instituições médico-assistenciais e educacionais nos abrigos ou asilos onde, desde a Idade Média, eram recolhidos todos os diferentes tipos de desvalidos, a fim que pudessem ser alimentados e não ficassem expostos às intempéries” (Merisse, 1997, p. 26). Instituições como essas, tinham funções assistencialistas, de controle e segregação de indivíduos, tinha como objetivo amparar a infância pobre, ainda não envolvendo nenhum processo educativo, ambientes mantidos por recursos filantrópicos e religiosos.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a partir do século XVIII, se deu as primeiras instalações asilares, onde as crianças a serem atendidas eram filhos de escravas, os quais eram retirados de suas mães para que os filhos dos senhores de engenho e donos de terra fossem amamentados por elas, denominando essas escravas de ama-de-leite. De acordo com Merisse (1997), os filhos eram retirados de suas mães para que a criação não atrapalhasse o rendimento do seu trabalho.

As crianças abandonadas eram deixadas em portas de casas, terrenos abandonados, dada a realidade, criou-se instituições filantrópicas para que essas crianças fossem acolhidas. A primeira instituição instalada no Brasil, foi na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1738, denominada Casa dos Expostos, onde tinha um mecanismo chamado “roda”.

A “roda” era uma referência ao mecanismo onde se depositavam as crianças: um cilindro oco de madeira, com uma abertura, que girava em torno de um eixo horizontal. A criança era colocada na abertura, pelo lado de fora da instituição. Girando-se a roda, ela passava para o lado de dentro, de tal modo que o depositante não podia ser visto, impedindo assim sua identificação. Antes de servir para essa finalidade, esse mecanismo era incrustado nos muros de conventos e permitia que neles fossem depositadas cartas, alimentos e outras coisas destinadas aos frades ou às

freiras. Com o tempo passou a receber também bebês enjeitados (Merisse, 1997, p. 28).

As instituições que surgiram nesse período em todo o território nacional tinham como objetivo a redução na alta taxa de mortalidade infantil. Com a grande demanda, os propósitos dessas casas passaram a não ser alcançados e a morte dessas crianças passaram a ser justificadas através da religião. As crianças que sobreviviam, eram amamentadas até um ano e meio e permaneciam na instituição até os 7 anos, após isso eram encaminhados a seminários e conventos.

Em meados dos anos de 1770, na França, as instituições de assistência a crianças eram tomadas por novas características, atendendo crianças de até três anos, filhos da classe trabalhadora. Ainda se mantinha os aspectos assistencialistas e caritativos, e era ofertado um regime de semi-internato, onde as crianças retornavam aos cuidados da família ao final do dia. Em caráter mundial, até então não se teve intervenção do Estado no funcionamento dessas instituições. “Na França, apenas a partir de 1862 foi criada, pelo poder público, uma primeira regulamentação oficial sobre as creches, rompendo com o monopólio religioso existente até então” (Merisse, 1997, p. 31).

No Brasil, como abordado anteriormente, a realidade das instituições de educação básica estão fortemente ligadas ao contexto político e social da época. De acordo com Geis (1994, *apud* Merisse, 1997, p. 32), além da fase filantrópica cuja realidade se dá durante o período colonial, existe uma fase a qual a organização é por meio de características higiênico-sanitária, subsequente de uma fase extremamente assistencial, e por fim uma abordagem educacional. “A ideia de proteger a infância começava a despertar, mas o atendimento se restringia a iniciativas isoladas que tinham, portanto, um caráter localizado” (Kramer, 2003, p. 50).

A fase filantrópica teve início no século XVI, onde órfãos vindos de Portugal e crianças indígenas rejeitadas foram acolhidos por Pe. José de Anchieta. O atendimento era feito em nome da caridade, por instituições não governamentais, sistematizado pela Igreja Católica em nome da caridade. Neste período foi estabelecido a Casa da Roda, já citada anteriormente.

A fase higienista se deu entre o século XIX e XX, sistematizada por médicos, implementando na sociedade novos costumes. Implantavam por meio das crianças novos hábitos saudáveis no cotidiano da família, sendo assim, alterou o perfil sanitário da sociedade. Um exemplo de hábitos que foram abandonados, foi o uso das amas de leite, costume esse responsável por elevados índices de morte. “Creches, escolas maternais e jardins-de-infância fizeram parte do conjunto de instituições modelos de uma sociedade civilizada, propagadas a

partir dos países europeus centrais, durante a Era dos Impérios, na passagem do século XIX ao XX” (Hobsbawm, 1988 *apud* Kuhlmann Jr., 2000, p. 8).

As instituições de ensino infantil, implementaram a Pedagogia Higiênica como tendência, onde se estabelecia maior controle e cuidado do corpo. Neste período de 1886, segundo Merisse (1997) surge a pré-escola¹ como jardim de infância, onde aborda uma educação integral voltada a ideias de liberdade e respeito a criança, era dado como educação preliminar e tinha a duração de três anos, para então ingressar no ensino primário.

Criado por Friedrich Froebel o jardim de infância, passa a ser considerada uma referência educacional em instituições de educação infantil, a interpretação de longa data da história que acompanha esta etapa da educação é que as instituições para crianças carentes, como creches e abrigos, serão de natureza puramente assistencial, enquanto os jardins de infância serão de natureza educacional (Stemmer, 2003).

O sistema Froebel não é exclusivamente pedagógico, pois se implanta em instituições sociais que se constituem historicamente, também devido a fatores econômicos, sociais e culturais. As demais instituições também não deixam de ser pensadas com base em ideias pedagógicas. [...] paralelamente ao jardim de infância situado em órgãos de educação, a creche e os jardins de infância ou escolas maternais, destinados aos pobres, subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência. Mas a área educacional não deixa de se fazer presente no segundo caso, de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante toda sua história (Kuhlmann Jr., 1998, p. 71-72 *apud* Stemmer, 2003, p. 12).

A educação é uma ferramenta social, "o sistema escolar privilegia a preservação da educação de elite e está fadado ao serviço de segunda ou terceira classe, necessariamente sinônimo de emancipação." "(Kuhlmann Jr., 1996, p. 31 *apud* Stemmer, 2003, p. 8). Tendo em vista que na educação infantil em sua origem tinha caráter assistencialista e filantrópico, já ao observarmos os aspectos da inserção da elite no acesso a essa educação temos uma reformulação em sua abordagem e formato.

(...) primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro “que com maior probabilidade lhes esteja destinado”; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. (Kuhlmann Jr., 1996, p. 33 *apud* Stemmer, 2003, p. 8).

A fase assistencialista se deu durante o período da República Velha, onde creches eram instaladas em indústrias para que mães conseguissem trabalhar enquanto seus filhos eram atendidas, tendo assim uma abordagem de assistência social e saúde pública. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000) essa fase educacional, promovia uma pedagogia da submissão, onde se

¹Cuidados antes da escolaridade obrigatória, incluindo também a educação de crianças dos 0 aos 3 anos.

pretendia a preparação das classes baixas a aceitação de uma exploração social. Neste período, o Estado começa a intervir na regulamentação das instituições, foi criado em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, que tinha como objetivo:

(...) atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulamentam a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e pelos criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (Kramer, 1984. p. 54 *apud* Merisse, 1997, p. 37).

O Instituto de Proteção à infância coloca a concepção de infância como “Preserva a infância destruição a que a condena o desamparo dos cuidados de que ela carece é garantida à sociedade a permanência e a sucessão das vidas que hão de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu processo o engrandecimento” (Kramer, 2003, p. 53). Em 1908, se deu início o processo da primeira creche popular cientificamente dirigida, destinada aos filhos de operários com idade de até dois anos.

No ano de 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, onde era responsabilidade do Estado e tinha como perspectivas a serem desenvolvidas: "realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil” (Kramer, 2003, p. 53).

Nessa perspectiva, o Instituto possuía um caráter de promoção da infância e prevenção em relação a questões de saúde. No ano de 1927, aconteceu a elaboração do Código de Menores, onde tinha como objetivo leis assistencialistas e de proteção a essas crianças menores de 18 anos, as quais eram o que conhecemos hoje como menores infratores. Não era abordado a infância como um todo, apenas aos mais necessitados, que em sua maioria descendem de escravos.

A fase educacional, a qual se estabelece até os dias atuais, teve início em 1924, com a regulamentação da Escola Maternal na cidade de São Paulo. Esta escola, tinha como princípios educativos a educação física, intelectual e moral, tornando-se uma versão popular do Jardim de Infância. No ano de 1930 o Estado assume a responsabilidade pelo atendimento infantil, consequência da criação do Ministério da Educação e Saúde. “O Movimento da Escola Nova, que propugnava prioridade à educação e a considerava como o fator determinante das mudanças necessárias ao país” (Merisse, 1997, p.39).

No período de 1932, a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) determinava para empresas com mais de 30 mulheres em situações de serviço, a implantação de ambientes

adequados para que as crianças em idades de amamentação fossem assistidas (Kuhlmann Jr., 2000). No mesmo ano, é divulgado o Manifesto dos Pioneiros de Educação, onde a proposta apresentada era a exclusão do pré-primário do sistema público, porém não se estabelecia no formato de creches e sim de escolas maternais. Segundo Merisse (1997), “em 1933, o Código de Educação passa a estabelecer o ensino pré-primário, englobando a seção maternal (para crianças de 2 a 4 anos) e o jardim de infância (para as de 4 a 7 anos)”.

Na Era Vargas (1937-1945), foram criados inúmeros órgãos reguladores da infância, o primeiro foi o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que além da fiscalização, propunha a assistência médica como cuidado, era responsável por fornecer orientações técnicas e repassar recursos para instituições privadas. “O DNCr representava a convicção de que, através do que estão se denominava de *puericultura*², havia uma responsabilidade oficial a ser cumprida no atendimento materno-infantil” (Merisse, 1997, p. 40). Em seguida, foi criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM), o qual era responsável por atender em caso de abandono e criminalidade, procurava unificar a prestação de serviço relacionada à infância.

Kuhlmann Jr. (2000) enfatiza que em 1940, com a criação do Departamento Cultural (DC), se consolida o parque infantil, onde consiste no atendimento recreativo de crianças de 3 ou 4 a 6 anos e de 7 a 12 anos, no contra turno escolar. No ano de 1941, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), no intuito de organizar os serviços sociais fornecidos pelo governo, em 1946 passa a ser sistematizada em assistências voltadas à família e à infância.

Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil (Kuhlmann Jr., 2000, p. 9).

Em 1949, o IERJ passou a oferecer programas pré-profissionais, inicialmente considerados pós-docentes e posteriormente cursos superiores. Ao longo de 18 anos, o programa formou 549 educadores de creches e jardins de infância. Esta iniciativa consolidou à época o Centro de Estudos Infantis como espaço de estudo e pesquisa infantil e centro de formação de professores especializados (Kuhlmann Jr., 2000).

Com a demanda empregatícia da terceira revolução industrial, nas décadas de 40 e 50, houve a chegada de inúmeras creches em bairros populares, em sua maioria atendida por

² A puericultura seria um novo modelo do higienismo, a qual busca reduzir a mortalidade infantil, enfatizando a limpeza e a assepsia do ambiente evitando o contágio de doenças.

entidades filantrópicas. Incentivando assim, a saída da mulher do ambiente doméstico para o ambiente de trabalho, estimulando então a força de trabalho feminina. “Dentre os diversos movimentos sociais que emergem nessa conjuntura é importante, para os nossos propósitos, destacar o Movimento Feminista” (Merisse, 1997, p. 44). Movimento este que surgiu nos Estados Unidos na década de 60, com o intuito de denunciar a discriminação contra mulheres, buscando a igualdade de direitos em relação aos homens.

No Brasil, em 1964, iniciou-se o golpe militar onde identificava-se um movimento assistencialista e repressor, extinguiram o SAM, instaurando a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), onde o atendimento era voltado a pedagogia do controle:

A pedagogia do controle e da contenção disciplinar orienta o atendimento dos jovens marginalizados para a segregação em instituições fechadas, onde a autoridade deveria tratá-los, para devolvê-los sãos à sociedade. À noção de periculosidade é acrescentado o conceito de privação, através do qual as crianças e jovens marginalizados passam a ser compreendidos como menores carentes (Ferrarezi, 1995, p. 7 *apud* Merisse, 1997, p. 46).

A FUNABEM era destinada aos abandonados, infratores, com conduta antissocial e em situação de risco. “O novo paradigma procurou basear-se na autoridade judicial e na necessidade da disciplina e correção” (Merisse, 1997, p.46). Ainda nesta realidade, foram propostos vários programas de educação para a pré-escola de cunho compensatório, onde é desenvolvida sob uma perspectiva de carência cultural com o intuito de suprir problemas no desempenho escolar, sendo ele em questões linguísticas, motoras e sociais (Kramer, 1984, *apud* Merisse, 1997).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), promoveu em 1965 a Conferência da Infância e Juventude para o Desenvolvimento dos Países Latino-Americanos, já tinha a ideia de simplificar as exigências básicas das instituições de ensino e implementar um modelo de baixo custo, apoiado por a ideologia do desenvolvimento comunitário, que sem dúvida influenciou o desenvolvimento do programa DNCr em 1967.

O Projeto Casulo, ainda iniciativa da LBA, no ano de 1974, onde buscava dispor assistências de origem higiênica, médica, nutricional e odontológica para crianças de zero a seis anos. Oferecia cuidados de até oito horas diárias, desenvolvendo ações de prevenção à marginalidade. “(...) passava a financiar a alimentação, o material didático e de consumo, os equipamentos, o material de construção, e os registros, ficando o pagamento do pessoal por conta da instituição conveniada. Muitas vezes esse pessoal trabalhava sem remuneração, como voluntariado” (Kramer, 1984, p. 76 *apud* Merisse, 1997, p. 47). Destaca-se a falta de intenção relacionada às questões educacionais, visto que não tinha interesse em preparar as crianças para uma escolarização futura.

Em 1975, foi criada pelo Ministério da Educação e Cultura a Coordenação de Educação Pré-Escolar, onde centralizava as dinâmicas desenvolvidas pela Secretaria Estaduais e Municipais de Educação em relação das crianças de até sete anos (Kramer, 2003). Nos anos 70, o Movimento de Luta por Creches, realizado em São Paulo, que sob influência do feminismo tratava o movimento como direito social e de cidadania. Consequência disso, aparece então uma instituição capacitada em atender e educar a criança pequena, tornando um direito da criança e da mulher. Oferecendo um serviço que complementaria as questões oferecidas pela família.

A despeito disso, foi organizada, pela primeira vez no município, uma proposta consistente para as creches, denominada “Projeto Centros Infantis”, em que técnicos e profissionais de diferentes áreas forneciam orientações relacionadas a questões administrativas e de funcionamento do serviço, bem como apresentavam detalhadas programações para as áreas de saúde, nutrição e higiene. Forneciam, também, uma completa programação socioeducativa e psicopedagógica, como o que buscavam acrescentar a dimensão educativa para as creches (Merisse, 1997, p. 49).

Após o Movimento de Lutas por Creches, surge o Programa de Centros de Convivência Infantil, onde tinha como objetivo desenvolver o serviço de forma pública. Essas instituições passam a oferecer mão de obra qualificada para proporcionar circunstâncias adequadas para o desenvolvimento da criança. Frisando a não substituição dos aspectos familiares, e sim sendo um complemento a esta situação.

O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres. O programa dos Centros de Convivência Infantil, para atender os filhos de servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores: eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição (Kuhlmann Jr, 2000, p. 12).

No ano de 1981, Eurides Brito da Silva propunha diretrizes para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos pelo Conselho Federal de Educação, em formato de pré-escola, mesmo que essa faixa etária já fosse atendida pelo Ministério da saúde e da previdência. “O vínculo das creches aos órgãos de serviços sociais fazia reviver a polêmica entre a educação e a assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 12).

Com a consolidação da Constituição Federal de 1988, estabelece o direito à educação como um direito fundamental de todas as crianças brasileiras, observamos alguns avanços no aspecto da educação infantil. Onde em seu artigo 30, passa a ser responsabilidade dos municípios os aspectos financeiros dessa etapa da educação. No artigo 205, a constituição traz a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para

o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. O artigo 208, apresenta a faixa etária obrigatória e gratuita em relação à educação básica, onde abrange a faixa etária de quatro anos a dezessete anos. Sendo a educação infantil dividida entre creche, de zero a três anos, e a pré-escola de quatro a cinco³ anos.

Na década de 1990, surgiu a educação infantil, enfatizando a dissociabilidade entre cuidado e educação na primeira infância (Rosemberg e Campos, 1994 *apud* Kuhlmann Jr. 2000). A ideia de Mário de Andrade para as crianças e parques infantis evidencia novas referências à nacionalidade, com elementos do folclore, obras culturais e artísticas, brincadeiras e brincadeiras infantis. Mas o playground também inclui uma ênfase na educação física, já anunciada nas falas de Alfredo Ferreira de Magalhães. Nesse aspecto, está longe do modelo de ensino de Froebel, o jardim de infância no final do Império e início da República. Ali, a educação moral, a formação dos cidadãos, passa pelo cultivo dos modos, da ordem e do senso estético por meio de exercícios regulares realizados pelos professores. Observa-se que os argumentos sempre afirmam que a proposta educacional irá se adequar às necessidades da criança (Kuhlmann Jr., 2000).

A educação infantil passou a ser definida como etapa da educação básica, sendo então a primeira a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). "Essa legislação assim como outras leis recentes a respeito da infância são consequência da Constituição Federal de 1988, que definiu uma nova doutrina em relação à criança, que é a doutrina da criança como sujeito de direitos” (Craidy e Kaercher, 2001 *apud* Stemmer, 2003, p. 22). A LDB também determina que a educação infantil deve ser organizada de acordo com princípios pedagógicos específicos, levando em consideração o desenvolvimento integral das crianças.

Define em seu artigo 21, as etapas da educação básica no Brasil, onde é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. E tem como objetivo preparar o aluno, garantir que ele receba a formação comum necessária ao exercício da cidadania e oferecer meios para a progressão no trabalho e nos estudos. Tendo estabelecido um modelo ideal de currículo para melhor vivência e apreciação dessa faixa etária da educação infantil

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

³ A partir de modificação introduzida pela LDB em 2006, o ingresso no ensino fundamental é previsto aos 6 anos, passando a educação infantil a atender a faixa etária de 0 a 5 anos.

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

No artigo 29, aparece a educação infantil como proposta de ser o "desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". No artigo 61 da LDB de 1996, temos estabelecido os profissionais da educação que podem atuar junto a educação infantil, atendendo-se com o tempo e as alterações sofridas ao longo dos 27 anos de vigência, a importância do processo de formação desses profissionais, "a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho" (Brasil, 1996).

No ano de 2006, foi aprovada a Lei nº 11.274, que alterou a LDB e determinou a ampliação da obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos 17 anos de idade. Com isso, a educação infantil passou a ser obrigatória a partir dos quatro anos, mas ainda não é obrigatória para crianças de zero a três anos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país, incluindo metas específicas para a educação infantil. Entre as metas do PNE para a educação infantil estão a universalização da pré-escola para crianças de quatro a cinco anos e a ampliação da oferta de creches para atender a demanda.

Em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Ministério da Educação. Onde tem como objetivo nortear o trabalho em todas as fases da educação básica, estabelecendo currículos, habilidades a serem desenvolvidas, e conteúdos a serem ensinados.

No caso da educação infantil, busca "explorar o direito de participação e a autonomia das crianças, evidenciar seus desejos por meio da expressão oral, do registro escrito e dos desenhos; e estimular a auto-organização, expressa no planejamento das ações cotidianas" (Brasil, 2017).

A BNCC é um documento orientador que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, os quais consistem em: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

a elaboração da Base Nacional Curricular Comum estar prevista no Plano Nacional de Educação e ter como meta a definição de conteúdos mínimos para todos os alunos do País, não é viável que as universidades abdicuem de problematizar o discurso preconizado de que, desta forma, será possível a redução das desigualdades de aprendizagem. Entende-se que este discurso não considera as diferenças existentes entre os sujeitos a partir de uma análise crítica das condições de vida e de acesso aos bens materiais e culturais (Portelinha et al., 2017, p. 33).

Considerando que na educação infantil a aprendizagem e o desenvolvimento da criança estão estruturados em torno da interação e da brincadeira, conforme já mencionado, o currículo

da BNCC para a Educação Infantil está organizado em cinco áreas vivenciais nas quais são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. E dentro de cada campo citado, encontram-se inúmeras habilidades a serem trabalhadas e desenvolvidas de acordo com que determinam como ideal para cada faixa etária.

Sendo assim, observa-se que o campo, uma hegemonia dos ideários neoliberais relacionado as competências, o que se dá espaço as competências em relação ao seu lugar no campo da educação, “desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores e entidades sobre a questão curricular, bem como sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento” (Barbosa et. al., 2018, p. 3).

A BNCC também identifica áreas do conhecimento que devem ser estudadas na educação infantil, eles são: Linguagem e suas tecnologias⁴; Matemática⁵; Natureza e Sociedade⁶; Identidade e Autonomia⁷. Além dessas áreas de conhecimento, a BNCC também destaca a importância do desenvolvimento de habilidades socio emocionais, como a empatia, a colaboração, a resolução de conflitos e o respeito às diferenças.

A BNCC não faz alusão ao que se diz respeito à diversidade da infância e da sociedade que ela está inserida, nem ao ensino especial, tendo em vista suas experiências e objetivos de aprendizagem.

A BNCC enfatiza a cisão creche e pré-escola – as quais são instituições demarcadas por atendimento de caráter coletivo e não apenas individual –, bem como a seriação de atividades elencadas por idade de modo compartimentado. A Educação Infantil deve ser tratada na sua totalidade, sem que se percam as especificidades das crianças em suas vivências e diferentes idades (Barbosa et al., 2018, p. 4).

A educação infantil, por se tratar da primeira etapa da educação básica, observa-se uma abordagem diferenciada até mesmo nos dias de hoje, ainda muito confundida com uma abordagem assistencialista e de pouca importância para pessoas leigas. "Esta etapa educacional tem na sua origem diferenças marcantes em relação aos demais níveis de ensino” (Stemmer, 2006, p. 6). As publicações científicas que permeiam o assunto, são de extrema importância para a consolidação de uma educação infantil que contemple todos os aspectos que uma criança

⁴ Abrange o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, literatura, música, artes visuais, movimento e expressão física.

⁵ Inclui a exploração de números, formas geométricas, medição e resolução de problemas, promovendo o raciocínio lógico e a compreensão de conceitos matemáticos.

⁶ Inclui conhecimento do mundo físico e natural, compreensão do meio ambiente, pesquisa científica, relacionamento com a sociedade e valorização da diversidade cultural.

⁷ A ênfase é colocada no fortalecimento do senso de identidade das crianças, no desenvolvimento da autoestima, nas habilidades de tomada de decisão, na independência e na capacidade de cuidar de si e dos outros.

dessa faixa etária necessita. Assim como a homologação de leis que garantem profissionais qualificados para o desenvolvimento deste trabalho.

Para além da perspectiva apresentada, destaca-se a desvalorização dos profissionais responsáveis por replicar esse modelo de educação proposto. Nessa direção, “a BNCC contribui para uma visão extremamente negativa, desqualificada dos professores: entrega-lhes o cardápio intelectual pronto e reduz a sua função a requeimar a marmitta” (Arroyo, 2016, p. 16 *apud* Barbos; Martins; Mello, 2019, p. 149).

O programa educativo proposto nesta edição da BNCC é contraditório em seu conteúdo. Porque visa melhorar a qualidade da educação no Brasil, mas não garante uma base de treinamento completa com conceitos e conteúdo claros da base aspectos científicos e especificidades do desenvolvimento infantil. “Considera-se que na educação de crianças de 0 até 6 anos de idade não é possível tratar o conhecimento e os processos de aprendizado e desenvolvimento infantil com base em linearidades e de modo instrumental, como encontra-se expresso na BNCC” (Barbosa et. al., 2018, p. 4).

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE GOIÂNIA

Ao longo dos anos, a trajetória histórica da educação infantil em Goiânia avançou significativamente com as mudanças sociais e educacionais da cidade. A história da infância da cidade remonta à sua fundação em 1933, quando Goiânia era uma cidade planejada e em construção. Nas primeiras décadas, a oferta de educação infantil era limitada, principalmente às crianças de famílias mais abastadas, assim como em outras localidades do país.

Na década de 80, a educação infantil ganhou maior reconhecimento e consolidou-se como etapa fundacional da educação básica com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional (LDB) de 1996. Isso tem contribuído para a expansão da Rede Municipal de Educação Infantil de Goiânia, a criação de novas unidades e o aumento do número de vagas.

Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação (SME) criou o Núcleo de Educação Infantil (DEI) dentro do Ministério da Educação com o objetivo de preparar as 13 creches coordenadas pela Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec) antes de assumir em 1999. Pela Resolução nº 14/1999, a instituição de EI da Rede Municipal de Ensino de Goiânia passa a se chamar Centro Municipal de Educação Infantil (CMEIs), atendendo crianças de 0 a 6 anos (Alves, 2002; Barbosa, 2008 *apud* Gonzaga, 2011).

Durante a gestão de 1998 a 2000, a SME visava alinhar professores de educação física e arte nos CMEIs com o objetivo de adequar o atendimento às crianças pequenas. “Essas concepções se fundamentaram na ideia da criança como ser de direitos, criança como cidadã” (Barbosa; Alves; Martins, 2008 *apud* Gonzaga, 2011). Desde então, a EI é reconhecida como um espaço que promove a educação e o desenvolvimento integral das crianças.

Em relação a área de formação dos profissionais atuantes na educação infantil na cidade de Goiânia, Gonzaga (2011) afirma que

a Resolução no 088, de 20/08/2003, do CME de Goiânia estabeleceu que, em Goiânia, a área formadora de professores em nível superior para a EI é a Pedagogia, sendo aceitos ainda professores formados no curso de magistério, nível médio (formação mínima exigida), ou que possuam licenciatura plena, desde que tenham pós-graduação em EI.

No final de 2001, a SME decidiu desligar os professores de educação física e artes dos CMEIs, alegando que as práticas pedagógicas desses professores levavam à fragmentação do ensino em atividades com crianças.

A fragmentação na aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças na EI, como sugere Lima et al (2007), Ayoub (2005) e Sayão (2000), não advém necessariamente das ações pedagógicas de professores especialistas, mas das concepções assumidas pelos profissionais de educação no cotidiano de sua prática pedagógica (Gonzaga, 2011, p. 16)

No município de Goiânia, a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 088, de 20 de agosto de 2003, autoriza professores com a mesma formação prevista na legislação nacional para atuar no EI. Ao mesmo tempo, a resolução permite que professores de diversas áreas possam lecionar EI, desde que tenham formação plena e pós-graduação nas seguintes áreas: Educação Infantil, Educação Brasileira ou Psicopedagogia (Goiânia/CME, 2003 *apud* Gonzaga, 2011).

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia tem um documento específico que direciona as ações e políticas relacionadas à educação infantil no município, vigente desde 2020, que tem por objetivo:

orientações para serem seguidas pelas instituições educacionais na elaboração, implementação e avaliação de seus projetos político-pedagógicos, a partir de 2020, no que se refere à construção e à efetivação do currículo, organizado em Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e Campos de Experiências, cada um com seus respectivos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento (Goiânia, 2020, p. 7).

Esse Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, elaborado em conformidade com as legislações vigentes e em diálogo com a comunidade educacional, estabelece diretrizes fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade nessa etapa:

Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia foi elaborado considerando a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017, e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), Resolução nº 08, de 06 de dezembro de 2018 (Goiânia, 2020, p. 7).

A BNCC estabelece diretrizes gerais para a educação infantil em todo o país, definindo os conhecimentos, competências e habilidades que as crianças devem desenvolver nessa etapa da educação. O documento da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por sua vez, adapta e contextualiza as orientações da BNCC para a realidade local, considerando as peculiaridades do município e as demandas específicas da comunidade educacional. Ele serve como um guia para a implementação das diretrizes da BNCC nas instituições de educação infantil de Goiânia.

Dessa forma, o documento municipal busca alinhar as ações e políticas educacionais da cidade com as orientações da BNCC, assegurando que a educação infantil oferecida em Goiânia esteja em consonância com os princípios e objetivos estabelecidos a nível nacional. No documento municipal, podem ser encontradas adaptações e especificidades locais, como a valorização da cultura regional, a oferta de serviços de apoio e suporte às famílias, a organização curricular de acordo com as necessidades locais e a infraestrutura adequada às características do município.

O Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Essa etapa tem como objetivo complementar a ação da família no processo de desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, levando em consideração seus modos próprios de aprender e se relacionar com o mundo físico e sociocultural, a partir de seus contextos e culturas.

Por isso, é necessário reafirmar a importância da infância e da criança como o centro do planejamento curricular. Reconhece a educação infantil como um direito fundamental de todas as crianças, destacando seu papel na promoção do desenvolvimento integral, na valorização das experiências e saberes das crianças e na construção de identidades e autonomia.

Além disso, o documento da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia enfatiza a importância do cuidado, da afetividade e do acolhimento na educação infantil. Reconhece-se que as relações afetivas estabelecidas entre crianças e educadores são fundamentais para o desenvolvimento socioemocional e para a construção de vínculos de confiança. No que diz respeito ao currículo, o documento destaca a necessidade de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, levando em consideração os interesses, as vivências e as necessidades das crianças. Busca-se estabelecer uma abordagem pedagógica que articule as diferentes áreas de conhecimento, valorizando a cultura local e a diversidade cultural.

A formação continuada dos professores também é valorizada no documento, reconhecendo que a qualificação dos educadores é essencial para a promoção de práticas educativas de qualidade. São destacadas a importância da reflexão sobre a prática, o estímulo à busca por conhecimentos atualizados e a valorização das trocas de experiências entre os profissionais. O documento da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia também estabelece orientações para a infraestrutura das instituições de educação infantil, como espaços adequados para o brincar, materiais pedagógicos diversificados e acessibilidade para crianças com deficiência.

3 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação física na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, pois contribui para o seu crescimento físico, emocional, cognitivo e social. Os conceitos que norteiam a educação física neste contexto continuam a evoluir, refletindo uma compreensão mais ampla e contemporânea da importância deste componente curricular no processo educativo. Historicamente, a educação física na educação infantil tem vivenciado diferentes perspectivas. À medida que a educação infantil se consolidou como uma etapa importante da educação, a compreensão da educação física mudou.

Hoje, o conceito de educação física na educação infantil possui uma visão mais abrangente que reconhece a importância do movimento e da cultura corporal para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Além disso, o ensino de Educação Física na educação infantil deve ser planejado de forma lúdica, respeitando as características das crianças e estimulando a exploração, a curiosidade e a criatividade. Os profissionais que trabalham nesta área desempenham um papel vital na criação de um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças possam crescer saudáveis e aproveitar ao máximo a educação física como parte integrante do seu cotidiano.

A BNCC traz em forma de concepções em sua grande parte de forma descritiva as definições das unidades temáticas e as dimensões de ensino.

Explanções dispensáveis tomaram um espaço importante em detrimento de conceitos fundamentais ao entendimento do currículo. O leitor fica sem saber, por exemplo, por que a educação física está na área das linguagens e o que isso significa. A falta de consistência reside também nas noções de cultura e cultura corporal que influenciam a BNCC. Uma vez que Neira e Gramorelli (2017) denunciou que o nível de compreensão desses termos impacta diretamente no fazer dos professores, silenciar sobre o assunto provavelmente acarretará distorções na implementação do currículo (Neira, 2018, p. 218).

Algumas concepções como recreação, psicomotricidade e desenvolvimento motor são constantemente relacionadas a Educação Física na educação infantil, consequência da má interpretação das suas finalidades e de seus conceitos básicos. No caso da recreação, o que permeia suas principais discussões, relaciona-se ao âmbito do lazer “considera que recreação/lazer expressa o espaço de vivências lúdicas no tempo de não-trabalho dos sujeitos” (Pinto, 1991 *apud* Sayão, 1997, p. 594). No caso da educação infantil, é necessário separar o lazer da recreação porque o primeiro é visto como uma intersecção do trabalho alienado localizado no tempo e no espaço da sociedade capitalista, ou seja, nesse caso não está relacionado ao lúdico e a brincadeira como ferramenta de ensino dentro do ambiente escolar.

Problematizo a recreação como conteúdo e método apropriado por profissionais tanto da Educação Física quanto da Pré-Escola, na tentativa de perceber as conotações que, historicamente, a mesma vem tomando no trabalho pedagógico, estando sempre

atrelada ao brincar, ao jogar e às formas que esta atividade vai tomando, quando associadas à educação institucional das crianças de zero a seis anos (Sayão, 1997, p. 594).

Uma das maneiras de entender o papel educacional do jogo e da brincadeira envolve a capacidade de criar e recriar mentalmente a realidade. Cabe ao professor a responsabilidade de ajudar a criança a desenvolver mecanismos mentais que representem o mundo natural, cultural e social, bem como seus significados. Isso permite que a criança compreenda gradualmente seu papel no mundo, assimilando sua dinâmica, valores e as regras que o regem “Organizar a capacidade de reflexão pedagógica da criança, com base na vivência e identificação dos conhecimentos da cultura corporal, tomando por base seu acervo lúdico, seus valores, suas necessidades e seus interesses” (Silva, 2005, p. 135).

Na década de 1970, surge a psicomotricidade no Brasil com o intuito de novos parâmetros, visto que se tratava de um momento esportivizante da Educação Física “a Psicomotricidade, na forma que Le Boulch a tratou, questionava o quanto de mecanização e alienação, uma Educação Física baseada na performance motora, poderia acarretar” (Sayão, 1997, p. 596). Associada a Psicologia do Desenvolvimento, construiu as teorias psicomotricistas com base nos aspectos evolutivos humanos, com intuito de perceber alterações comportamentais nas crianças e adolescente, as quais teriam acesso a esse tipo de atividade.

A datar disso, os aspectos psicomotores passaram a ser componente curricular da Educação Física na escolas que possuíam Educação Infantil (Sayão, 1997). Nessa linha de raciocínio, o autor afirma que o escopo da psicocinesia não é educacional, mas clínico. O corpo da criança deixa de ser um instrumento biomecânico ou uma entidade puramente afetiva para privilegiar o sujeito em jogo, e isso só é possível através de uma transferência psicanalítica para a clínica e não para a escola.

A aprendizagem motora, a psicomotricidade e a recreação se constituem nas principais influências teóricas da Educação Física na educação infantil (Sayão, 1997 *apud* Bandeira, 2013). Dessa forma, a infância é caracterizada pela preparação para fases posteriores da existência humana, com os mais elevados níveis de desenvolvimento motor, teorizado como objetivo final da realização do movimento. Nesse caso, a criança é sempre um adulto em miniatura que, se bem treinado, poderá futuramente se transformar em atleta. Não existe evidências científicas ao que se faz respeito as relações entre a instrumentalização do movimento e as oportunidades do desenvolvimento das capacidades motoras da criança e as seu futuro conhecimento cognitivo (Tani, 1987 *apud* Sayão, 1997).

De acordo com os apontamentos feitos por Vigostky, ao desaprovar os padrões lineares relacionados aos processos de desenvolvimento infantil, é de grande relevância as contribuições

que a Educação Física traz em relação a educação infantil. Dentro de uma perspectiva que leva em consideração os aspectos socioculturais relacionados a criança e a comunidade em que ela está inserida (Sayão, 1997).

Essa concepção defende uma abordagem que destaca o papel da cultura e do contexto histórico na formação humana e ao mesmo tempo indica referências didático-metodológicas consistentes para a ação pedagógica. Nela a Educação Física é compreendida como uma disciplina curricular, cujo objeto de estudo é a expressão corporal entendida como uma forma de linguagem social e historicamente construída (Coletivo de autores, 1992 *apud* Silva, 2005, p. 128).

Na atualidade a Educação Infantil é pautada por intervenções voltadas ao âmbito histórico e cultural da criança. Desempenhando um papel essencial na formação de novos saberes, proporcionando oportunidades para que as crianças interajam com outras pessoas e com o universo de informações e objetos culturais. Cabe compreender como as crianças na Educação Infantil adotam as atividades propostas pelo professor de Educação Física e desenvolvem abordagens individuais para a brincadeira durante as aulas (Freitas; Stigger, 2015).

Normalmente, durante os momentos livres, de propostas pedagógicas as quais as atividades partem do interesse e da criatividade da criança, Freitas e Stigger (2015) afirma que quando os professores disponibilizavam materiais para exploração, várias crianças se aproximavam para demonstrar suas habilidades e compartilhar experiências.

Ser alvo das atenções e a protagonista da brincadeira: aquela que pega, aquela que imita, aquela que demonstra, ou ainda, aquela que ajuda o professor, eram funções e posições disputadas nas aulas pelas crianças. Desta forma, a lógica do jogo geralmente era alterada para que as crianças estivessem em evidência. O segundo elemento que parece compor uma brincadeira atrativa é o desafio. Brincadeiras difíceis de serem realizadas, em que existem “monstros” que podem pegá-las, uma ponte perigosa onde devem passar sem cair, ou ainda, realizar um movimento complexo, são motivações fortes que mobilizam as turmas. Em diferentes atividades as crianças criavam estratégias para deixar as brincadeiras mais desafiantes (Freitas; Stigger, 2015, p. 79).

Estas oportunidades de aprendizado são qualitativamente distintas daquelas encontradas fora do ambiente escolar. No contexto da escola, a Educação Física aborda, de forma pedagógica, as construções sociais que se manifestam por meio do corpo, incluindo atividades como jogos, brincadeiras, danças, esportes e ginástica, entre outras. A função educativa e social da Educação física como campo de conhecimento se torna sólida quando direciona a ação pedagógica com o objetivo de ampliar a capacidade reflexiva da criança, isso contribui para que a organização do pensamento da criança se torne mais complexa e avançada ao longo do tempo (Silva, 2005).

É de grande importância a confiança no contexto do sucesso das crianças na aprendizagem, quando as crianças se sentem confiantes, é porque tiveram a oportunidade de vivenciar situações desafiadoras de forma competente (Palma, 2008 *apud* Freitas; Stigger,

2015). Essa experiência positiva de superar desafios contribui para a motivação das crianças, como resultado, elas retornam às aulas subsequentes com ainda mais entusiasmo para se envolver em atividades educacionais e enfrentar novos desafios. A confiança adquirida por meio de conquistas anteriores se torna um impulso significativo para o crescimento e o sucesso contínuo no processo de aprendizagem.

Martins (2019), apresenta uma concepção de Educação Física a qual valoriza a cultura corporal⁸ e o movimento como elementos centrais da prática pedagógica, buscando então, integrar a prática aos elementos do projeto político-pedagógico das instituições. Onde entendo como necessária a formação específica do professor de Educação Física para atuação na educação Infantil. Enfatiza também a importância da brincadeira como eixo estruturante das ações pedagógicas nessa faixa etária.

A cultura corporal também é defendida por Darido (2001), onde aponta que a Educação Física dentro dessa proposta consiste na formação da criança como cidadã, pois é vista como meio de instrumentalizar o aluno para usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da qualidade de vida. Também aponta como fundamental a problematização das amplas manifestações dessa cultura e que as práticas corporais façam sentido dentro das vivências cotidianas. Nessa proposta, leva-se muito em questão a experiências já vividas pelos alunos, ou seja, seu conhecimento prévio, onde permite que a criança vivencie de forma autônoma atividades criativas.

Ao que se trata da contribuição da Educação Física para o desenvolvimento histórico-cultural das crianças, Nascimento (2009) aborda que é possível, de forma que organiza e direciona a apropriação dos significados presentes dentro da cultura corporal, sendo que a Educação Física não se restringe aos aspectos biológicos, mas também busca promover os aspectos de humanização. É através do jogo que as crianças se apropriam da realidade social e desenvolvem formas culturais de comportamento, como a atenção voluntária, a memória lógica e a voluntariedade, permitindo que as crianças internalizem as formas de comportamento

⁸O conceito de cultura corporal segundo Martins (2019) refere-se ao conjunto de práticas, conhecimentos, valores, significados e representações relacionados ao corpo e ao movimento que são produzidos e transmitidos socialmente ao longo da história. A cultura corporal abrange diversas manifestações, como jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, brincadeiras, entre outros. Essas práticas corporais são construídas e desenvolvidas pelos seres humanos em diferentes contextos culturais, refletindo as características, crenças e valores de uma determinada sociedade. A cultura corporal é, portanto, uma forma de representação simbólica das realidades vividas pelos seres humanos, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. No âmbito da Educação Física, o estudo e a valorização da cultura corporal são fundamentais para compreender e problematizar as práticas corporais presentes na sociedade, promovendo a reflexão crítica sobre as relações entre corpo, cultura e sociedade. A partir desse entendimento, a Educação Física pode contribuir para a formação integral dos indivíduos, possibilitando o acesso, a vivência e a compreensão das diferentes manifestações da cultura corporal.

presentes na sociedade, auxiliando no seu desenvolvimento cultural (Nascimento; Dantas, 2009).

A Educação Física para Richter; Gonçalves e Vaz (2011) é uma disciplina que tem o objetivo de promover a educação integral das crianças, por meio da vivência de práticas corporais. Destaca a importância de proporcionar experiências formativas que envolvam a expressão das múltiplas linguagens, a interação com os materiais, com os outros e com o ambiente. Além disso, enfatiza a necessidade de problematizar e transformar os conteúdos tradicionais, como o esporte, de forma a promover uma relação menos danificada com o corpo e com o mundo.

Dentro dos aspectos da cultura corporal, destaca-se a importância de abordar o esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Reconhece que o esporte é uma produção cultural presente na sociedade e que as crianças também têm contato com ele fora do ambiente escolar. Propõe que os professores de Educação Física apresentem o esporte às crianças de forma problematizada, buscando desconstruir as premissas competitivas e disciplinadoras associadas ao esporte.

A ideia é criar novas formas de relação com o esporte, promovendo a expressão das múltiplas linguagens e a ressignificação das práticas esportivas. Existe a importância de promover experiências formativas que envolvam a expressão das múltiplas linguagens e a interação das crianças com os materiais, com os outros e com o ambiente. Nessa concepção, a Educação Física na Educação Infantil é vista como um espaço e tempo de promoção de experiências pedagógicas intencionais, que vão além das práticas psicomotoras e da recreação. Propõe que os professores atuem como mediadores, apresentando às crianças a diversidade de movimentos e materiais das práticas corporais, incluindo o esporte, de forma a ampliar o repertório motor e cultural das crianças (Richter; Gonçalves; Vaz, 2011).

Para muitos profissionais da educação, a visão em relação as concepções de Educação Física na educação infantil podem ser parcial ou fragmentada:

- a) a dicotomia corpo/mente - As professoras, em geral, concebem a criança como um ser dual, ou seja, o trabalho pedagógico da sala de aula, é um atributo da mente, da cognição. O trabalho pedagógico da Educação Física é voltado às questões do corpo, ou seja, para os aspectos psicomotores;
- b) a dicotomia sala/pátio - As professoras de sala desenvolvem seu trabalho pedagógico, basicamente, na sala, enquanto a tarefa pedagógica das profissionais da Educação Física são atividades “corporais” no pátio, na rua;
- c) a dicotomia teoria/prática - Assim como corpo/mente; sala/pátio, há sérios equívocos na compreensão do significado de teoria e prática. A maioria das professoras entende que o espaço de sala de aula, é o espaço da teoria, enquanto que a prática é dada pelas atividades desenvolvidas pela Educação Física (Sayão, 1997, p. 265).

Reconsiderar o papel da Educação Física significa retornar às origens do que este componente curricular poderia significar em relação ao ensino na educação infantil, ajudando a superar as divisões profundamente arraigadas na perspectiva ocidental e desafiando as abordagens fragmentadas na formulação do currículo e na compreensão do conhecimento infantil. É preciso que:

- abandone a ideia de ser uma “atividade” que possui fins em si mesma participando do currículo para oportunizar a descarga de energias advindas da saturação das crianças motivadas pelo esforço que fazem para ficar concentradas na sala de aula que as “prepara” para a 1ª série;
- deixe de assumir para si o papel de sanar as “dificuldades de “adaptação social e cognitiva das crianças em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento utilizando-se de exercícios que treinam as habilidades “psicomotoras” com objetivos instrumentais (Sayão, 1997, p. 267, 268).

Em conclusão, a educação física desempenha um papel crucial na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças, abrangendo seu crescimento físico, emocional, cognitivo e social. Historicamente, essa disciplina passou por diferentes perspectivas, evoluindo para uma compreensão contemporânea mais abrangente. A educação física na educação infantil é agora vista como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ela deve ser planejada de forma lúdica, respeitando as características infantis e estimulando a exploração, a curiosidade e a criatividade.

No entanto, o texto também destaca algumas problemáticas na concepção da educação física na educação infantil, incluindo conceitos equivocados, como a relação entre recreação e lazer. Além disso, há desafios em relação à formação dos professores e à compreensão das crianças como seres com uma mente ativa, não apenas corpos a serem moldados.

É fundamental superar essas dicotomias arraigadas, como corpo/mente, sala/pátio, teoria/prática, e redefinir o papel da educação física na educação infantil. Isso implica em abandonar noções ultrapassadas de que essa disciplina visa apenas a descarga de energia ou a adaptação social e cognitiva das crianças. Em vez disso, a educação física deve ser reconhecida como um componente integrado e essencial do currículo que promove o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas experiências corporais e fomentando a expressão, a criatividade e a interação em um ambiente seguro e acolhedor.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo foram analisados os dados colhidos através da entrevista realizada com as pedagogas, sendo cinco professoras e uma coordenadora⁹. No intuito de entender as perspectivas das pedagogas e como elas realizam intervenções relacionadas a cultura corporal e a Educação Física, dentro do CMEI, foram realizadas entrevistas com cinco professoras regente e com a coordenadora pedagógica da instituição, as quais foram nomeadas através de siglas. As entrevistas foram compostas por treze perguntas para as professoras e quatorze para a coordenadora pedagógica, onde todas concordaram de forma voluntária a participar da pesquisa no dia quatro de setembro de 2023, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Dentro do CMEI onde as entrevistas foram realizadas, não existe a presença de um professor de Educação Física como já citado anteriormente. Porém, possui uma parceria com a universidade e os projetos de extensão: Corpo, Movimento e Infâncias; Formação de professores de Educação Física para a atuação pedagógica na infância: uma proposta colaborativa. O propósito principal desses projetos é proporcionar às crianças da Educação Infantil uma abordagem educacional fundamentada na Cultura Corporal, conforme preconizado pelo Coletivo de Autores, aliada à pedagogia crítico-superadora. Essa abordagem reconhece a criança como um ser histórico-cultural que traz consigo sua história, inserção social e características únicas desde antes de ingressar em uma instituição educacional. Nesse contexto, o papel do professor de Educação Física é facilitar, de maneira lúdica e sistematizada, a compreensão desses elementos da cultura corporal para as crianças que frequentam esses centros educacionais.

As entrevistas foram gravadas pelo aplicativo Gravador do dispositivo móvel da pesquisadora (*IPad IOS*) e transcritas de forma manual em arquivo word. Foi informado que essa pesquisa não tinha o intuito de medir conhecimento, mas busca respostas sinceras que retratam a realidade da educação básica, a respeito do tema pesquisado e que os dados pessoais das entrevistadas e do CMEI não serão revelados para manter sua identidade em absoluto sigilo. Sendo assim, para melhor entendimento na análise de dados, foram nomeadas por meio de siglas, onde a letra corresponde a função que exerce dentro da instituição, e o número diz respeito a ordem que foram entrevistadas.

⁹ Destaca-se que as respostas referentes a entrevista da coordenadora foram superficiais, não contribuindo tanto quanto das outras pedagogas para a pesquisa. Justificando assim a pouca aparição das respostas da C1 na pesquisa.

O desenvolvimento da técnica de triangulação de dados, método o qual foi escolhido para análise das entrevistas, relaciona com o objetivo da pesquisa inúmeras perspectivas. Investigar as percepções das pedagogas dentro da importância dos conteúdos da cultura corporal serem abordados na faixa etária da Educação Infantil e a perspectiva com que esse trabalho é feito por unidocentes. Analisar documentos da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Goiânia, Base Nacional Comum Curricular, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes, Decretos, Resoluções e produções acadêmicas voltadas à infância e a Educação Infantil. Relacionar o ambiente o qual a força de produção dessas pedagogas estão inseridas e as classes sociais as quais a relação de trabalho permeia dentro da cidade de Goiânia.

4.1 AS PERSPECTIVAS DAS PEDAGOGAS EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO FÍSICA NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A participação em atividades de extensão universitária desempenha um papel fundamental na preparação dos professores de Educação Física para atuar na educação básica, especialmente nas fases voltadas para a infância. Isso se deve ao fato de que se espera que essa experiência seja um componente social significativo, contribuindo para a formação de professores críticos. Esses profissionais são esperados não apenas compreenderem a importância de seu papel na Educação Infantil, mas também aplicarem uma perspectiva de leitura do mundo que concretize a educação crítica e promova a emancipação dos sujeitos envolvidos.

O contexto da extensão universitária traz para a sociedade grande importância e contribuições, pois apresenta o contato dos acadêmicos com o público em geral, onde as teorias aprendidas em sala de aula se concretizam. A extensão possui papel essencial, tanto na vida dos acadêmicos, que colocam em prática tudo o que aprenderam em sala de aula, quanto na vida das pessoas que usufruem deste aprendizado. Torna-se muito mais gratificante para os que estão na condição do aprender, já que contribuem para um mundo melhor. A população recebe o aprendizado e é beneficiada no que se diz respeito ao desenvolvimento na vida de cada ser, provocando assim, mudanças sociais (Rodrigues; Lima; Viana, 2013, p.141).

A faixa etária dos agrupamentos atendidos pelas professoras entrevistadas, variam de três a cinco anos, assim como a faixa etária das pedagogas, variando entre 28 e 49 anos. Todas as entrevistadas são do gênero feminino e graduadas em pedagogia, sendo a P4 graduada também em Letras/Libras. Quatro das seis entrevistadas são graduadas pela Universidade Federal de Goiás, sendo a P3 graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e a C1 pela Universidade Estadual de Goiás. Dada as diferentes idades, o termino da graduação também é bastante diversificado, variando do ano de 2001 a 2018. Nas pesquisas qualitativas,

trazemos dados de uma particularidade da realidade, mas fazemos diálogo com o universal, fazemos generalizações.

DADOS DAS ENTREVISTADAS						
SIGLA	IDADE	GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO	TÉRMINO	PÓS-GRADUAÇÃO (<i>LATO SENSU</i>)	TEMPO NA EI
P1	28	Pedagogia	UFG ¹⁰	2018	Psicomotricidade, Psicologia dos processos educativos. Mestranda em Educação	8 anos
P2	39	Pedagogia	UFG	2001	Métodos e técnicas de ensino, Educação Infantil	13 anos
P3	40	Pedagogia	PUC-GO ¹¹	2004	Alfabetização	19 anos
P4	42	Pedagogia, Letras/Libras	UFG	2003	Especialização na área da surdez	10 anos
P5	37	Pedagogia	UFG	2012	Alfabetização e letramento, Psicopedagogia	9 anos
C1	49	Pedagogia	UEG ¹²	2005	Saúde e recursos	8 anos

Fonte: entrevistas realizadas com as pedagogas para o desenvolvimento do seguinte trabalho.

Todas as pedagogas possuem pós-graduação (*Lato Sensu*), P1 é mestranda em Educação e especialista em psicomotricidade e psicologia dos processos educativos, P2 é especialista em métodos e técnicas de ensino e em educação infantil, P3 é especialista em alfabetização, P4 especialista na área de surdez, P5 é especialista em alfabetização e psicopedagogia, C1 é especialista em saúde e recursos humanos.

A pergunta 8 da entrevista, diz respeito ao tempo de atuação dessas professoras em turmas de educação infantil e sobre as instituições as quais já atuaram, de modo geral, as experiências começaram ainda na graduação como auxiliares pedagógicas, em instituições privadas. Após o conclusão da graduação passaram um período como contratadas de forma temporária em instituições públicas, sendo hoje todas efetivadas por meio de concurso da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Goiânia.

¹⁰ Universidade Federal de Goiás

¹¹ Pontifícia Universidade Católica de Goiás

¹² Universidade Estadual de Goiás

4.2 A PSICOMOTRICIDADE E A RECREAÇÃO ENQUANTO CONCEPÇÃO PREDOMINANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No decorrer de algumas perguntas nas entrevistas, pude observar a relação colocada pelas pedagogas dialogando a linguagem corporal sob a lógica psicomotora e recreacionista. Ao serem questionadas na pergunta de número 9, a forma como desenvolvem as intervenções relacionadas a Educação Infantil nos seus agrupamentos dentro do CMEI, as respostas de forma geral apresentaram características relacionadas ao interesse da criança, “Então, a gente fica pesquisando, por que assim, na educação infantil parte do interesse da criança, então tudo que a gente traz é pelo interesse” (P2)(sic). Sendo assim, são propostas muitas brincadeiras dirigidas e jogos “A gente procura trabalhar, jogos, brincadeiras, é, atividades que envolvam movimento com o corpo, brincadeiras com músicas, voltada ao trabalho corporal” (P4)(sic). Sendo assim, trabalham através dos campos de experiências propostos pelo documento da rede municipal de Goiânia, onde coloca “Nós trabalhamos com o campo de experiência corpo, gesto e movimento, né” (C1)(sic).

O tecnicismo educacional é uma perspectiva que trata a educação principalmente como a aplicação de técnicas e métodos, muitas vezes ignorando elementos humanos, sociais e culturais. A questão central aqui está relacionada à simplificação excessiva do processo educacional, à ênfase em métodos padronizados e à falta de consideração pelos aspectos humanos e contextuais do aprendizado das crianças. Abordagens que reconheçam a complexidade da educação e valorizem a singularidade dos alunos, têm sido propostas como opções mais eficazes e humanizadas.

Observe que a habilidade prescrita, ao mencionar “brincadeiras, jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola” extrapola o objeto de conhecimento e, até mesmo, a unidade temática. No que diz respeito à formulação das habilidades, o currículo oficial, claramente afetado pelo tecnicismo educacional (Neira, 2018, p. 2017, 2018).

Uma abordagem a qual não se encontra a presença de bases teóricas sólidas pode comprometer a eficácia e a qualidade do trabalho desenvolvido. Ao relacionar práticas da cultura corporal com apenas brincadeira ou como “bem leve, né” (P3)(sic). Dialoga-se com a ausência de objetivos pedagógicos, fugindo das propostas pedagógicas referentes a cultura corporal, podendo também não se adaptar a individualidade de cada criança. Sem fundamentação teórica, os professores podem enfrentar dificuldades ao criar métodos de avaliação e fornecer uma devolutiva construtivo aos alunos.

A décima pergunta, diz respeito a qual a forma em que é contemplada as questões da cultura corporal e linguagem corporal, “acho que o mais próximo seria os alongamentos que a

gente faz brincando, com música também, envolvendo a musicalização” (P1)(sic). O que podemos observar são propostas livres nos espaços já destinados para as práticas, levando em consideração aos materiais presentes para a proposta das atividades “a gente já fez futebol, a gente já brincou de basquete, mas assim, bem leve né” (P4)(sic), essa fala destaca a utilização do esporte como atividade livre remetendo conseqüentemente ao esporte como recreação, tendo em vista que no CMEI tem um pequeno campo de futebol, e em outro espaço a presença de cesta de basquete para as crianças.

No tocante à Educação Infantil, o esporte geralmente não encontra lugar, já que, quando presente nos currículos das instituições, a Educação Física tem se legitimado principalmente pela via das práticas psicomotoras, pelo desenvolvimento de habilidades preparatórias para a alfabetização e pela recreação (Richter; Golçalvez; Vaz, 2011, p. 183).

A resposta da P1 destaca os alongamentos e a musicalização como formas de contemplar a cultura corporal. No entanto, essa abordagem parece ser limitada e não abrange toda a diversidade de expressões culturais e linguagens corporais que compõem a cultura corporal. A menção ao futebol e basquete como atividades livres e leves sugere uma abordagem recreativa, mas não necessariamente educativa. A menção a atividades "livres" pode indicar uma falta de planejamento pedagógico estruturado. A Educação Física eficaz deve ser baseada em objetivos claros e métodos que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Uma abordagem mais eficaz na Educação Física envolve uma articulação consciente entre teorias pedagógicas e as atividades práticas desenvolvidas, assim como não há menção sobre como é avaliado ou acompanhado ao longo do tempo as propostas pedagógicas.

Muito foi referido a presença de circuitos psicomotores nas aulas, três das cinco professoras citaram que entre as atividades propostas para a Educação Física estão presentes circuitos,

Circuito psicomotor, circuito motor, ai a gente pega o bambolê, passa em baixo, passa em cima, ai tem várias formas que você vai montando ele assim, então assim, igual eu falei, trabalha equilíbrio, de correr, né, de desviar de obstáculos, então muito importante estar trabalhando isso com as crianças” (P3)(sic).

Nesta etapa da infância, a ênfase recai principalmente em atividades como psicomotricidade, recreação e desenvolvimento motor. No entanto, essas abordagens não buscam compreender a criança como um ser social. Elas são fundamentadas em uma perspectiva behaviorista do desenvolvimento humano, que concebe o ser humano como uma espécie de máquina processadora de informações. As concepções educacionais baseadas nesse paradigma têm como único objetivo garantir que a criança não enfrente dificuldades no primeiro ano escolar (Silva; Pinheiro, 2002).

Sobre as contribuições que a Educação Física pode trazer para as crianças na etapa da Educação Infantil, foi identificado aspectos como a não separação dos aspectos corporais das questões intelectuais, ou seja, entendendo que a Educação Física é responsável pela formação integral da criança “que a criança ela pelo menos nessa fase ela está desenvolvendo de forma bem ampla né, então tanto a oralidade quanto a corporeidade e tudo isso influência né, a partir desse desenvolvimento psicomotor, neural” (P1)(sic). Em contrapartida, temos uma perspectiva dentro dos aspectos da importância, questões psicomotoras e do desenvolvimento motor “As contribuições são muitas, né, tanto com relação ao desenvolvimento psicomotor, lateralidade, aspectos que nos pedagogos não temos formação para desenvolver, por que por mais que a gente trabalha brincadeiras cantadas não é no sentido de desenvolvimento físico” (P5)(sic).

As teorias sobre o desenvolvimento motor, psicomotricidade e recreação não abrangem completamente esse conhecimento, pois enxergam o corpo infantil apenas como um executor de movimentos e ações. Elas não consideram a criança como um ser social que cria e reproduz cultura, limitando-se principalmente aos aspectos motores. Mesmo tendo a capacidade de abordar a realidade da criança de maneira mais abrangente e integrada, essas abordagens muitas vezes se restringem a uma visão reducionista.

Algumas concepções, como recreação, psicomotricidade e desenvolvimento motor, são frequentemente associados à Educação Física na educação infantil, devido a uma interpretação inadequada de seus objetivos e conceitos fundamentais. No que diz respeito à recreação, as principais discussões giram em torno do brincar sem proposta sistematizada, considerando que a recreação representa o domínio de experiências lúdicas no tempo fora do trabalho dos indivíduos (Sayão, 1997).

Assim, a infância é vista como uma fase de preparação para etapas posteriores da vida humana, com foco nos níveis mais elevados de desenvolvimento motor, considerado como o objetivo último da execução de movimentos. Nessa perspectiva, a criança é muitas vezes encarada como um adulto em miniatura, e acredita-se que, se treinada adequadamente, poderá se tornar um atleta no futuro. No entanto, não há evidências científicas que sustentem a relação entre a instrumentalização do movimento, as oportunidades de desenvolvimento das habilidades motoras da criança e seu conhecimento cognitivo futuro (Sayão, 1997).

4.3 FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As lacunas formativas presentes através da análise de concepções apresentadas anteriormente são evidente. Sobre a forma a ser trabalhada os aspectos da cultura corporal, são pontuadas pelas pedagogas aspectos na questão da formação, onde colocam “Eu acho que a

maior barreira é a questão da formação que a gente não tem essa formação, mas aí a gente vai pesquisando e vendo o que que eles querem e vai adequando a realidade da gente” (P2)(sic). Sendo então trabalhado através de pesquisas por meio de plataformas virtuais, sem o embasamento teórico científico, sendo por isso escolhido sempre brincadeiras e jogos. Sobre a formação necessária para o trabalho com a cultura corporal dentro dos agrupamentos, 66.67% das pedagogas alegam que não possuem formação para exercer essa atividade. Tendo em vista que os processos de graduação e pós graduação não contemplaram parâmetros relacionados à Educação Física e/ou áreas de conhecimento que tematizam a linguagem corporal sistematizada por processos de ensino e aprendizagem “nós somos formadas em pedagogia, não somos formadas na área de vocês¹³” (P3)(sic).

De acordo com Drago (2005) as concepções de infâncias são muitas relacionadas a Educação Infantil, o discurso dos profissionais da primeira etapa da educação básica reflete no cotidiano, refletindo diretamente na construção da identidade da criança “essas concepções estão presentes nas falas dos profissionais responsáveis pela Educação Infantil, nas falas de crianças e adultos e no modo de subjetivação da criança na Educação Infantil” (Drago e Micarello, 2005; Fraga, 2004 e Siller, 1999 *apud* Drago, 2005).

Destaca a importância das concepções de infância, especialmente aquelas relacionadas à Educação Infantil, e como o discurso dos profissionais que atuam nessa área influencia diretamente o cotidiano e a construção da identidade da criança. Isso implica que as teorias e crenças subjacentes dos profissionais que trabalham com crianças pequenas podem ter impactos substanciais na forma como essas crianças são educadas e na maneira como desenvolvem suas identidades. O discurso dos profissionais reflete no cotidiano destaca a influência prática dessas concepções, isso pode incluir a maneira como os educadores interagem com as crianças, o design do ambiente de aprendizagem, as atividades propostas e outras práticas pedagógicas. O destaque dado à influência no processo de construção da identidade enfatiza a importância crítica desse período na formação da criança.

Foi questionado a opinião das pedagogas sobre a presença de um professor da área de Educação Física dentro do CMEI, e várias perspectivas foram colocadas, muito se vê questões de medo da perda de espaço do trabalho das pedagogas, mesmo sendo uma área que elas entendem que não estão dentro do seu campo de atuação

Dentro do CMEI? Eu vejo de uma forma complexa, primeiro porque, eu acho que é extremamente importante porque é um olhar específico, um olhar da área, uma

¹³ Ao citar “vocês” na fala das pedagogas, querem retratar aos participantes dos projetos de extensão: professoras e acadêmicos em Educação Física.

formação que a gente não tem. Mas ao mesmo tempo, é, pega na questão da de uma perda do papel do pedagogo, da perda do espaço do pedagogo (P1)(sic).

Ao transparecer a insegurança e uma falsa sensação de perda de espaço, observo que o discurso apresentado pode retratar o não entendimento da real função do professor de Educação Física dentro do CMEI, tendo em vista que observando em instituições privadas é um dos principais diferenciais apresentados no momento da venda. A manifestação de medo da perda de espaço do trabalho das pedagogas reflete uma possível percepção de ameaça à identidade profissional dessas professoras. Segundo Gonzaga (2011, p. 214)

Vemos, conforme nos colocam Barbosa, Ayoub e Sayão, que a atuação de professores de EF na EI envolve aspectos múltiplos que vão da forma como podem ser concebidas as concepções de criança e EI, mas, também, como pode ocorrer a articulação do trabalho de diferentes profissionais. Todas as autoras indicam que as contribuições entre as áreas são aspectos positivos na EI, 114 considerando que elas não contribuíam para posicionamentos estanques e isolados das diferentes áreas. Desse modo, com a devida fundamentação e formação pode (ou poderia) se pensar na possibilidade de os professores de EF atuarem na EI, principalmente a partir das concepções mais recentes pensadas sobre a criança e a EI.

Essa preocupação pode indicar uma falta de clareza sobre como a colaboração interdisciplinar pode enriquecer, em vez de diminuir, a prática educacional. A afirmação de que a Educação Física é uma área que elas entendem que não estão dentro do seu campo de atuação sugere uma desconexão entre as áreas do conhecimento. A falta de um entendimento claro sobre como as duas áreas podem colaborar pode levar a uma abordagem fragmentada da educação.

A integração de disciplinas como Educação Física pode ser interpretada erroneamente como uma substituição do papel do pedagogo, quando, na verdade, a colaboração pode enriquecer a prática educacional. A complexidade percebida na presença do professor de Educação Física sugere a necessidade urgente de diálogo e esclarecimento entre as diferentes áreas. Isso inclui a comunicação eficaz sobre os papéis, objetivos e benefícios mútuos da colaboração interdisciplinar. Apesar dos receios, a visão complexa do participante reconhece a importância do olhar específico do professor de Educação Física.

Já, outras professoras colocam a perspectiva de várias disciplinas que deveriam ser desenvolvidas por especialistas, visto que a formação em pedagogia não contempla essas áreas.

Eu acho muito importante, eu acho que não só Educação Física, como outras áreas tipo arte tinha que ser um professor especialista, por que nós somos formadas em pedagogia, não somos formadas na área de vocês, mas assim, como a gente tem na nossa rede, a gente tem o trabalho também com a noção corporal né, tem entre as linguagens a linguagem corporal, então a gente trabalha de acordo assim, com que a gente aprendeu, mas não é tão focado na área como vocês especialistas, a gente como a gente não tem o professor de Educação Física a gente faz o trabalho pensado na importância que tem essa linguagem corporal no desenvolvimento da criança como um todo (P3)(sic).

“Sou a favor desse professor dentro do CMEI” (C1)(sic). A formação de professores para a atuação com Educação Física na Educação Infantil é um componente crucial para garantir

práticas pedagógicas as quais contemplam a cultura corporal para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária. Professores devem ter uma sólida compreensão dos aspectos da cultura corporal, isso inclui considerar as diferenças individuais, historicidades e culturas da criança. Os professores devem entender como integrar a Educação Física de maneira transversal com outras áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem holística no desenvolvimento da criança.

Professores devem ser capacitados para observar e avaliar o desenvolvimento dos objetivos de forma contínua, isso permite ajustar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais e do grupo. Desenvolver habilidades de planejamento pedagógico específicas para a Educação Física na Educação Infantil é essencial, isso envolve a criação e adaptação de práticas da cultura corporal. Ao abordar esses aspectos na formação de professores, é possível criar uma base sólida para a prática pedagógica efetiva e inclusiva na Educação Física na Educação Infantil.

Assim como foi também questionado sobre a ausência do professor de Educação Física no CMEI,

Então, nos professores tentamos fazer ao máximo o que a gente consegue, mas nem sempre tudo é contemplado, então quando não tem há prejuízo sim, então quando vocês estão aqui, vocês dão uma visão a mais do que a gente pode enriquecer as aulas, para realmente contemplar esse todo da criança (P4)(sic).

Ao que se diz respeito das especificidades de cada criança, a qual o professor da área consegue inserir esse aluno de forma ampla para que junto com sua turma consiga atingir os objetivos, muitas vezes adaptando as atividades e fazendo de outra maneira,

Eu acho que faz muita falta, por que a criança ela, talvez o professor o pedagogo em sala ele não consegue ter a resposta de uma criança que as vezes é muito tímida, já o professor de Educação Física, com os jogos e as brincadeiras, por que a criança fala com o corpo o que as vezes você não consegue através de uma roda de conversa (C1)(sic).

Foi perguntado a coordenadora qual o maior desafio das professoras ao desenvolver as atividades voltadas à Educação Física, e volta a questão da formação das pedagogas e a falta de preparo para desenvolver atividades voltadas para a cultura corporal,

É você entender mesmo essa linguagem, a forma de trabalhar essa linguagem com a criança, por que assim, é desafiante, você tem que ficar pesquisando, tem que ficar ali, nem todos os jogos tem como trabalhar, as vezes você vai trabalhar uma brincadeira e um tipo de jogo que você tem medo que a criança machuca, então você fica com medo (C1)(sic).

Entende-se que durante sua formação inicial, o professor não adquire todos os conhecimentos necessários para atender plenamente às demandas de uma sala de aula, uma vez que essas demandas variam de acordo com cada contexto (Rodrigues; Lima; Viana, 2017). Tendo em vista a atual graduação, em Licenciatura em Educação Física na UEG unidade

Universitária ESEFFEGO, pode-se observar a falta de diálogo do curso para com a Educação Infantil.

Podendo também, obter um aprofundamento maior a partir do interesse do aluno, participar de projetos de extensão, os quais possuem como atividade principal as relações da presença do professor de Educação Física na educação infantil. O que se destaca como um diferencial aos que não participam, tendo em vista as experiências específicas deste campo do conhecimento desenvolvidas a partir do plano de ação e vigência do projeto.

Sobre a formação continuada ofertada pela rede municipal de educação da cidade de Goiânia, foi colocado que sobre a presença dos elementos da Educação Física como cultura corporal,

Contempla e ao mesmo tempo de uma forma implícita, contempla porque o nosso currículo como é um currículo em construção, nós temos os campos de experiência né, que é tempo todo o professor tem que estar ali trabalhando ele. Mas ao mesmo tempo fica um pouco a desejar, eu penso que deveria ter mais (C1)(sic).

A formação continuada para professores emerge como uma estratégia crucial para enriquecer o processo formativo, oferecendo oportunidades para adquirir conhecimentos relacionados a metodologias educacionais e procedimentos aplicáveis nas práticas tanto em sala de aula quanto na sociedade.

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160 *apud* Rodrigues; Lima; Viana, 2017. p. 30).

Portanto, é crucial que os professores continuem estudando e participando de formações contínuas para (re)aprender ou (re)significar constantemente suas práticas diárias, visando aprimorar tanto seus conhecimentos quanto suas habilidades. E é importante que esteja presente de forma mais concisa a cultura corporal dentro dos momentos de formação propostos pela SME da cidade de Goiânia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento do percurso histórico é fundamental em uma pesquisa desenvolvida, busca compreender a sociedade a partir das relações materiais de produção, da luta de classes e das mudanças históricas que ocorrem no desenvolvimento da educação infantil. Compreender o percurso histórico permite contextualizar as relações sociais em diferentes épocas e como a educação para as crianças de até 6 anos acontecia. Isso é crucial para analisar como as estruturas sociais, econômicas e políticas evoluíram ao longo do tempo e influenciaram as condições de vida das pessoas. Entender o percurso histórico permite examinar as mudanças na organização da educação infantil, elucidando as dinâmicas que impulsionam a evolução educacional. Conclui-se que o entendimento do percurso histórico é essencial para proporcionar uma base sólida para analisar as dinâmicas sociais da criança, compreender as origens das contradições e contribuir para uma visão mais profunda da evolução da educação infantil.

A importância central da Educação Física na Educação Infantil para o desenvolvimento holístico das crianças, ao longo da história, esse componente curricular passou por transformações significativas, evoluindo de perspectivas mais restritas para uma compreensão mais abrangente e contemporânea. A Educação Física na Educação Infantil é reconhecida como um componente essencial relacionada a cultura corporal e a linguagem corporal. A formação dos professores e a compreensão das crianças como seres ativos e não apenas corpos a serem moldados também são destacadas como desafios a serem enfrentados.

A necessidade de redefinir o papel da Educação Física na Educação Infantil é enfatizada, destacando a importância de abandonar noções ultrapassadas e abraçar uma abordagem mais integrada e abrangente. O componente curricular deve ser reconhecida como parte essencial do currículo, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, respeitando sua cultura corporal e proporcionando um ambiente propício para a expressão, criatividade e interação. Em última análise, a Educação Física na Educação Infantil desempenha um papel vital na construção de bases sólidas para o crescimento saudável e o sucesso contínuo das crianças ao longo de seu percurso educativo.

Em síntese, as entrevistas realizadas com as pedagogas e a coordenadora pedagógica do CMEI forneceram dados valiosos sobre a abordagem da cultura corporal e da Educação Física na Educação Infantil. O contexto do CMEI, que não conta com um professor de Educação Física, destaca a relevância das parcerias com projetos de extensão universitária. A extensão universitária desempenha um papel crucial na preparação dos professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil. Espera-se que essa experiência contribua para a formação de

professores críticos, capazes não apenas de compreender a importância de seu papel na Educação Infantil, mas também de ampliar uma perspectiva de leitura do mundo que promova a educação crítica e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

A diversidade nas idades, formações e anos de conclusão da graduação das entrevistadas contribui para uma análise mais abrangente, considerando diferentes perspectivas e experiências. A pesquisa busca dialogar com aspectos universais, permitindo generalizações que enriquecem o entendimento sobre a abordagem da Educação Física na Educação Infantil. Nesse sentido, o estudo destaca a importância de repensar o papel da Educação Física na Educação Infantil e da presença do professor de Educação Física, especialmente em contextos onde a presença de um professor especializado não é uma realidade. A colaboração com projetos de extensão universitária emerge como uma estratégia eficaz para suprir essa lacuna, proporcionando uma abordagem lúdica, sistematizada e fundamentada na Cultura Corporal para as crianças. Essa abordagem reconhece a criança como um ser histórico-cultural, respeitando sua singularidade e contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Diante das análises das entrevistas realizadas com as pedagogas e a coordenadora pedagógica do CMEI, torna-se evidente a complexidade do cenário educacional na Educação Infantil, especialmente no que se refere à abordagem da cultura corporal e da Educação Física. As percepções das professoras revelam uma preocupação constante em atender aos interesses das crianças, proporcionando atividades lúdicas e exploratórias que envolvam o movimento corporal. A ausência de um professor de Educação Física no CMEI é suprida, em parte, por parcerias com projetos de extensão universitária. No entanto, a falta de uma formação específica para lidar com a cultura corporal é uma barreira enfrentada pelas pedagogas, que buscam suprir essa lacuna por meio de pesquisas e adaptações em suas práticas pedagógicas.

A análise das respostas das entrevistadas revela que a abordagem da Educação Física muitas vezes se limita a atividades recreativas, como jogos e brincadeiras, sem uma fundamentação teórica sólida. A perspectiva tecnicista, que simplifica o processo educacional, contrasta com a necessidade de uma abordagem mais ampla, reconhecendo a criança como um ser social e cultural. A presença de circuitos psicomotores nas aulas evidencia uma ênfase nas atividades motoras, porém, carece de uma compreensão mais aprofundada sobre a criança como um ser social. A falta de formação específica para trabalhar com a cultura corporal é reconhecida pelas pedagogas como uma barreira, indicando a necessidade urgente de investimento na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil. A ausência da consolidação da formação continuada como um direito essencial das professoras da Educação Infantil, proposta pela SME, resulta em impactos significativos nas

dificuldades enfrentadas por essas profissionais no manejo pedagógico da cultura corporal. A lacuna na oferta sistemática de oportunidades de desenvolvimento profissional impede o aprimoramento necessário para compreender e utilizar de maneira eficaz a linguagem corporal no contexto educacional, prejudicando assim a qualidade do ensino oferecido na Educação Infantil.

A discussão sobre a presença do professor de Educação Física no CMEI revela ambiguidades e receios por parte das pedagogas, indicando a necessidade de um diálogo mais aberto sobre a colaboração interdisciplinar. Conclui-se a importância da presença do professor de Educação Física dentro do CMEI, enfatizando a necessidade de abordagens pedagógicas mais integradas, que contemplem a cultura corporal de forma mais abrangente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli Alves. DA SILVA, Maria Helena G. F. Dias. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. Paidéia, FFCLRP - USP, Rib. Preto, 2, FEv/Jul, 1992.
- AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2ª edição, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.
- BANDEIRA, Lílian Brandão. MAGALHÃES, Fabrício Galdino. SOUSA, Hellen Raquel Oliveira. SANTOS, Jessica Cristina. A proposta de trabalhar a Educação Física na educação infantil: uma experiência com o voleibol. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Brasília/DF, 2013.
- BARBOSA, Ivone Garcia. SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. SOARES, Marcos Antônio. ARRUDA, Lilliane Braga. A BNCC e a regulação da Educação Infantil: perspectiva crítica. Secretaria Executiva do FNPE, Brasília, 2018.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães. MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. MELLO, André da Silva. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: avanços e retrocessos. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 147-172, jan./jun. 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal, 6ª ed. 2022.
- DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.
- DRAGO, Rogério. Infância, educação, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2005.
- FREITAS, Maitê Venuto. STIGGER. Marco Paulo. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças. Motrivivência v. 27, n. 45, p. 74-83, setembro/2015.
- GOIÂNIA. Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, 2020.
- GONZAGA, Laerson Pires. Educação Corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a Educação Física? Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás - Goiânia, 2011. 151 p.
- KRAMER, Sonia. História do atendimento à criança brasileira. **A política do pré-escolar no Brasil**. Cortez Editora, São Paulo, 2003, p. 47 - 87.
- KUHLMANN JR, Moysés. História da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Poliana Carvalho. A Organização da Educação Física na educação infantil no DEI/CEPAE/UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Goiânia, 2019.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança o caso das creches. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.** São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p. 25 - 51.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. DANTAS. Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho. O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de Educação Física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, setembro 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. Rev Bras Ciênc Esporte. 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca da identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. Psic. da Ed., São Paulo, 27, 2008, p. 71 - 100.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, Ago. 1997.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. ZOIA, Elvenice Tatiana. PASQUALOTTO, Lucyelle Cristina. COELHO, Rejane Teixeira. SBARDELOTTO, Vanice Schossler. A Educação Infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. Temas & Matizes, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30 – 43, jan./jun., 2017.

RICHTER, Ana Cristina. GONÇALVEZ, Michelle Carreirão. VAZ, Alexandre Fernandez. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 181-195, jul./set. 2011. Editora UFPR.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima. LIMA, Willams dos Santos Rodrigues. VIANA, Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da Educação Básica: A arte de ensinar o que fazer no cotidiano. Saberes docentes em ação, setembro de 2017.

SAYÃO, Deborah Thomé. A hora de... A Educação Física na Pré-escola. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Goiânia/GO, UFG, v. 1, p. 261-268, 1997.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na pré-escola: principais influências teóricas. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Goiânia/GO, UFG, v. 1, p. 594-600, 1997.

SILVA, Eduardo Jorge Souza. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: Elementos para uma proposta de ensino. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, maio 2005.

SILVA, Edilayne Fernandes D+a; PINHEIRO, Maria Do Carmo Morales. A educação infantil como campo de conhecimento e suas possíveis interfaces com a educação física. Pensar a Prática 5: 39-57, 2001-2002.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação infantil gênese e perspectivas. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006, p. 38 - 60.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais, a pesquisa qualitativa em educação. Editora Atlas, São Paulo, 1987.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. Rev SOCERJ. 2007.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; RONCATO, Rodrigo M. A.; SCHIMIDT, Ademir. **Metodologia da investigação científica: um olhar a partir de pesquisadores da Educação Física**.

APÊNDICE

Roteiro de Entrevista - Professoras

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - Unu ESEFFEGO

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURSO: EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisadora: Gabriela de Oliveira Lustosa

Pesquisa: A abordagem da Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Goiânia.

QUESTÕES

1. Nome:
2. Idade:
3. Gênero:
4. Graduação:
5. Instituição:
6. Término:
7. Pós-graduação:
8. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil, e em qual(is) instituição(ões) você já trabalhou nessa etapa da educação básica?
9. Como se desenvolvem as intervenções previstas para a Educação Física no CMEI?
10. Como você contempla o trabalho com a cultura corporal e a linguagem corporal nas atividades ministradas no seu agrupamento no CMEI?
11. Na sua opinião, quais contribuições a Educação Física pode trazer para a criança da Educação Infantil?
12. Qual sua opinião sobre a presença de um professor especialista de Educação Física dentro do CMEI?
13. Qual sua opinião sobre a ausência dos professores de Educação Física nos Cmeis da Rede Municipal de Goiânia?

Roteiro de Entrevista - Coordenadora

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - Unu ESEFFEGO

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURSO: EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisadora: Gabriela de Oliveira Lustosa

Pesquisa: A abordagem da Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Goiânia.

QUESTÕES

1. Nome:
2. Idade:
3. Gênero:
4. Graduação:
5. Instituição:
6. Término:
7. Pós-graduação:
8. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil, e em qual(is) instituição(ões) você já trabalhou nessa etapa da educação básica?
9. Como se desenvolvem as intervenções previstas para a Educação Física no CMEI?
10. Como é o trabalho com a cultura corporal e a linguagem corporal nas atividades ministradas nos agrupamento no CMEI?
11. Qual sua opinião sobre a ausência dos professores de Educação Física nos Cmeis?
12. Qual sua opinião sobre a presença de um professor especialista de Educação Física dentro do CMEI?
13. Na sua opinião, quais os principais desafios enfrentados pelas professoras de Educação Infantil no que se refere ao trabalho pedagógico com a linguagem corporal?
14. Como a formação continuada ofertada aos professores da rede municipal de Goiânia contempla a Educação Física e os elementos da cultura corporal?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - Unu ESEFFEGO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
CURSO: EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada participante: sou Gabriela de Oliveira Lustosa, estudante do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás, unidade universitária ESEFFEGO. Estou realizando uma pesquisa para o trabalho de conclusão de curso (TCC), com o tema: **A abordagem da Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Goiânia**, sob a orientação da professora Dra. Lílian Brandão Bandeira. A pesquisa tem como objetivo compreender a importância das aulas de Educação Física na Educação Infantil na perspectiva das pedagogas, buscando o entendimento do lugar da linguagem corporal no trabalho pedagógico desenvolvido nesse campo. Sua perspectiva nesta entrevista é importante para o entendimento do ponto de vista de como acontece a abordagem da cultura corporal nas intervenções realizadas nas turmas de educação infantil e as informações colhidas poderão ter uma importante repercussão na realidade da Educação Física na primeira etapa da educação básica. Cabe ressaltar que essa pesquisa não tem o intuito de medir conhecimento, mas busca respostas sinceras que retratam a realidade da educação básica, seja de forma positiva ou negativa, a respeito do tema pesquisado. A participação deste estudo é voluntária e a participante pode desistir a qualquer momento de responder a entrevista, porém é esperado que o mesmo colabore e se empenhe nas respostas, em vista da importante contribuição que será dada para a área. Os dados pessoais do entrevistado e do CMEI não serão revelados para manter sua identidade em absoluto sigilo. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Gabriela Lustosa, pelo telefone: (62)99809-0977 ou pelo email gabriela@aluno.UEG.br.

Goiânia, ____ de setembro de 2023.

Participante de pesquisa

Pesquisadora