

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL**

Andrei Minuzzi Folgiarini

**PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O TRABALHO DIDÁTICO PEDAGÓGICO SOB O OLHAR
DA LINGUAGEM CORPORAL**

Santa Maria, RS
2021

Andrei Minuzzi Folgiarini

**PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O
TRABALHO DIDÁTICO PEDAGÓGICO SOB O OLHAR DA LINGUAGEM
CORPORAL**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Curso de Políticas Públicas e Gestão Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação/PPPG, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliza Rosa Gama

Santa Maria, RS
2021

Folgiarini, Andrei Minuzzi

Processos de implementação da BNCC na educação infantil: o trabalho didático pedagógico sob o olhar da linguagem corporal / Andrei Minuzzi Folgiarini.- 2021.
212 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Eliza Rosa Gama

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2021

1. Linguagem Corporal 2. BNCC 3. Educação Infantil I. Gama, Maria Eliza Rosa II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ANDREI MINUZZI FOLGIARINI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Andrei Minuzzi Folgiarini

**PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O TRABALHO DIDÁTICO PEDAGÓGICO SOB O OLHAR DA
LINGUAGEM CORPORAL**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentado ao Curso de Políticas Públicas e Gestão Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação/PPPG, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 03 de março de 2021:



Maria Eliza Rosa Gama, Profa. Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Fernando Jaime Gonzalez, Prof. Dr. (UNIJUÍ)



Viviane Ache Cancian, Profa. Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida, por ter me proporcionado uma família que respeita minhas escolhas e me possibilita a oportunidade de estudar em um país tão desigual. Espero que eu possa honrá-los com a capacidade de realizar um trabalho de qualidade, contribuindo para uma Educação Pública qualificada e transformadora. Agradeço, também:

- Aos meus pais, pelo apoio dedicado em tudo que faço, minha mãe Marilene, meu pai Ariovaldo. Da educação recebida e do exemplo de honestidade, ao amor dedicado e comprometimento que me faz lutar contra um mundo de injustiça e de indiferença;

- À minha irmã Genandra, companheira de todas as horas e de várias lutas, juntamente com a sua linda família, Luiz Fernando, Anna Luiza e Maria Clara;

- À minha professora Orientadora, colega e amiga Maria Eliza, pelos ensinamentos;

- Aos professores e professoras que tive, da Educação básica à pós-graduação, e aos colegas de profissão e do Curso de Mestrado Profissional, obrigado pelos ensinamentos e trocas de conhecimentos;

- À Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e todas as profissionais pelo apoio e sensibilidade ao me receber como profissional da educação;

- Aos demais amigos e amigas pelo apoio;

- Por menor e singela contribuição, uma simples palavra de incentivo torna nossos medos transponíveis e os momentos difíceis mais leves. Vocês tornaram-se importantes e presentes nesta etapa acadêmica de dúvidas, lutas e experiências marcantes, por isso, dedico-lhes esta forma de reconhecimento.

EPÍGRAFE

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.

(Paulo Freire)

RESUMO

PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO DIDÁTICO PEDAGÓGICO SOB O OLHAR DA LINGUAGEM CORPORAL

AUTOR: Andrei Minuzzi Folgiarini
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Eliza Rosa Gama

Vinculado ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), este trabalho dissertativo é apresentado como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, vinculado à Linha de Pesquisa 2 (LP2) – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. O tema desta investigação está centrado nas possibilidades de elementos curriculares da Linguagem Corporal (LC) para a Educação Infantil (EI) e tem como objetivo, investigar como ocorrem os processos de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), do Município de Santa Maria – RS. A intenção de tal pesquisa justifica-se em gerar, a partir de teorizações, um produto que venha a possibilitar teorizações e qualificação de tempos e espaços escolares, no que se refere aos elementos da LC para a EI. Como problema de pesquisa, há a seguinte inquietação: de que forma as proposições contidas na BNCC implicam na organização de conhecimentos referentes à LC em uma EMEI do município de Santa Maria - RS? A abordagem metodológica é qualitativa, com isso, foram utilizados como fontes de pesquisa sujeitos e documentos. Como instrumentos de coleta, foram realizadas entrevistas narrativas com quatro pedagogas regentes. Os resultados deste trabalho apontam elementos teóricos e técnicos de uma rotina curricular típica de EI, comuns entre as quatro professoras: (1) adaptação; (2) acolhimento; (3) processos de cuidados, higiene e alimentação; (4) atividades pedagógicas dirigidas e não dirigidas; (5) organizações de registros e observações com finalidades avaliativas. Estes aspectos curriculares se relacionam diretamente com o trabalho didático pedagógico em relação ao movimento corporal das crianças. As professoras relatam dificuldades quanto ao planejamento de atividades dirigidas voltadas aos movimentos corporais, as mesmas são desafiadoras e por vezes dificultadas por questões técnicas e estruturais. Quanto aos processos de implementação da BNCC na EMEI em questão, apesar de não identificarmos um número exato, as professoras relatam várias ações da escola em relação ao estudo do documento. No entanto, pode-se concluir que os resultados dos processos formativos e de construção do Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOCSM) foram qualitativamente superiores em relação aos movimentos da escola voltados à BNCC. Por fim, este trabalho aponta que a utilização de documentos orientadores na EI ainda é um desafio a ser pensado por gestores e profissionais da educação. O produto desta pesquisa propõe encontros formativos com as profissionais da EMEI em questão com o intuito de: (1) possibilitar momentos de apreciação e organização de conhecimentos atribuídos à Linguagem Corporal descritos na BNCC e por Gonzalez & Schwengber (2012), podendo ser pensado na esfericidade da EI, mediante o conceito da corporeidade; (2) Planejar e avaliar propostas baseadas em uma reorganização de tempos e espaços na EMEI.

Palavras-chave: Linguagem Corporal. BNCC. Educação Infantil.

ABSTRACT

IMPLEMENTING PROCESSES FROM THE BNCC: BODY LANGUAGE ELEMENTS IN THE CHILD EDUCATION CONTEXT.

AUTHOR: ANDREI MINUZZI FOLGIARINI
ADVISOR: PROFA. DRA. MARIA ELIZA ROSA GAMA

Linked to the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management (PPPG) from the Federal University of Santa Maria (UFSM), this dissertation work is presented as a requirement for the completion of the Professional Master's Course in Public Policies and Educational Management, connected to Research Line 2 (LP2). The theme of this investigation is centered in the possibilities of curriculum elements of Body Language (LC) for Early Childhood Education (EI) and aims to investigate how the processes of implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) occur in a public school (EMEI) in Santa Maria city - RS. This research intention is justified in generating from theorizations, a product that will enable theorizing and qualification of school times and spaces, with regard to the elements of the LC for the EI. As a research problem we have the following concern: How do the proposals contained in the BNCC imply the organization of knowledge regarding LC in an EMEI in Santa Maria city - RS? The methodological approach is qualitative; therefore, subjects and documents were used as research sources. As collection instruments, narrative interviews were conducted with four leading educator. The results of this work point out theoretical and technical elements of a typical EI curricular routine, common among the four teachers: (1) adaptation; (2) reception; (3) care, hygiene and food processes; (4) targeted and non-directed educational activities; (5) registration and observation organizations for evaluation purposes. These curricular aspects are directly related to the pedagogical didactic work in relation to the children's body movement. The teachers report difficulties in planning activities aimed at body movements, they are challenging by technical and structural issues. As for the BNCC implementation processes in the EMEI in question, although we do not identify an exact number, the teachers report several actions from the school in relation to the study of the document, however, we can observe that the results of the training and construction processes from the Santa Maria Guiding Curricular Document (DOCSM) were qualitatively superior in relation to school movements aimed at BNCC. Finally, this work points out that the use of guiding documents in EI is still a challenge to be considered by managers and education professionals. The product of this research proposes training meetings with the EMEI professionals in question in order to: (1) Enable moments of appreciation and organization of knowledge attributed to Body Language described in the BNCC and by Gonzalez & Schwengber (2012), which can be thought of here, sphericity of EI through the concept of corporeality; (2) Planning and evaluation of proposals based on a reorganization of times and spaces at EMEI.

keywords: Body Language. BNCC. Child education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação sobre o conceito de corporeidade	43
Figura 2 – Organização de conhecimentos da Educação Física Escolar.....	47
Figura 3 – Índice comparativo referente às perceptivas salariais em diferentes países.....	64
Figura 4 – Índices de produções acadêmicas sobre o tema Políticas Educacionais.	65
Figura 5 – Representação dos diferentes contextos mediante a abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold.....	67
Figura 6 – O ciclo de Políticas interpretado a um contexto educacional micro	69
Figura 7 – Relação de análise sobre a arte da primeira e última versão da BNCC...	81
Figura 8 – Organização dos direitos de aprendizagens em relação às dimensões curriculares.....	85
Figura 9 – Organização das faixas etárias	86
Figura 10 – Códigos dos três documentos para a identificação dos objetivos de aprendizagem.....	88
Figura 11 – Representação dos espaços externos da EMEI	153
Figura 12 – Representação dos espaços externos da EMEI	154
Figura 13 – Espaços temáticos	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução histórica das correntes teóricas da Educação Física Escolar no Brasil	44
Quadro 2 – Representação das práticas pedagógicas evidenciadas	48
Quadro 3 – A evolução histórica dos elementos curriculares.....	72
Quadro 4 – Avanços históricos referentes à Legislação e Documentos para a Educação Infantil.....	78
Quadro 5 – Elementos conceituais referentes aos documentos orientadores da Educação Infantil.....	79
Quadro 6 – Aproximações entre a BNCC e o Documento Orientador Municipal de Santa Maria para a Educação Infantil	82
Quadro 7 – Organização compilada dos três documentos sobre os Objetivos de aprendizagem.....	88
Quadro 8 – Caracterização da organização curricular das turmas.....	103
Quadro 9 – Elementos da rotina escolar e suas concepções	117
Quadro 10 – Relações estruturantes entre concepções e utilização dos documentos.....	129
Quadro 11 – Identificação das ATD relatadas pelas professoras.....	155
Quadro 12 – Organização dos conhecimentos da Educação Física com possibilidades de adaptação para a EI.....	156
Quadro 13 – Possibilidade de organização do planejamento das atividades propostas pelas professoras segundo González e Schwengber (2012)	159

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	19
1	INTRODUÇÃO	27
2	A LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENDENDO CONCEITOS IMPORTANTES	33
2.1	O PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIANTE AS PESQUISAS.....	34
2.2	SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O PANORAMA DA LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.3	A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	51
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DA TEORIA CURRICULAR À PRÁTICA	57
3.1	POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM AÇÃO: COMPREENDENDO CONCEITOS IMPORTANTES.....	60
3.2	O CURRÍCULO ESCOLAR.....	70
3.3	OS CONTEXTOS POLÍTICOS E CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES COM A BNCC.....	74
3.3.1	Aproximações entre a BNCC e a realidade municipal.....	82
4	A ABORDAGEM METODOLÓGICA	93
4.1	FONTES	95
4.1.1	Sujeitos.....	96
4.1.2	Documentos	96
4.2	INSTRUMENTOS DE COLETA.....	97
4.3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	98
5	DAS TEORIAS E POLÍTICAS AO CHÃO ESCOLAR: COMPREENDENDO A REALIDADE DE UMA EMEI SEGUNDO SUAS PROFISSIONAIS	101
5.1	CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA ESCOLAR: COMPREENDENDO A ROTINA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	102
5.1.1	O corpo em movimento: elementos da rotina na Educação Infantil	107
5.2	IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: CARACTERIZAÇÃO DO PANORAMA CURRICULAR ESPECÍFICO.....	122
5.3	O CONTEXTO DA PRÁTICA: INTERPRETAÇÕES E RELAÇÕES ENTRE OS DOCUMENTOS ORIENTATIVOS E O TRABALHO DOCENTE	128
6	CONCLUSÕES	135
6.1	CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS COM BASE NA ROTINA CURRICULAR	135
6.2	SOBRE AS AÇÕES DA ESCOLA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC ...	137
6.3	SOBRE AS INTERPRETAÇÕES E USO DA BNCC NA EI	138
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICE A – PRODUTO DE PESQUISA: QUALIFICANDO OS PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DE DOCUMENTOS ORIENTADORES EM UMA EMEI DE SANTA MARIA - RS	152
	APÊNDICE B – DADOS RESULTANTES DE REVISTAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	165
	APÊNDICE C – DADOS RESULTANTES DE PESQUISA REALIZADA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	178
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA	188

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA	192
APÊNDICE F – QUADRO DE ANÁLISE (BLOCO I).....	212
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	217

APRESENTAÇÃO

Pense comigo, você é professor de Educação Física e atua com crianças pequenas e bebês, em uma escola de Educação Infantil. Em sua turma, há vinte crianças de diferentes idades, em um espaço amplo e adequado, com apoio pedagógico, com a quantidade e qualidade adequada de profissionais, com materiais para criar e possibilitar inúmeras vivências corporais. Agora, imagine-se em uma realidade oposta, sem apoio, sem espaço, equipe e materiais, mas com maior quantidade de crianças. Qual das duas realidades lhe parece comum? Imagino que essa diferença modifique imensamente as tarefas de seu trabalho enquanto professor, e com isso, até mesmo sua percepção sobre o que é ser professor.

Apesar das inúmeras possibilidades de respostas, é possível identificar alguns discursos comuns ao falarmos da atuação docente, independente da realidade. O entendimento sobre ser professor possuiu ao longo da civilização humana várias percepções e conceitos, e até hoje nos deparamos com discursos que remetem essa função a um chamado divino, vocação, dom, e por vezes, inconscientemente, a questões relacionadas com o gênero feminino, sobre a maternidade e a capacidade de cuidar. Sim, essa realidade é muito comum na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao passo que o status dos demais profissionais, em posição de poder, é atribuída ao ser professor como o detentor do conhecimento aos anos finais do Ensino Fundamental e universidades.

Ser professor, em minha percepção, é ocupar-se de um trabalho extremamente complexo com inúmeras variáveis a partir da interação com outros seres humanos, com o objetivo de torná-los melhores a cada dia, para que sejam autônomos e responsáveis coletivamente. Não pensem que foi fácil chegar até então a esse nível de compreensão, que tomo aqui emprestado de Tardif e Lessard (2014). A transformação de um jovem estudante de escola pública em professor de Educação Física demandou, e continuará demandando, investimento de tempo, esforço e preparação. Ao perceber essa diferença de pensamento de praticamente uma década, irei compartilhar alguns aspectos importantes sobre o que me levou a escolher este tema de pesquisa.

Durante o Ensino Médio em uma Escola Estadual do Município de Dona Francisca - RS, duas eram minhas opções para o vestibular: Educação Física ou

Fisioterapia. Em qualquer uma delas, o gosto pela prática desportiva iria me acompanhar por um longo período, mas foi na graduação de Educação Física - Licenciatura, que resolvi apostar. Entrei para uma Universidade com vários sonhos e muitas dúvidas, e, ao longo de quatro anos de graduação, tive oportunidade de muitas experiências e situações completamente distintas das aulas teóricas.

Por três anos, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), junto aos Anos Iniciais da Educação Básica, possibilitou-me experiências únicas quanto ao processo de evolução profissional em realidades conturbadas, localidades de vulnerabilidade social do município de Santa Maria - RS. Como bolsista do PIBID, dois foram os anos com o subprojeto “Cultura Esportiva da Escola”, coordenado pelo Professor Dr. Rosalvo Luiz Sawitsky; e um ano, sob a coordenação da Professora Dra. Maria Eliza Rosa Gama, com o subprojeto “PIBID Interdisciplinar: Educação Física e Pedagogia”, que contava com participação de bolsistas dos cursos de Pedagogia e de Educação Física. Experiências diferentes, proporcionadas por professores, colegas e escolas diferentes, que me fizeram evoluir, pessoal e profissionalmente.

Questões profissionais como planejamentos, práticas pedagógicas, avaliação, enfim, teorizações sobre a prática referente aos saberes pedagógicos e da Educação Física Escolar (EFE) eram enriquecedoras, porém os debates e relatos sobre as práticas pedagógicas eram uma marca registrada em reuniões dos grupos. Situações problema: o que fazer quando o aluno entra no mundo do crime, quando uma menina adolescente se utiliza da prostituição como forma de sustentar seu vício por drogas, quando tudo isso e a ausência de uma estrutura familiar interferem sobre os currículos educacionais, sobre a indisciplina em aula. Ficava evidente com o passar do tempo nossa importância e responsabilidade enquanto futuros professores.

Vários colegas de turma desistiram do curso durante os primeiros semestres. As razões eram sempre semelhantes: futuramente os salários serão baixos, desmotivação quanto à perspectiva de carreira, ou ao crescimento salarial e à estabilidade. Curiosamente, a grande maioria dos colegas desistentes eram de classe média ou classe média alta, mas aos que permaneciam e ingressavam no programa, sabíamos que enquanto acadêmicos, o PIBID poderia somar muitas experiências, qualificações curriculares, além também, de ser uma forma de renda, mesmo que baixa era uma forma de renda para muitos alunos.

Para as escolas, fazer parte do programa PIBID era importante, pois ao receber jovens dispostos a aprender, recebiam também materiais didáticos e estavam em constante troca de informações e conhecimentos com a academia. A escola acabava oxigenando suas organizações curriculares. O primeiro ano neste programa foi o mais complicado: turmas lotadas, alunos agressivos e inúmeros problemas sociais. Minha atuação enquanto bolsista era a de praticamente substituir os professores, certas vezes com trinta, quarenta crianças, utilizando espaços abertos ao livre tráfego de pessoas desconhecidas em uma das mais vulneráveis comunidades de Santa Maria - RS.

Era atribuída a responsabilidade pela segurança de dezenas de jovens a um acadêmico sem experiências ou, até mesmo, o dever de lidar com situações tão desafiadoras, por muitas vezes sozinho em local inadequado e totalmente precário, tendo que trabalhar esportes e conhecimentos específicos e sendo interrompido, por vezes intimidado, e duas vezes ameaçado por usuários de drogas no entorno da escola. Mesmo com todas as adversidades da difícil realidade, o que mais me desestabilizava de fato era a reação de professores da escola às tentativas de práticas inovadoras e teorias que esbarravam em uma cultura curricular tradicional e repressora.

O sentido de Educação Física passava a ser muito mais complexo do que executar determinados movimentos, compreender determinada técnica ou uma regra de um esporte importante. Sentia que poderia ir além, aprender sobre os sentidos de nossas práticas pedagógicas em outras perspectivas, diante de ideologias e teorias educacionais. Esse pensamento se tornou mais evidente após receber um prêmio de trabalho destaque do Professor Dr. Walter Roberto Correa pelo trabalho apresentado no XIII Seminário de Educação Física em 2015, na USP. O trabalho intitulado “Educação Física para todos: desafios da docência no ensino de jovens e adultos” foi o resultado incrível que obtive juntamente com outros colegas pelo Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola na região central de Santa Maria – RS, que sofria com o abandono dos alunos e alunas das aulas de Educação Física, além de uma forte tendência ao futebol por parte de alguns homens.

No início do período de estágio, tínhamos cinco, por vezes, três alunos que ansiavam para jogar futebol. Pensamos então em um projeto articulado com a professora regente e a equipe diretiva da escola proporcionou um período de meses

em que as práticas eram direcionadas a jogos populares e brincadeiras lúdicas, modificando completamente as experiências dos escolares. Apesar da forte resistência por parte de muitos jovens do sexo masculino, criou-se um espaço de valorização das culturas, de participação, respeito e uma integração entre turmas e coordenação. Ao final do período de estágio, a turma passava de vinte pessoas: mulheres com mais de cinquenta anos praticando jogos durante a aula com jovens de dezoito anos. Um dos alunos chegou a ir ao Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) relatar a experiência para a turma, o que foi marcante para todos.

Foi a primeira vez que vivi um evento de forma incrível, tudo era novo e acontecimentos como esses marcaram minha trajetória como estudante, e também como pessoa, por meio dessa experiência, apresentando um trabalho oral, em uma das mais importantes Universidades do Brasil. Tive a oportunidade de conhecer os palestrantes do evento como: Go Tani, Francisco Caparroz, Walter Correia, Mario Sérgio Cortella, Terezinha Azerêdo Rios e Clóvis de Barros Filho.

Com o incentivo de colegas e de professoras, ao concluir a Graduação, ingressei no Curso de Especialização em Gestão Educacional do Centro de Educação, da UFSM. As leituras, debates e realidades de estudantes de várias partes do Rio Grande do Sul contribuíram para o entendimento de elementos dos contextos políticos e educacionais. Realizei disciplinas no curso de Mestrado em Educação, ainda enquanto acadêmico de Especialização. Foi nesse período de crescimento acadêmico que realizei o processo seletivo para uma vaga de bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) e tive o primeiro contato com a Educação Infantil.

A realidade de ser professor e não ter muitas perspectivas de emprego na cidade de Santa Maria - RS não era uma exclusividade minha. Muitos colegas acabaram adaptando-se a outras profissões sem relação com a área educacional por falta de oportunidades, por residirem na região ou por impossibilidade de buscar outros rumos. O ano de 2016 marcou o início da minha trajetória nessa etapa de ensino e, embora as realidades e experiências dos Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio e EJA tenham sido muito importantes por estágios e PIBID, os desafios relacionados aos saberes docentes eram completamente novos.

A realidade da UEIIA era totalmente diferente da qual eu estava acostumado, havia materiais para as propostas, havia espaços, infraestrutura, apoio pedagógico estruturado, valorização profissional e intensa participação familiar. No entanto,

nunca deixei de observar que a diferença social, embora relate aqui a realidade de uma escola de Educação Infantil a nível Federal, portanto pública, o acesso via edital e conseqüentemente sorteio, tinha uma esmagadora participação de famílias financeiramente bem estruturadas, o que gerava demandas diferentes das escolas em que eu estava acostumado a atuar.

Em um novo universo proporcionalmente dominado por mulheres, a desconfiança dos olhares dos pais, mães e até colegas era frequente no início. Conquistar meu espaço de atuação foi um período desafiador, porém, aconteceu de forma natural por conta da realização do meu trabalho. Logo o período de seis meses como bolsista deu lugar a uma oportunidade de emprego formal como professor na Educação Infantil via contrato.

Inicialmente, pensar em elementos pertencentes aos estudos da Educação Física na Educação Infantil tornou-se um grande desafio. Antes de minha inserção na Unidade, palavras como: acolhimento, escuta e turmas multi-idades eram desconhecidas em meu repertório profissional. Ficava frustrado no início e me perguntava: Como é possível planejar uma atividade para uma turma de crianças de 2 a 5 anos? Afinal, na metade da explicação os pequenos usavam os cones e materiais em suas próprias brincadeiras. Nesse momento, a colaboração das colegas experientes na EI possibilitou uma reflexão sobre as teorias e práticas que havia constituído ao longo de quatro anos.

A primeira grande dificuldade foi começar a entender que a concepção de Educação Física a qual eu era acostumado e orientado a pensar deveria ser revista. Durante o ano de 2016, a escola nos orientava a fundamentar nossas propostas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, e com uma chamada “herança teórica” das formações do PIBID, acrescentava ainda os estudos de González e Schwengber (2012), na tentativa de uma sistematização e registro de atividades. A ideia de substituir o termo Educação Física, por Linguagem Corporal foi um tanto estranho. “Lá vem o professor de linguagem corporal”, brincavam as colegas. O termo linguagem corporal era o que definia os elementos da Educação Física para a EI nas DCNEIs (2010). Na época, eu pensava “eu sou professor de Educação Física, não sou professor de Linguagem Corporal”. Debates que acabavam gerando risos e brincadeiras no ambiente de trabalho e que hoje me fizeram perceber muitas evoluções teóricas.

Nesse período, iniciava uma tentativa de organização, fundamentação e teorização sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, cujos objetivos junto às turmas eram os de garantir experiências corporais e possibilitar aprendizagens de forma flexível, levando em conta a capacidade de cada criança e sobretudo, possibilitando um trabalho relacionado à cultura infantil. Havia quatorze turmas, sendo quatro delas de berçários, e outras dez com turmas multi-idades, ou seja, com crianças de diferentes idades, o que me assustava muito no início. Porém, com o tempo, comecei a perceber as inúmeras possibilidades de práticas envolvendo crianças de idades diferentes e como elas se relacionam, em espaços e tempos, com atitudes de cuidados com os mais novos e organizações em grupo.

Durante esse período de dois anos, tive a oportunidade de ter um bolsista do Programa Prolicen, em parceria com a Professora Dra. Maria Cecília Camargo Günther (CEFD), o que possibilitou uma ampliação incrível das possibilidades de propostas, seja pela organização de espaços seja pelo diálogo e planejamento em conjunto. Como resultado, obtive experiências significativas que possibilitaram a reformulação de velhos conceitos sobre a Educação Física, garantindo práticas que marcaram positivamente a vida das crianças.

Ao final do período de dois anos, o ciclo na UEIIA chegou ao final, ao mesmo tempo em que me tornava Especialista e ingressava no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, sob a Orientação da Profa. Dra. Maria Eliza Rosa Gama. No ano de 2020, obtive uma oportunidade de emprego, e continuo atuando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, em uma escola particular da cidade de Santa Maria - RS.

Foi durante o curso de Mestrado que resolvi dar seguimento a uma inquietação, que iniciei na Especialização, ao pesquisar as concepções de ensino relacionadas ao movimento na Educação Infantil. A falta de produções sobre o tema em campos de pesquisa da Educação Física, associada a algumas distorções e incoerências da prática profissional me fizeram pensar que a pesquisa em um nível de Mestrado poderia contribuir para a qualificação, primeiramente minha, enquanto professor, e conseqüentemente para toda as escolas e profissionais que pudessem ter acesso a esta escrita. Portanto, esta é a manifestação intelectual de um jovem professor de Educação Física, almejando seu título de Mestre, que descobriu na Educação Infantil uma enorme satisfação quanto ao reconhecimento do seu

trabalho, baseado em suas competências profissionais, na ética e na responsabilidade.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata especificamente sobre as implicações da utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por pedagogas em um contexto de Educação Infantil. Como resultado de processos políticos, a BNCC se configura como um documento normativo e busca orientar práticas e organizações curriculares. Ainda em processo de implementação, e atualmente atravessada por um dos maiores desafios sociais, impostos por uma crise sanitária de pandemia mundial, esse documento demanda de processos de implementação a serem alcançados por escolas e profissionais brasileiros nas diferentes etapas de ensino.

Ao compreendermos a importância das políticas na educação, percebemos por hora, que tal importância é resultante de uma troca constante de necessidades e deveres sociais. A escola, enquanto espaço de aprendizagens formais regulada pelo Estado, encontra-se impactada por mudanças e desafios cada vez mais constantes. Os sujeitos que nela adentram carregam consigo uma cultura diversificada. A sociologia, sobretudo a da infância, nos ajuda a compreender as diferentes concepções de criança e as relações que se estabelecem em torno dessa etapa da vida humana. Ao percorrer o fluxo natural da vida, o ser humano é inserido em ambientes multiculturais e uma das etapas mais marcantes se constitui na inserção ao universo escolar.

Torna-se válido, diante da temática de pesquisa, a utilização de duas obras cinematográficas pertinentes. Ainda que, de forma inicial, compreendamos um ponto em comum entre este trabalho e as mesmas. A capacidade de criatividade, do pensar e de produzir conhecimento, ao criar situações de descobertas corporais por meio do brincar, torna a infância uma etapa muito importante para o desenvolvimento do ser humano. A escola, por sua vez, torna-se um espaço indispensável enquanto representação do estado. No decorrer dos curtas-metragens, é possível identificar elementos pertinentes à sociologia da infância, e conseqüentemente ao Trabalho Docente realizado em escolas de Educação Infantil. O documentário “Babies” (2009), dirigido por Thomaz Balmés, aborda a infância de quatro bebês de diferentes partes do mundo. Ponjiao, que vive em uma tribo na Namíbia; Bayarjargal, que mora em uma cabana ao redor do deserto de Gobi; Mari, que vive em um prédio em Tóquio no Japão; e Hattie, que mora em uma casa em São Francisco, EUA. A cultura infantil em cada país nos convida a pensar o

desenvolvimento dos bebês em diversos sentidos, delimitando aproximações e afastamentos de acordo com as culturas e costumes dos diferentes locais.

Outra obra cinematográfica que nos faz refletir sobre as diferentes infâncias, dessa vez em um contexto brasileiro, é o documentário de Sulzback denominado “A invenção da infância” (2000). o documentário aborda diversos relatos infantis em diferentes contextos sociais, durante a década de 90, no Brasil, capazes de atribuir uma reflexão sobre os conceitos de infância em relação aos tempos e espaços do brincar.

Para Kunz (2015), é necessária uma reflexão acerca do tempo da criança, sobretudo o tempo para ser criança, pois existe uma forte imposição da cultura adulta na qual são delimitados horários, responsabilidades por vezes exaustivas e uma rotina que, se compararmos com Sulzback (2000), varia do trabalho infantil, por meio da necessidade de renda, ao complexo universo das crianças de classe alta que são preparadas por seus pais para um mercado de trabalho elitizado. Em ambos os casos, o momento de ser criança se adequa às necessidades da cultura adulta e importantes experiências dos processos humanos não são vividos no seu devido tempo. A escola surge, desse modo, como uma ferramenta fundamental diante dessas realidades, possibilitando por meio de seus currículos as vivências necessárias em tempos e espaços que tornam – se, direitos da criança (BRASIL, 2018, p. 38).

Apesar dos processos de globalização mundial das últimas décadas garantirem diferentes formas de interações, a proporção territorial do Brasil em nível continental possibilita a existência de várias culturas. Logo, são possíveis inúmeras maneiras de perceber a infância, seja por questões econômicas, geográficas, climáticas, religiosas ou sociais. Fundamenta-se, portanto, a importância do Estado enquanto agente definidor de políticas públicas sociais, capazes de garantir ao brasileiro uma estrutura básica de direitos constitucionais referentes à Educação, que por sua vez moldam as transformações sociais.

A Educação Infantil (EI) carrega em sua concepção inicial características que por si são relacionadas aos significados do cuidar, do brincar e de aprendizagens significativas ao universo infantil. Todavia, o que pode parecer corriqueiro para um jovem do Ensino Fundamental é na EI carregada de significados e aprendizagens e de descobertas incríveis, assim como todas as infâncias devem ser. Torna-se função

da escola proporcionar à criança uma transição tranquila entre a família e o mundo escolar.

A temática da Linguagem Corporal na Educação Infantil surge neste trabalho a partir das inquietações do autor diante de suas vivências enquanto professor de Educação Infantil. Segundo Soares (2017), o movimento corporal da criança como agente da interdisciplinaridade é capaz de integrar diversas linguagens e, além do movimento, deve contar com elementos do trabalho docente. A aproximação dos profissionais de diferentes campos dos saberes docentes demanda a compreensão de várias áreas do conhecimento, estabelecendo, com isso, vivências qualificadas, organização pedagógica e produção do conhecimento que vão além do brincar livremente. Chicon et al. (2016) apontam uma realidade positiva à mediação de propostas, em que o professor é necessário no sentido de potencializar elementos do brincar da criança.

A concepção de infância na qual o Estado se baseia para estabelecer suas organizações se origina de inúmeros processos políticos, nos quais as disputas ideológicas se fundamentam de acordo com uma forma crítica sobre o direito das crianças a uma educação de qualidade. São através dessas organizações em diferentes esferas que muitas decisões são fundamentadas e resultam na prática escolar.

A questão pertinente à infância é que o brincar sempre estará implicado na cultura infantil. A curiosidade e o lúdico sempre se manifestam independentemente da cultura e da realidade. A infância é considerada uma etapa na qual todo ser humano passa por transformações marcantes e não apenas reproduz o que é delimitado. Buss-Simão aponta que:

[...] os conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais que adquirem num contexto educativo de educação infantil um valor pedagógico, sendo fundamental ao professor observar e compreender os usos que as crianças dão ou fazem desses conhecimentos nas suas relações sociais [...]. Por serem dicotômicas e contraditórias, por vezes as crianças se tornam resistentes e desafiam com ações inovadoras e contestadoras a imposição de estereótipos e elementos sociais e culturais (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 956).

A ludicidade torna-se um elemento fundamental não só na infância, mas nas práticas pedagógicas da EI. Para Bruhns (1993), a atividade lúdica é concebida na prática das ações sociais e se manifesta no brincar, no jogar, desde que a ação resultante dessa intenção seja provida de desinteresse por resultados e seriedade,

mas sim por puro divertimento, espontaneidade e prazer. O que acaba indo ao encontro das ideias de Huizinga (2000) ao detalhar aproximações entre a cultura infantil humana e a animal.

Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais. Existem outras formas muito mais complexas, verdadeiras competições, belas representações destinadas a um público (HUIZINGA, 2000, p. 2).

Diante do exposto, consideramos que a escola exerce um papel fundamental quanto à socialização na EI, sendo, assim, um importante elemento à condição humana. Com relação à infância, a EI assume um papel fundamental no que se refere às organizações educacionais. Contudo, torna-se papel da escola, por meio de diversas organizações resultantes de Leis, Parâmetros e Documentos Orientadores possibilitar às crianças aprendizagens condizentes com suas realidades e principalmente aos processos lúdicos.

Ao longo do tempo, o conceito de infância e de educação formal apresentou uma série de concepções fortemente marcadas pelo sistema de ensino tradicional na Educação Infantil. Respeitar as regras, obedecer ao sistema instituído, relacionar-se com base em hierarquias, cantar o hino nacional e repetir uma rotina de treinamentos eram características da escolarização brasileira em um tempo não muito distante, com objetivos diferentes dos concebidos atualmente. A EI é considerada, hoje, como o resultado de inúmeras lutas dentro de um processo histórico da educação, por meio da atuação de professores, pesquisadores e representantes desta etapa junto às instituições políticas.

Ao longo dos próximos capítulos, vamos evidenciar elementos que poderão contribuir com a reflexão de práticas pedagógicas e organizações curriculares, baseadas em conceitos teóricos referentes à EI. Apesar das evidências apontarem avanços quanto às concepções teóricas, consideramos que muitos elementos ainda devem ser ressignificados nos contextos escolares.

É importante ressaltar que as políticas exercem um efeito importante sobre a organização da Educação Nacional. Sendo assim, o presente estudo, apresentado

ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tem como finalidade a produção de um Trabalho Dissertativo como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Tal estudo vem sendo desenvolvido dentro da Linha de Pesquisa 2 (LP2): Gestão Pedagógica e Contextos Educativos.

Atualmente, as variadas possibilidades de pesquisas referentes à BNCC contribuem com avanços teóricos necessários. Na etapa de ensino da Educação Infantil, torna-se necessário evidenciar científicas quanto aos processos de implementação do documento, justificando assim, a natureza deste trabalho. Para além disso, o intuito final desta pesquisa, além de uma contribuição teórica, é a formulação de um produto que venha a qualificar tempos e espaços escolares em contexto de momentos voltados à Linguagem Corporal (LC).

O tema desta investigação está centrado nas possibilidades da Educação Física Escolar para a Educação Infantil e apresenta como objetivo compreender as relações estabelecidas pelos professores, entre as proposições da BNCC e os elementos da Linguagem Corporal na Educação Infantil. Nossa intenção de pesquisa delimita como problema a seguinte inquietação: de que forma as proposições contidas na BNCC, implicam na organização de conhecimentos referentes à Linguagem Corporal em uma EMEI do município de Santa Maria - RS?

Para responder esta pergunta, a questão será desdobrada em outras três questões investigativas específicas, a fim de esclarecer: (1) Que concepções acerca da Linguagem Corporal, permeiam os espaços da EMEI, do município de Santa Maria - RS, participante da pesquisa? (2) Que ações são realizadas pela escola para a organização pedagógica para os momentos de movimento corporal, de acordo com as orientações da BNCC? (3) De que forma as interpretações sobre a BNCC, no contexto da prática escolar, implicam na seleção de experiências corporais, que venham a fazer parte do objeto de estudo da Educação Física Escolar?

Ao longo do segundo capítulo, organizamos a evidenciação de elementos da EI referentes à LC, descritos por Folgiarini (2018), ao estabelecer uma revisão de literatura, e ampliada para este trabalho dissertativo. Ao mesmo tempo em que apresentamos esta revisão, são estruturados elementos teóricos de autores relevantes com o assunto. No terceiro capítulo, são abordados temas referente às Políticas e as políticas educacionais como formulação de documentos orientadores,

utilizamos como referência Ball e Mainardes (2011). O capítulo quatro e cinco referem-se, respectivamente, aos assuntos de metodologia utilizada no trabalho e aos resultados e discussões. Como finalização, o capítulo seis aborda as conclusões finais.

2 A LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENDENDO CONCEITOS IMPORTANTES

Este capítulo pretende apresentar importantes elementos sobre como o movimento corporal é percebido nas práticas pedagógicas da Educação Infantil (EI). Ao evidenciar as realidades de dezenas de trabalhos acadêmicos científicos em todo o Brasil, por meio de uma revisão da literatura, constatamos alguns elementos importantes que podem contribuir para um entendimento da atual conjuntura escolar: (1) O currículo assistencialista ainda é uma realidade que demanda uma gestão específica quanto a organização curricular na creche e pré-escola. Essa organização ainda é uma realidade apesar dos avanços de políticas educacionais e documentos orientadores importantes; (2) As concepções que evidenciam as práticas pedagógicas referentes ao movimento corporal infantil atribuem uma organização sob a lógica do treinamento e preparação da criança para o Ensino Fundamental, pautando-se em aspectos biológicos sobre a compreensão de um currículo de teoria tradicional; (3) Por fim, o distanciamento entre as concepções organizadas entre os documentos orientadores e a prática pedagógica dessas realidades aponta que ainda há a necessidade de produções acadêmicas que evidenciem aspectos a serem questionados sobre a forma como a EI é organizada em algumas realidades, além da necessidade de adaptar os currículos referentes a formação de professores e investir na formação continuada.

De forma clara e objetiva, os elementos da prática pedagógica podem colaborar a compreender os êxitos e os desafios dessa etapa de ensino. Boa parte das informações aqui referenciadas é originária da pesquisa realizada por Folgiarini (2018), em seu trabalho desenvolvido ao final do Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Além de informações referenciadas em Folgiarini (2018), buscaremos uma ampliação deste panorama como parte importante desta Dissertação ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM.

Os processos metodológicos seguiram a mesma organização técnica referente à revisão de literatura. Esses processos da pesquisa qualitativa foram respectivamente:

(1) Busca nos periódicos de revistas da área da Educação Física durante o segundo semestre de 2018. Todos os textos encontrados seguiram um padrão de busca mediante as respectivas palavras-chave: “Educação Física Escolar”, “Currículo”, “Educação Infantil”, “Linguagem corporal”, “Corporeidade”, “Brincar”, “Se-movimentar”. Todos os resultados foram submetidos aos mesmos critérios de avaliação referentes ao tema, relevância para a pesquisa e data de publicação entre os anos de 2012 e 2017. Foram categorizados no processo final de refinamento treze (13) artigos científicos de três revistas da Área da Educação Física de qualificação A2 até B2;

(2) Busca nos periódicos de revistas da área da Educação durante o segundo semestre de 2019, utilizando dois descritores: “Educação Física e Educação Infantil” e “Educação Física na Educação Infantil”. Foram encontrados junto ao Catálogo de Teses e Dissertações online da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cinquenta e três (53) trabalhos. Em um primeiro momento, após filtragem mediante a leitura dos resumos, foram contabilizados vinte e três, e por fim, o número resultante do processo de refinamento pós-leitura foi de quatro teses e treze dissertações, totalizando dezessete trabalhos escritos por autores de diversos Cursos de pós-graduação de universidades brasileiras durante os anos de 2014 a 2019.

2.1 O PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIANTE AS PESQUISAS

Existem elementos específicos do campo teórico da Educação Física que podem nos ajudar a compreender a forma como muitas realidades escolares se apresentam. Apresentaremos uma organização de características do trabalho realizado na Educação Infantil, tendo como parâmetro o movimento corporal de bebês e crianças pequenas, compreendida aqui como Linguagem Corporal. Diante do exposto, elencamos alguns dados marcantes quanto ao trabalho na EI.

(1) A Educação Infantil possui em sua essência características de um currículo voltado à ludicidade, em que o brincar é o meio mais importante no qual as aprendizagens da infância são proporcionadas; (2) Os documentos orientadores da EI apresentam uma concepção crítica e visam à construção de um processo autônomo e progressivo das aprendizagens das crianças; (3) As realidades apontadas em pesquisas científicas evidenciam práticas pedagógicas incoerentes

com as concepções contidas nos documentos orientadores. Tais realidades assinalam práticas pautadas em metodologias tradicionais e por vezes repressoras, inviabilizando a construção de um currículo voltado às necessidades atuais da EI;

(4) Os movimentos corporais na EI são associados a duas ideias principais: a de recreação, onde existe um livre brincar das crianças, geralmente após as atividades dirigidas das professoras; e ao desenvolvimento dos aspectos biológicos, que são executados mediante brincadeiras de competição e exclusão, e/ou circuitos motores;

(5) A avaliação constitui-se como um dos saberes docentes e é resultado de experiências formativas que possibilitam a ampliação da compreensão das aprendizagens vinculadas aos movimentos corporais. No entanto, muitas são as realidades apontadas por autores na qual a avaliação das crianças segue um roteiro pré-estabelecido no que se refere aos movimentos corporais, atribuindo as crianças em aptas e inaptas para adentrar ao Ensino Fundamental.

Para uma melhor compreensão, vamos apresentar na sequência, todos os itens resumidos acima, organizados em duas grandes categorias de análise. A primeira se dirige as concepções e práticas pedagógicas, que busca apresentar elementos marcantes da EI. A segunda, considerada aqui como uma das principais fragilidades, a avaliação da Linguagem Corporal, tomada aqui como conceito norteador para atividades planejadas ou não planejadas na EI, as quais envolvem movimento corporal, e que será fundamentada ao longo do texto.

2.2 SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O PANORAMA DA LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A incorporação da Educação Infantil como uma primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 - é considerada um grande avanço no discurso de legitimidade educacional. Para além de leis, os documentos orientadores e os estudos teóricos produzidos ao longo dos anos permitiram a evolução de teorias e práticas importantes. No entanto, as implementações desses elementos no ambiente escolar dependem de inúmeros fatores, um deles é o entendimento e/ou interpretação de conceitos e documentos, além de ações combinadas em processos de formação continuada. O conceito tratado neste capítulo e defendido como a forma pedagógica de compreender o

movimento corporal infantil nas escolas de EI é a Linguagem Corporal, e o documento a ser compreendido e implementado no momento, é a BNCC.

Atualmente, a Educação Infantil é orientada a proporcionar às crianças interações e vivências corporais pela ação brincante, em que, de forma qualificada, os espaços e momentos devem ser planejados por profissionais da Educação. A fundamentação dessa forma de trabalho ganha terreno a cada dia, a partir de documentos, que evidenciam a Educação Infantil

como primeira etapa da Educação Básica [...] é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2018, p. 36).

Um dos elementos fundamentais nos processos de adaptação e, para além disso, aos processos de aprendizagens é Linguagem Corporal. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, o movimento era entendido como uma forma de linguagem, e referimos aqui no verbo passado por ter sido substituído pela BNCC. No entanto, muitos dos conceitos apresentados pelo documento de 2010 tornaram-se uma chamada herança conceitual para o documento de 2017.

A linguagem corporal de uma criança bem pequena é parte indispensável de sua relação com os adultos, e principalmente com os seus pares. A Educação Física é considerada diante desse cenário, uma área de extrema importância por estabelecer um campo de estudos e possibilitar o entendimento de diversas faces do complexo contexto em que uma sala de Educação Infantil apresenta. Juntamente com a antropologia, sociologia, fisiologia, biomecânica, psicologia e outras áreas, é possível definir uma conjuntura de saberes pedagógicos que viabilizem ações condizentes aos objetivos da EI. Portanto, podemos considerar o movimento corporal das crianças na Educação Infantil parte da Educação Física, mas não a Educação Física como elemento de referência para da Educação Infantil.

As concepções sobre as práticas pedagógicas são elementos fundamentais nos processos educativos, no entanto, apesar dos apontamentos teóricos delimitarem orientações voltadas aos direitos das crianças, os relatos de estudiosos sobre o tema apontam uma preocupação da escola em trabalhar aspectos corporais de acordo com abordagens tradicionais para bebês, crianças bem pequenas e

crianças pequenas. As realidades assistencialistas pautadas em processos de higiene, cuidado e alimentação são descritas ao longo deste capítulo como parte fundamental deste trabalho. Entretanto, é necessário apontar que a EI apresenta maiores possibilidades. Almeida, Venturella e Valentini (2013) apontam que em seu contexto de pesquisa que

os berçários poderiam ter mais de um educador por sala [...] uma educadora cuidava sozinha de 11 bebês. As rotinas dos educadores eram muito semelhantes. Até as oito e meia da manhã, todas as crianças já haviam chegado; recebiam a mamadeira e, imediatamente, iniciava-se a troca de fraldas. Enquanto os educadores realizavam esses atendimentos, os bebês ficavam sentados no “bebe conforto” ou deitados no berço. Poucos ficavam no chão. Por vezes, eram lhes alcançados brinquedos. Próximo das onze horas iniciava um processo semelhante para o almoço, seguido do sono do bebê e o reinício da rotina de alimentar e cuidar da higiene. Durante todo o dia, os educadores ficavam concentrados nas suas rotinas de alimentação e higiene, passando de um bebê para o outro, sem parar. Quando os bebês dormiam, os educadores envolviam-se com a organização e limpeza do ambiente (ALMEIDA; VENTURELLA; VALENTINI, 2013, p. 26).

O relato acima aponta uma rotina prática assistencialista, quando a organização curricular se propõe a realizar seu trabalho apenas ao que se refere aos cuidados, higiene e alimentação, não possibilitando aos bebês os processos educacionais de qualidade necessárias a serem parte das experiências vivenciadas na Educação Infantil. Ao diagnosticarmos esses dados, é possível estabelecer uma relação entre o currículo assistencialista dos berçários e a gestão escolar, ao não direcionar seus investimentos financeiros para a contratação e/ou efetivação de profissionais qualificados nestes espaços, criando uma relação quantitativa favorável entre o número de bebês e o número de professores (as) e/ou adultos.

As evidências apontam um currículo de extrema pobreza quanto às experiências corporais, que, por sua vez, poderiam potencializar aprendizagens e avanços em relação às diversas linguagens de bebês e demais crianças. Em muitas vezes, os próprios bebês utilizam as salas de berçários e seus objetos para seu mundo de descobertas. Um berço, ou um carrinho de bebês transforma-se em um apoio para se locomover, algo como uma embalagem plástica, ou outros materiais não estruturados transformam-se em materiais de exploração sensorial por meio de suas formas, sons que podem produzir ao chocar-se com o solo ou outras superfícies. Tudo é experimentação e descoberta quando se trata de uma sala de berçário. Negar um trabalho de planejamento, execução e avaliação de propostas de exploração e aprendizagens aos bebês é negar seus direitos.

Segundo Almeida, Venturella e Valentini (2013), “os dados claramente sugerem que quanto menor o grau de instrução dos educadores, maiores eram as limitações na qualidade dos cuidados oferecidos”. Com isso, nossa intenção é a de criticar pontualmente a organização curricular em todas as suas estruturas cabíveis, pois admitir uma realidade assistencialista é, segundo os documentos orientadores atuais, negar direitos fundamentais dos bebês e demais crianças da EI por meio de infraestrutura adequada, recursos financeiros, profissionais qualificados, mas, sobretudo, com um trabalho didático coerente com as concepções dos documentos da EI.

É importante ressaltar que muitos dos trabalhos utilizados em nossa pesquisa antecedem ao ano de finalização da BNCC, em 2017. No entanto, tanto os direitos de aprendizagens, quanto uma orientação para o currículo escolar e consequentemente práticas pedagógicas que levem em consideração o trabalho de forma crítica são contempladas de acordo com orientações importantes. Esta tentativa é iniciada na Constituição de 1988, evidencia-se na LDB 9394/96, e em documentos como RCNEIs (1998) e DCNEIs (2010). Portanto, mesmo após vinte e cinco anos da criação da LDB, ainda são comuns concepções e práticas pedagógicas incompatíveis com as necessidades da educação atual, muito em conta das práticas dos profissionais.

A maioria das produções encontradas e evidenciadas neste capítulo trata sobre as práticas pedagógicas, e fundamentam suas pesquisas de acordo com as teorias da educação nas quais se baseiam. Com isso, descobrimos uma lacuna em nossa pesquisa que trata justamente sobre as possibilidades de se compreender o contexto do currículo escolar de maneira inquestionável. Mesmo assim, as práticas pedagógicas relatadas neste capítulo evidenciam diversas informações a respeito das concepções curriculares desses profissionais. Ou seja, não podemos afirmar que o currículo escolar é falho, mas podemos identificar pontos importantes quanto à atuação de profissionais da EI, e, assim, buscar compreender aspectos desse currículo.

Os estudos de Dudeck (2014); Joia (2015); De Andrade Filho (2013); Simon e Kunz (2014); Surdi, Melo e Kunz (2016); e Barbosa, Martins e Silva (2017), evidenciam essa síntese recorrente de problematizações sobre a prática pedagógica. No estudo de Surdi, Melo e Kunz (2016), a problematização sobre a realidade encontrada aponta uma tentativa de nos fazer pensar sobre a organização

curricular, e sobretudo em como nossas escolas ainda estão atreladas às práticas pedagógicas que parecem relutar quanto a possíveis modificações.

Sempre com o intuito de competir e de chegar a um resultado final. O excesso de controle das crianças é justificado pelos professores, no sentido de que somente assim os objetivos traçados pela escola em relação aos alunos podem ser desenvolvidos. Quais seriam esses objetivos? Aqueles destinados aos conhecimentos intelectualizados e técnicos, que priorizam a formação profissional e a adaptação do homem à sociedade (SURDI; MELO; KUNZ, 2016, p. 468).

Uma possível explicação para esse problema, que já foi apontado na apresentação do autor sobre este trabalho dissertativo, é o estudo de Quaranta (2015) que atribui as dificuldades de profissionais formadas (os) em Educação Física e atuantes na EI como uma falha dos currículos acadêmicos. Sobretudo, ao fato de que os docentes não incluem em seu planejamento possibilidades para a preparação dos estudantes para essa etapa de ensino. Da mesma forma, Perini (2016), ainda complementa que não bastam modificações na estrutura curricular para formar professores de Educação Física capazes de compreender as demandas da EI, é necessário investir em formação continuada e valorização profissional.

As principais dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física para ministrar aula no segmento são a formação que não tem na Educação Infantil um foco de estudo, a falta de espaço físico e a falta de conhecimento sobre a criança, mas mesmo diante de condições nem sempre favoráveis, os professores de Educação Física declaram sentir prazer em trabalhar com o segmento (QUARANTA, 2015, p. 9).

A única questão a ser pontuada aqui é que o termo “ministrar aulas” não se adequa muito às orientações da BNCC para a EI, pois acaba dando um entendimento de currículo disciplinar, como relatamos na apresentação deste trabalho.

Concordamos com Paula (2015) ao compreender que existem saberes docentes fundamentais para a atuação na EI. Baseada em Tardif e Lessard (2014), a autora evidencia que os saberes docentes são categorizados em: “conceituais de avaliação, saberes instrumentais-procedimentais da avaliação e saberes de aprendizagens da criança a serem avaliados”. Pereira (2018) conclui em sua tese de forma semelhante, que os saberes da EI são distintos de outras etapas de ensino, pois as demandas são outras, o que gera uma especificidade quanto à atuação profissional. E acrescenta que

um novo contexto forja outros saberes docentes na prática dos/as professores/as experientes de Educação Física, sobretudo no contexto da Educação Infantil, levando à compreensão de que esse novo contexto afeta esses/as professores/as e eles/as afetam os atores que já habitavam esse lugar. Podemos dizer ainda que os saberes já adquiridos em outros contextos também foram ressignificados. Esses professores tomaram consciência de suas fragilidades de formação acadêmica e admitiram que necessitam conhecer mais sobre crianças. Os saberes acadêmicos como conhecimento de diferentes linguagens, brincadeira, infância e, sobretudo, movimento foram citados como fundamentais para constituir novos saberes no contexto da Educação Infantil (PEREIRA, 2018, p. 5).

Certamente, ao compreendermos o trabalho docente sobre um olhar crítico e pautado em critérios de planejamento, execução e avaliação, não deixamos de salientar a importância das especificidades da EI, os saberes são outros, pois as demandas são diferentes das demais etapas. A questão aqui é identificar como esses saberes docentes podem ser parte dos currículos acadêmicos e de formação continuada. Uma dessas especificidades da EI é apontada em Alboz (2016), ao discorrer sobre

a escuta, a roda de conversa como metodologia de trabalho diária, a valorização das produções infantis, a documentação pedagógica, o planejamento e as tomadas de decisões são realizadas em conjunto com as crianças [...] Foi possível notar que neste contexto as educadoras desconstróem muitas das práticas advindas da pedagogia bancária e transmissiva (ALBOZ, 2016, p. 8).

Pensar as práticas pedagógicas nessa perspectiva é pensar sobre o currículo escolar. Da Silva (2016) aborda em seu estudo possíveis relações entre o currículo Italiano de Reggio Emilia, pautado na valorização das linguagens infantis, e o currículo de uma realidade brasileira. Por meio de tais evidenciações, consideramos que o movimento é parte constitutiva das brincadeiras e, com isso, é indispensável enquanto organização dos currículos escolares. Kunz (2015) demonstra a importância para a criança quanto ao conceito do brincar e se-movimentar, e argumenta de forma crítica a adequação deste conceito aos moldes curriculares que a escola exerce.

A tendência natural da criança de “Brincar e Se-movimentar”, rapidamente se transforma em atividade social e cultural tanto pela própria apropriação de elementos da cultura e do meio em que nasce como pela indução, na maioria das vezes, imposição dos adultos a atividades aceitas e reconhecidas por estes. Assim, por exemplo, destacam-se nitidamente duas formas de brincar na criança. O “brincar espontâneo” e o “brincar didático” [...] Existe na literatura da Educação Física na Educação Infantil, que se refere ao brincar da criança, uma espécie de “brincar didático”, sob

diferentes nomeações; aprendizagem motora, psicomotricidade, motricidade infantil (KUNZ, 2015, p. 14).

A questão pertinente à infância é que o brincar sempre estará implicado na cultura infantil, de forma lúdica, criando, reproduzindo e adaptando as culturas presentes na ação brincante. A ludicidade é aqui pensada não como um conteúdo, ou conhecimento a ser absorvido pela criança, mas torna-se um elemento fundamental não só na infância, mas no pensar as práticas pedagógicas da EI e, porque não, para o Ensino Fundamental. Para Bruhns (1993), a atividade lúdica é concebida na prática das ações sociais e se manifesta no brincar, no jogar, desde que a ação resultante dessa intenção seja provida de desinteresse por resultados e seriedade, mas sim por puro divertimento, espontaneidade e prazer. Uma preocupação que é destacada aqui se debruça sobre o papel das instituições escolares. Afinal, garantir aprendizagens importantes à vida em sociedade é um dos principais deveres da escola, e sem uma organização curricular fundamentada as práticas escolares seriam substituídas por atividades livres, sem qualquer exigência ou processo pedagógico evolutivo, defendido aqui como espiral.

A Linguagem Corporal, em nosso entendimento, seria, portanto, uma forma de definir o que é o movimento corporal dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas na EI. Diante disso, a corporeidade, seria o entendimento de como ela pode ser pensada pelo(a) professor(a), uma vez que esse conceito complexo define justamente como percebemos o corpo da criança. Por meio da Fenomenologia, ou seja, o estudo dos fenômenos, podemos iniciar nossa exposição sobre o que consideramos perceber sobre esse conceito. Obviamente, poderíamos atribuir um capítulo inteiro sobre o que Maurice Merleau Ponty entende por corporeidade, porém, vamos fazer um esforço para uma satisfatória e breve conceituação.

A própria BNCC aponta a corporeidade em seu texto, aqui especificamente salientamos o campo de experiência “Corpo gestos e movimentos”, quando orienta a prática pedagógica de profissionais da EI:

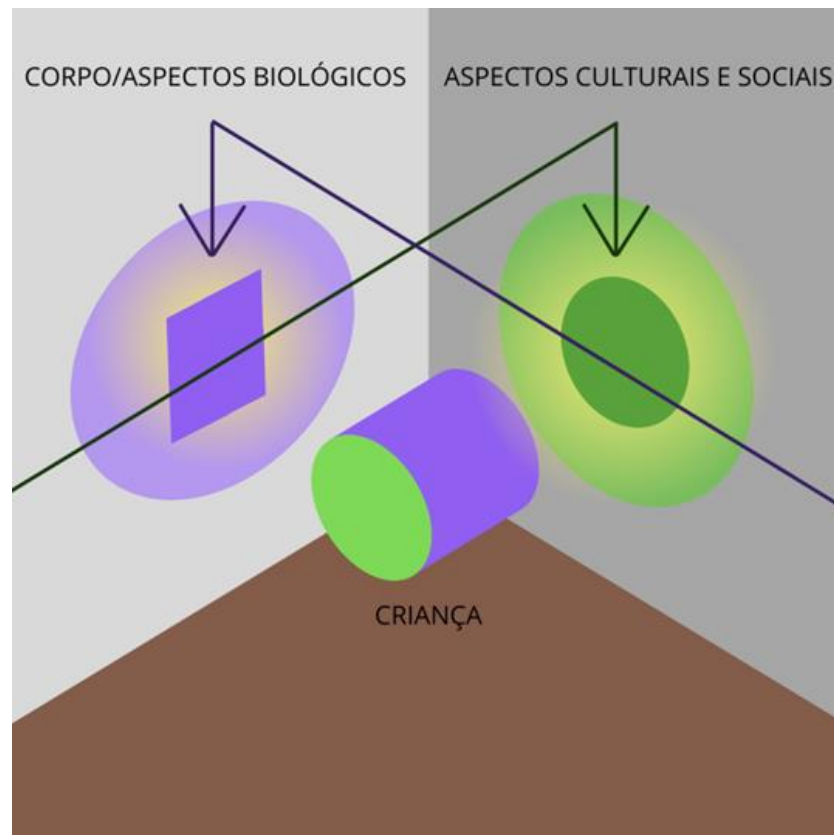
As crianças exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. [...] Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha

centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (BRASIL, 2018, p. 40).

Logo, compreender a corporeidade é um elemento chave nos processos pedagógicos, possibilitando um trabalho pautado em concepções pedagógicas que possibilitem à criança a oportunidade de vivenciar de forma crítica o seu corpo. Segundo Santin apud Gonzalez e Schwengber (2014), o conceito de Corporeidade deriva do termo *corpus – oris* e, na questão relacionada a este estudo, pode ser entendida como um conceito que define a constituição de um corpo tal qual ele é, único e individual. Seja de ordem material, cultural ou social, cada criança é única. Kunz (2015) considera a criança como um ser capaz de assumir papéis e responsabilidades, utilizando o movimento como forma de expressão do seu ser, buscando com ele produzir e transformar o seu mundo social e culturalmente. Por meio desse conceito, buscou orientar sua concepção de corporeidade, sobretudo na EI, por meio do termo “Brincar e se-movimentar”.

Dessa forma, a corporeidade é pensada neste trabalho como um olhar diferenciado para a concepção de corpo das crianças, que leva em consideração aspectos biológicos, entretanto, busca compreender como esse ser corporal se relaciona com o mundo em aspectos sociais e culturais. A figura abaixo possibilita uma analogia referente ao tema.

Figura 1 – Representação sobre o conceito de corporeidade



Fonte: Autor.

Existe uma visão tradicional em muitas realidades escolares, apontada pelas pesquisas, de que a EI quando relacionada a elementos da Educação Física, se sustenta apenas como uma etapa preparatória necessária para a aquisição de habilidades motoras. Salientamos a necessidade de problematização e atualização de tais práticas pedagógicas.

Durante décadas, a Educação Física, enquanto disciplina, percorreu um processo teórico quanto as suas abordagens de ensino. Essa evolução, pode ser representada pelo quadro abaixo, baseado nos estudos de Guiraldelli Jr (1988). Apesar da Educação Física não ser o nosso foco de pesquisa enquanto disciplina escolar, tornam-se pertinentes as heranças e compreensões sobre os processos históricos relacionados às concepções das práticas pedagógicas.

Quadro 1 – Evolução histórica das correntes teóricas da Educação Física Escolar no Brasil

Período Histórico	Conceito	Principais Características	Filosofia
Até 1930	Higienista	Resolver problemas sanitários através da Educação. A Educação Física buscava por meio dos métodos ginásticos o treinamento repetitivo visando corpos saudáveis.	1ª Rep. 1889 / 1930 Produto pensamento Liberal Rui Barbosa. Escola redentora da humanidade.
1930 – 1945	Militarista	Buscava desenvolver a obediência e preparar os corpos para conflitos bélicos através do adestramento de movimentos, eliminando os inaptos para a função e maximizando a força.	Filosofia Liberal Rui Barbosa; Métodos Ginásticos e modelos Nazifascistas.
1945 - 1964	Pedagogicista	Ao organizar práticas que façam os jovens adotarem bons hábitos de socialização e altruísmo. A Educação Física é pensada em fundamentações psicopedagógicas, auxiliando as demais disciplinas (Fanfarras, desfiles, jogos escolares).	Filosofia Liberal; Teorias Psico-socio-pedagógicas; Dewey/ Durkheim
Pós 1964	Esportivista ou competitivista	Resultou em abordagens específicas tecnicistas que visam à preparação física para o rendimento esportivo. Tem como principal característica o estudo das questões biológicas do corpo para a formação de atletas nas escolas.	Período em que festividades esportivas tornam-se uma grande vitrine governamental.
Pós década de 1980	Popular - Crítico social	Movimento que buscou a substituição de uma ideologia esportivista por uma ideia de educação física sociocultural, levando em conta aspectos como: cooperação, mobilização social para a resolução de problemas da sociedade.	Movimentos políticos e sociais.

Fonte: Autor, com base em Guiraldelli Jr (1988).

Como uma herança histórica de alguns períodos citados, a padronização de movimentos, treinamentos desportivos, organização de circuitos motores sem a possibilidade de criatividade ou experimentação de novos movimentos são práticas frequentes no dia a dia das instituições de EI. A possibilidade da criança vivenciar

seus direitos de aprendizagens na totalidade, e em produzir sua própria cultura no brincar fica resumida aos momentos de recreação.

A proibição de determinadas brincadeiras é um exemplo claro dessa prática pedagógica. Como afirmou Correia (2012), existe na cultura de movimentos uma constituição histórica que garante o espaço das expressões corporais relacionadas às lutas. A escola, por sua vez, não compreende uma das formas do brincar que se manifesta por meio das brincadeiras lúdicas agressivas, contemplada na etnografia de Barbosa, Martins e Silva (2017). A luta na cultura infantil é negada no contexto escolar, no qual lhes detém outro sentido do que para as crianças.

Segundo De Andrade Filho (2013), as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser interrompidas diariamente pela cultura da escolarização. Por meio de movimentos repetitivos e proibições, não há possibilidades para que as crianças se apropriem do movimento de maneira íntegra e lúdica. No entanto, é curioso como a cultura infantil se adapta aos órgãos repressores.

Como vocês brincam na casinha? Um menino respondeu prontamente: De guerra e de luta. Questionei: Vocês não se machucam? E outro menino respondeu: Não, a gente brinca de pegar os bandidos e luta com eles... eu quero ser fortão... Eu perguntei: Mas pode brincar de lutinha em outro lugar? E o mesmo menino respondeu: Só pode brincar de lutinha na casinha, porque a tia não pode ver. Eu falei: E se ela ver, o que acontece? Ele respondeu: Ela bota de castigo... porque não pode brincar de lutinha, aí a gente vai lá para a casinha para brincar, entendeu? (BARBOSA; MARTINS; SILVA, 2017, p. 166, grifos dos autores).

Com a ação brincante das crianças em realizar movimentos considerados agressivos como tiros, poderes especiais e golpes marciais, percebe-se que a ação pedagógica das professoras deduziu uma visão de reprodução de comportamentos violentos. No entanto, durante os dez meses da pesquisa que totalizaram 160 inserções, Barbosa, Martins e Silva (2017) relatam que não foram registradas cenas de violência entre as crianças durante esses episódios da ação brincante. Não foram necessárias interferências ou mediação de um adulto.

O fato da proibição desse tipo de brincadeira por parte dos adultos é uma realidade corriqueira em escolas e expõe uma fragilidade sobre a concepção pedagógica sobre a corporeidade. Outro fator é o receio das professoras em que uma criança possa ferir-se ou ferir ao outro, o que faz com que esse brincar seja negado. No entanto, essa realidade evidencia muito sobre o tipo de currículo de uma instituição, pois, quando tomamos um ponto de referência onde é apontado como,

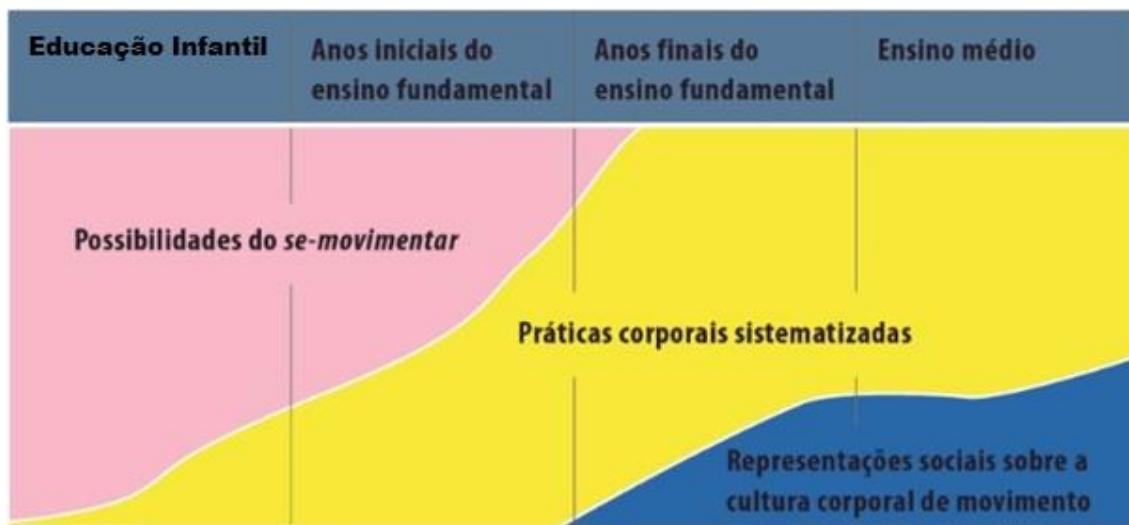
quando e do que as crianças devem brincar, não há possibilidade para a corporeidade. Ainda sobre o exemplo anterior, da mesma forma que Huizinga (2000) e Bruhns (1993), Freire (2005) afirma que não é a atividade que define o caráter lúdico da brincadeira, mas a maneira como as crianças se relacionam. Assim, atribuir uma visão que não seja adultocêntrica, implica considerar a cultura que cada criança carrega, e, com isso, profissionalmente potencializar os momentos lúdicos, possibilitando aprendizagens que vão além do corporal.

Se existem formas de brincar que são negadas na escola, existem, portanto, conhecimentos e aprendizagens que são negados. A questão é: existe um entendimento de como elencar quais saberes são essenciais para as crianças e quais não são. Para além dos conceitos sobre ludicidade e corporeidade, essa é uma longa discussão que demanda tempo e esforço até ser respondida. Por vezes é associado a questões estruturais da instituição, mas toda(o) profissional de EI deve se questionar sobre quais são os conhecimentos pertinentes aos movimentos infantis e como seu trabalho vai possibilitar a vivência desses conhecimentos.

Diante do exposto, não estamos indicando uma ou outra forma de como pensar o processo de ensino e aprendizagens de aspectos do movimento na EI. Entretanto, é preciso ter uma fundamentação que nos faça avançar no discurso de legitimidade. A figura a seguir, pensada aqui como um ponto de partida para uma discussão voltada a EI, considera uma organização dos conhecimentos que a Educação Física Escolar, enquanto disciplina, deve possibilitar para os Anos iniciais, e aponta o conceito “possibilidades do se-movimentar” relacionado à ideia de corporeidade para a EI.

Acreditamos na importância de que o tempo de brincar deve ser pensado pelo trabalho docente, a ponto de ser uma ação em que a criança seja a todo momento inserida em espaços e tempos onde suas experiências sejam qualificadas. A Linguagem Corporal por meio da corporeidade torna-se um meio para a construção dessa forma de trabalho, dentro dessa organização de formas do brincar e ou de possibilidades do *se-movimentar*, existem diversos conhecimentos que podem ser organizados no trabalho didático pedagógico. Para Gonzalez e Schwengber (2012), essa organização se dá na relação dos conhecimentos da Educação Física, que, embora seja tratada pelos autores para os Anos Iniciais da Educação Básica, pode ser pensada para a Educação Infantil na compreensão do termo “possibilidades do *se-movimentar*”.

Figura 2 – Organização de conhecimentos da educação física escolar



Fonte: (GONZALEZ; SCHWENGBER, 2012).

Diante dessa importante produção que carrega uma linguagem acessível aos profissionais atuantes nas escolas, Gonzalez e Schwengber (2012) organizam uma ramificação os conteúdos em diversas possibilidades de exploração, desde os conhecimentos corporais, até formas mais elaboradas de explorações do movimento mediante a compreensão de jogos tradicionais e populares. A proibição e imposição de práticas sob a visão de elencar determinados movimentos que minimizam as potencialidades de aprendizagens das crianças geram experiências contrastantes com as orientações de documentos e produções teóricas.

Nas experiências observadas, percebe-se a forte tendência de conter a criança em tempos, espaços e atividades que visam a sua preparação, apontando a etapa mais importante, sempre em um tempo futuro, nunca o presente. As brincadeiras de competição, com a definição de um ganhador, com utilização de filas intermináveis e a proibição das possibilidades de criar e recriar brincadeiras e formas de se movimentar, são assoladas por uma rotina da cultura de escolarização, evidenciando uma visível contradição com documentos orientadores (FOLGIARINI, 2018, p. 60).

A questão aqui não é negar a prática competitiva, mas é questionar sua utilização com predominância esmagadora na EI e conseqüentemente ao longo de todas as etapas escolares. Considerada uma herança teórica para muitos estudiosos, as DCNEI (2009), consideram o movimento como uma forma de linguagem da criança, pois se compõe de expressão e intenção. Durante as propostas, as crianças exploram interações sociais e o meio ambiente, conhecem

espaços, entendem conceitos, estabelecem relações entre objetos e acompanham ritmos e músicas, ações que se concretizam por meio do brincar. Portanto, o movimento é parte constitutiva da brincadeira de crianças pequenas, e deve ser parte integrante do currículo na Educação Básica. Com a atribuição puramente competitiva das práticas pedagógicas, aspectos curriculares antes voltados à autonomia e criticidade da criança vão dando lugar a competitividade, exclusão e seleção dos mais aptos. Como parte importante desta revisão de literatura, os dados apresentados no quadro a seguir, resumem a distinção das realidades encontradas em relação as práticas pedagógicas realizadas nas escolas observadas e apontamentos teóricos.

Quadro 2 – Representação das práticas pedagógicas evidenciadas

Realidade e atividades relatadas pelos autores				
Atividade recreativa dirigida	Atividade recreativa mediada	Atividade psicomotora	Brincar de Lutar	Dança
Brincadeira de competição	Espaço da Brinquedoteca	Circuito motor	Proibição	Ensaios coreográficos.
Fila dos meninos e fila das meninas	Mediação do adulto na brincadeira.	Treinamento desportivo	Relação com a violência.	Proibição de movimentos criativos
Respeitar as regras da professora.	Objetivos alcançados somente com a mediação.		Riscos à integridade física.	
Atividades e concepções defendidas pelos autores.				
Brincadeira lúdico-agressiva	Ações desenvolvimentistas	Cultura corporal	Ação experiencial do brincar livremente	
Questionar a proibição de brincadeiras.	Práticas em contextos de berçários	Jogos, esportes, lutas.	Elementos da natureza: Fogo, Ar, Terra e Água	
Problematização do Vigiar, coibir e punir.	Estimulação da perseguição visual	Ginásticas, dança	Materiais não estruturados: panos, madeiras, etc.	
	Motricidade ou coordenação motora ampla e fina.	Exercícios físicos,	Se- movimentar	
	Interações e Linguagem			

Fonte: Autor.

Pode-se perceber com o exposto, que alguns fatores contribuíram para as práticas pedagógicas rígidas, com possibilidades de exploração do brincar livremente. Quando as pesquisas evidenciam uma falta de organização e, principalmente, fundamentação das atividades realizadas com crianças pequenas em instituições de EI, entendemos que exista uma ambiguidade considerável que define intimamente as condições de qualidade para a EI. O contexto revelado por Chicon et al. (2016) aponta uma realidade positiva à mediação de propostas do brincar. Segundo essa pesquisa, a mediação do professor é necessária no sentido de potencializar elementos do brincar da criança.

Além da organização e seleção de experiências corporais referentes aos movimentos das crianças, algumas rotinas demonstravam uma preocupação em função do currículo escolar. Em praticamente todas as realidades escolares expostas, o número de profissionais não era satisfatório em relação ao número de crianças, sendo, com isso, um fator decisivo na qualidade de propostas e momentos do dia. O tempo era fragmentado em seções como a hora do sono, hora do lanche, hora do banheiro, hora do recreio, hora de saída, que marcava um período do tempo em que as crianças permaneciam em um espaço apenas esperando pelo transporte. Esse aglomerado de períodos ditatoriais, resultado de inúmeras tarefas rotineiras, não possibilita um período considerável para as explorações, o que interfere diretamente na qualidade das experiências corporais e, principalmente, nas possíveis aprendizagens que as crianças poderiam adquirir.

Geralmente, o professor trazia as brincadeiras prontas, para ensinar aos alunos como deveriam brincar. [...] em um determinado dia, uma professora de Geografia o substituiu. Naquele dia, ela programou uma brincadeira de competição. A brincadeira consistia em passar a bola por baixo das pernas, em filas, e depois correr para a frente da fila. Foram formadas duas filas, e quem chegasse primeiro vencia e eliminava a outra. A fila que ganhou foi desmembrada em outras duas, e assim sucessivamente, até chegar a um ganhador. No início da brincadeira, foram separadas meninas em uma fila e meninos em outra. Como as meninas ganharam, os meninos tiveram que ficar sentados assistindo às meninas competirem novamente entre elas, até sair a campeã. [...] Mas a professora, para promover um vencedor, inventou uma corrida para as duas alunas que chegaram ao fim e, assim, chegou-se à vencedora. Até isso acontecer, a maioria dos alunos permanecia sentada, esperando o desfecho da brincadeira para serem liberados, e irem brincar livremente no campo (SURDI; MELO; KUNZ, 2016, p. 464).

Velocidade, coordenação motora, agilidade, ganhar, perder, enfim, várias são as possibilidades dessas atividades nas escolas. Entretanto, as práticas que possibilitam e exigem autonomia, criatividade, pensamento estratégico no coletivo

são assoladas pela cultura da competitividade. O tempo e o espaço são diferentes para as crianças, todos os objetivos propostos pela professora neste dia apresentariam qualificação das habilidades motoras, capacidades físicas e de interações sociais se o autoritarismo e a competição fossem substituídos por formas coletivas e democráticas, como cooperação, empatia, senso crítico, resultando na forma livre do brincar coletivamente, livremente, prazerosamente com a participação de todos.

Nos períodos de “aula”, caracterizada como tempo onde as atividades eram dirigidas, as iniciativas de movimento das crianças eram proibidas, como as lutas, brincadeiras enquanto esperavam na fila, e até mesmo na criação de movimentos de dança.

A partir do mês de maio, começaram os preparativos para as festas juninas e, com eles, os ensaios das danças para as apresentações [...] A professora enfatizava da seguinte forma: “Tem que fazer o que a professora manda para dar certo”. A metodologia utilizada por ela novamente vai em direção à busca pelo resultado da ação. O dançar correto é aquele traçado pela professora, com movimentos preestabelecidos, os quais os alunos devem executar de forma padronizada e técnica. Quando a música começou e iniciou a dança, a alegria foi contagiante, mas a professora rapidamente disse: “Tô vendo mais risada do que dança!”. Qualquer iniciativa das crianças era podada pela professora (SURDI; MELO; KUNZ, 2016, p. 465).

Percebe-se claramente que as abordagens pedagógicas e os currículos são organizados de forma similar, não respeitam os direitos das crianças ao brincar e, sobretudo, impõem a elas uma cultura de escolarização da EFE. As aprendizagens evidenciadas apontam uma reprodução de movimentos para as crianças maiores e a não possibilidade de movimentar-se para os bebês e crianças pequenas. As atividades dirigidas, envolvendo psicomotricidade, coreografias de danças, brincadeiras de competição com apenas um vencedor, acompanham uma realidade escolar onde os relatos da não diversificação dos espaços utilizados para as brincadeiras dirigidas também se caracterizam como um fator limitante nas aprendizagens, ao não apresentarem novas possibilidades de percepções do ambiente.

A dualidade entre o livre brincar e a proibição e rigidez de práticas necessita ser pensada de forma pedagógica. Em questões referentes ao planejamento, execução e avaliação na EF, não foram encontradas fundamentações satisfatórias que explicassem a escolha de determinados conhecimentos serem importantes e

outros não. Outro fator que não foi contemplado de modo satisfatório foram as concepções e práticas referentes à avaliação na EI.

2.3 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme constatado até aqui, em muitas das realidades escolares, o brincar é caracterizado como uma ação desprovida de um sentido fundamentado e de educação formal. Mas, na verdade, existem na ação do brincar inúmeros conhecimentos e aprendizagens. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o brincar é um direito da criança, assim como os direitos de participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, e, como tal, deve ser proporcionado mediante os currículos escolares, e avaliado de acordo com suas específicas características por meio do trabalho docente diferenciado.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2018, p. 39).

Quando possibilitados a refletir sobre a ação brincante da criança, por meio de um currículo escolar favorável, os profissionais da EI estabelecem relações entre seus conhecimentos acerca dos movimentos corporais e os diversos saberes oriundos da formação profissional. Para Paula (2015),

Ao entender o movimento como linguagem da criança os professores compreendem como os pequenos descobrem o mundo, pois é na ação, e experiências com as práticas corporais culturalmente construídas, que a criança irá manifestar seu ponto de vista. Com base nos significados atribuídos pelos professores à avaliação do movimento corporal infantil, pude perceber que eles determinam o que o professor irá olhar sobre as aprendizagens e desenvolvimento das crianças tal qual como irá encaminhar a avaliação, suas escolhas e formas de registros. Isto quer dizer que avaliar práticas educativas que se referem a Linguagem Movimento depende do que os professores entendem como avaliação e de que forma compreendem o movimento. Ao conceber o movimento como forma de linguagem, os professores buscam interpretar o que as crianças comunicam, essas interpretações influenciam nas decisões pedagógicas

tomadas na própria experiência oportunizada e depois dela (PAULA, 2015, p. 163).

A importância contida nas concepções do brincar não apresentam o mesmo sentido em metodologias tradicionais. Contudo, a avaliação também é resultado desse processo, pois conforme a organização curricular e metodológica de práticas pedagógicas, serão organizadas diferentes formas de se pensar a avaliação dos movimentos corporais na EI. Uma delas é a observação atenta do profissional e o registro sistemático das ações e descobertas individuais e coletivas das crianças. A avaliação, necessária a toda instituição e que tem sua base fundamentada em teorias tradicionais, é capaz de ser adaptada a um processo curricular e metodológico crítico, para que seja assim possível a compreensão dos processos de aprendizagens na EI. Segundo Tardif e Lessard (2014),

é através das relações com os pares, e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 52).

Delimitamos aqui como um excelente registro, o trabalho de Saura (2014), que ao avaliar as aprendizagens de uma criança, fundamenta por meio da escuta, uma importante relação entre o brincar e a sistematização de conhecimentos e aprendizagens na EI por meio da escuta sensível. A brincadeira espontânea, porém, qualificada pela professora, demonstra-se enriquecedora aos olhos de profissionais preparados e atentos às evoluções diárias das crianças pequenas. As evoluções mediante experiências são relacionadas a: força física, habilidades manipulativas do corpo, relações intra e interpessoais presentes nos desafios, conforto e relações de poder entre os pares, diálogo, cultura estabelecida na inclusão das crianças pequenas e bebês com a mediação das professoras.

Bella, de apenas quatro anos, filha única de um casal de pais extremamente dedicados, chegou na escola silenciosa, delicada, bem-educada e incapaz de invadir o espaço do outro. Dentre todos os materiais disponibilizados para o seu brincar – que não tinha hora para acabar ou começar – escolhia recorrentemente os tecidos. Enrodilhava-se e escondia-se durante todo o início do ano. Armou com surpreendente engenharia e por incontáveis vezes seus tecidos em forma de redes, onde permaneceu bastante tempo cantarolando e embalando-se. Descobri com ela que o tecido pode ser de fato um material acolhedor, cabaninhas para o aconchego. O tecido foi largamente utilizado por esta criança, piscando cílios meigos. Eram capas

ou vestidos de princesa em suas narrativas, deflagrando sua anima essencialmente feminina e carinhosa (SAURA, 2014, p. 170).

Os processos de aprendizagem são evidenciados de acordo com uma cuidadosa observação das interações, ações e manifestações da criança, contadas em um processo evolutivo mediante seus interesses. As escolhas de interações junto aos pares, a mudança de motivações, brincadeiras e materiais foram demonstrações de evoluções que apontam uma criança tímida, mas que se descobre em um contexto seguro e propício para sua autonomia. O sentimento de segurança para expressar suas ideias e interesses, entre vários desafios corporais. É possível perceber que a utilização de espaços e, principalmente, de materiais, associados a um currículo e abordagens pedagógicas que possibilitem de fato o direito das crianças ao brincar pode culminar em excelentes resultados evidenciados por sistemas avaliativos da EI.

Não é mais boazinha, definitivamente, agora é a bruxa malvada, com direito a caldeirão. A rainha poderosa e má. Aprendeu os números e seus jogos, as artes e suas possibilidades, desenvolveu seu grafismo, suas habilidades lógicas. Estufou o peito lá em cima do trepa-trepa mais alto de todos, aquele que bem poucos se arriscavam a subir. Gritou um dia lá do alto: “Eu sou a Rainha do mundo! Protejo todos os amigos dos inimigos!” “Mas o que é um inimigo, Bella?” “É um amigo mau!”. Seus pais contaram deste desenvolvimento súbito e incrível, do aumento de seu repertório, de como perdeu o medo de movimentar-se, de como estava consciente de seu corpo. “Entregamos uma menina tímida, encolhida e quieta, vocês nos devolvem uma menina feliz e sapeca, curiosa e investigativa”. “Como vocês fizeram isso?” Perguntaram. “Brincando”, respondemos honestamente (SAURA, 2014, p. 171).

É necessária, portanto, devido a um único registro sobre concepções avaliativas da EI, a necessidade de se pensar a avaliação de acordo com as concepções contidas em seus currículos. Relatar as atividades e as características físicas das crianças é apenas um fragmento dos processos avaliativos. Na verdade, é necessária uma avaliação que relate os avanços da criança na EI. A avaliação constitui-se como um dos saberes docentes e resultado de experiências formativas e possibilita a ampliação da compreensão das aprendizagens vinculadas aos movimentos corporais.

Infelizmente, muitas ainda são as realidades apontadas por autores em que a avaliação das crianças segue um roteiro pré-estabelecido no que se refere a EFE na EI, resumindo as crianças em aptas e inaptas para adentrar ao Ensino Fundamental. Aos poucos, acreditamos que a luta das escolas está na adequação ideológica de

antigas concepções assistencialistas por currículos condizentes com a atualidade dos documentos orientadores. No entanto, esse desafio se evidencia de maneira complexa, pois constatamos neste capítulo o baixo índice de fundamentação e detalhamentos sobre as propostas pedagógicas das escolas, além de um assolamento de cargas horárias voltadas a um sistema de educação que visa o treinamento de competências cognitivas como: ler, escrever e calcular. Importantes direitos de aprendizagens constituídos no brincar são deixados em momentos esporádicos.

Surdi, Melo e Kunz (2016) apontam que a escola, como espaço privilegiado de educação, deve dar valor às diferentes manifestações e experiências que os alunos trazem para o contexto escolar, as quais são fundamentais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem traçado pela escola. No entanto, o que se evidenciou nesta revisão literária foi justamente o oposto: uma visão adultocêntrica e por vezes até incompatível com as realidades de crianças de 0 a 5 anos de idade. “Precisamos centralizar nosso processo educativo na criança, e não nas atividades que ela faz, não apenas naquilo que ela ainda não consegue fazer” (SANTOS SIMON; KUNZ, 2014, p. 392).

As conclusões deste capítulo apontam que, apesar da EI apresentar em seu processo histórico um campo de conquistas, ainda existem realidades com concepções curriculares contraditórias entre as práticas pedagógicas e as teorizações e orientações de documentos legais. Esse fato se dá, infelizmente, por atuações de profissionais de Educação Física ou até mesmo pedagogas, que ainda não estão atentos às especificidades da EI e das orientações dos documentos orientadores. Manifestamo-nos aqui com o intuito de contribuir com a qualidade educacional pautada sob as concepções da BNCC. Evidenciamos, contudo, a incompatibilidade de práticas curriculares, sobretudo com as DCNEI (2010), e com a BNCC em função de um currículo oculto na EI, além de um baixo índice de sistematização do trabalho pedagógico voltado à EFE. Existe a necessidade de uma fundamentação quanto à sequência de atividades, ou planejamento de atividades e processos avaliativos.

Existe, portanto, uma cultura que associa a EI a duas ideias principais: a de recreação, em que existe um livre brincar das crianças, geralmente após as atividades dirigidas das professoras. E à ideia de desenvolvimento dos aspectos

biológicos referentes ao movimento corporal, que são executados mediante brincadeiras de competição e exclusão, e/ou circuitos motores.

Contudo, repensar os processos dos currículos escolares, assim como os processos de implementação das políticas educacionais, e principalmente qualificar os processos de formação e de valorização dos professores são elementos que consideramos fundamentais para a qualidade da Educação. O tema recorrente no próximo capítulo irá tratar das possibilidades e dos conceitos referentes às políticas educacionais e à organização curricular.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DA TEORIA CURRICULAR À PRÁTICA

O discurso contemporâneo sobre a educação é claramente atribuído como um direito constitucional, fazendo das instituições de ensino um serviço social indispensável que possibilita evolução, desenvolvimento econômico, cultural e de outros vários aspectos da sociedade. Porém, a educação é mais que isso, é a nossa identidade, é o caminho pelo qual o homem aprimora a ação de transformar sua realidade, é a forma como preservamos o conhecimento constituído pela humanidade e construímos novos saberes.

A escola, como sabemos, não foi criada ao acaso, ela se organiza enquanto função do estado por conta do conhecimento humano. A *ação transformadora consciente* a qual Marx descreve como o conceito de trabalho, não será aprofundada aqui, porém, se torna um ponto de partida indispensável para entendermos a importância da escola na sociedade. Segundo Cortella (2001), ao estudar a obra do grande filósofo alemão, o trabalho ou práxis se apresenta como instrumento no qual produzimos um dos bens mais valiosos da humanidade, a Cultura. Somos, portanto, seres capazes de produzir e reproduzir Cultura como produtos da ação consciente. Um produto cultural pode ser sistematizado de duas formas: (1) como bens de consumo (produtos materiais, ferramentas, objetos); ou como (2) bens de produção (ideias/ organizações cognitivas, produções do intelecto), o qual terá um maior foco de estudo em nosso capítulo.

É claro que o mais importante bem de produção é o próprio ser humano e, com ele a cultura, no entanto, como a transmissão da Cultura não é por hereditariedade e genética (“ninguém nasce sabendo”), cada geração não podendo limitar-se a consumir a Cultura já existente, necessita, também recriá-la e superá-la. Deste ponto de vista, o bem de produção imprescindível para nossa existência é o conhecimento, dado que ele, por se constituir em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir; ao seu lado se coloca a Educação (em suas múltiplas formas, que é o veículo que o transporta para ser produzido e reproduzido) (CORTELLA, 2001, p. 45).

O conhecimento, portanto, é o objetivo da escola. Pensar as relações de conhecimento entre o mundo e a realidade escolar tem sido a preocupação de muitos estudiosos durante décadas, principalmente durante os anos de crescimento econômico e populacional, provocados pelos processos urbanos das grandes revoluções industriais iniciadas na Europa.

Vivemos em uma era digital, na qual a comunicação constante, por meio dos aparelhos eletrônicos, cada vez mais é como podemos caracterizar uma extensão do corpo humano. A forma das relações sociais no ano de 2020 é totalmente diferente do início dos anos 90, e talvez alguns jovens que hoje estão na escola não conheçam o que foi o Microsoft Service Network (MSN) ou seus softwares antecessores. O fato é que as tecnologias fazem parte da cultura de jovens escolares cada vez mais cedo.

Atualmente, alguns *experts* já predizem uma catástrofe se os poderes públicos não se apressarem em pressionar os professores para que embarquem na virada tecnológica e ensinem através da internet. É por causa de milhões de dólares que os responsáveis políticos e das indústrias privadas da comunicação adentram agora por esse caminho, como se o ato de ensinar tivesse constantemente necessidade de um suplemento tecnológico, para adequar-se aos fantasmas de uma sociedade que não reconhece mais seu próprio poder se não através dos artefatos tecnológicos que engendra (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 37).

Ironicamente ou não, aqui estamos nós, em um momento de pandemia mundial adequando meios de manter os processos de ensino e aprendizagem. Os processos educacionais de hoje se deparam com um jovem que tem acesso a um incrível repertório de informações, disponível vinte e quatro horas por dia na palma de sua mão. Se quisermos associar toda essa tecnologia à faixa etária da Educação Infantil, por exemplo, percebemos que antes mesmo de decodificar palavras em formas de linguagem formalizada nas instituições escolares, ou seja, ler e escrever, a criança inicia suas descobertas no mundo da leitura por meio das figuras dos aparelhos celulares e *tablets*, junto de sua família. Ligam, deslizam, enviam mensagens de voz, entram em sites que possuem acervos intermináveis de vídeos onde os desenhos animados são atrações, tudo de forma instantânea, as opiniões sobre essa precoce introdução ao mundo digital são várias, mas é fato que sua inserção se dá com cada vez menos supervisão.

Diante dessa roda chamada sociedade, que gira em uma velocidade impressionante, atua um profissional denominado professor. Cabe ao professor estabelecer uma série de organizações e possibilidades de ensino e aprendizagens em grupos de adultos, jovens, crianças e por vezes bebês. O espaço escolar é extremamente desafiador, porém a definição de docência e do papel do profissional da educação nos convida a identificar alguns aspectos importantes. Para Tardif e Lessard (2014), a docência é um trabalho interativo com outros seres humanos, e essa interação formalizada há mais de 400 anos na Europa foi modificando suas

finalidades e formas a partir dos séculos XVI e XVII, devido a mudanças sociais impostas pelo estado, tendo a partir daí uma atribuição de prática social.

Em uma sociedade tão necessitada da educação, o trabalho docente torna-se um pilar fundamental no projeto de sociedade. O estudo sobre a atuação deste profissional veio ao decorrer dos anos ganhando mais destaque nas universidades, buscando, assim, uma relação de proximidade entre a realidade em seu contexto escolar e as teorias da academia. Embora essa distância esteja sendo diminuída, é comum ainda existirem discursos que enaltecem o trabalho docente em ambientes escolares em condições de baixas remunerações, atribuindo a ideia de que ser professor(a) é uma vocação, um dom divino. Para Veiga et al. (1999), “apesar das aparentes mudanças esse discurso permanece e reaparece sob outras formas: por vezes, no discurso do magistério como profissão feminina, como atividade adequada às “habilidades femininas” [...] como defesa de valores ideológicos” (p. 86). Na EI, essa ideia é associada ao dom maternal, uma discussão que abarca muitas possibilidades de âmbito da sociologia, antropologia entre outras, relacionando questões de gênero e feministas.

Além de Veiga et al. (1999), que abordam essa discussão sobre o pano de fundo da profissionalização do magistério, Tardif e Lessard (2014) também atribuem que esse pensamento tem suas raízes no *ethos* religioso da profissão, que precedeu a profissionalização docente. Somente com o discurso filosófico da modernidade sobre a emancipação coletiva é que se inicia o árduo trabalho sobre a definição de o que é o trabalho docente, especialmente nas décadas posteriores a segunda grande guerra.

Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido as que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 38).

Desse modo, existem duas formas principais que esses autores apontam como partes do trabalho docente: (1) o trabalho codificado ou prescrito, que leva em consideração as normas, protocolos, organizações estruturais e tradições. “O trabalho é temporizado, calculado, controlado, planejado. Fica submetido a um conjunto de regras burocráticas. O espaço e a duração de sua realização são controlados” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 42); a outra forma (2) é caracterizada

como trabalho não codificado ou flexível. Atribui-se a essa ideia a interpretação e adaptação do contexto

É agir dentro de um ambiente complexo, e por isso impossível de controlar inteiramente [...] Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intensões que surgem da atividade dela mesma (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 43).

Ao atuar em uma escola, o professor carrega, portanto, além de uma grande responsabilidade social, a complexidade de um trabalho intelectual que depende necessariamente de sua interação com outras pessoas. Por vezes, essa pessoa, está no início de suas aprendizagens sociais, biológicas, cognitivas e culturais. É o caso da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Diante disso, pensar a escola hoje é pensar em como o mundo busca entender e estabelecer as relações sociais, pois a escola não deve ser um agente isolado do resto do mundo, e sim realizar conexões com a realidade das crianças, considerando suas vivências.

Toda ação escolar é dotada de uma intenção, que por sua vez é baseada em uma concepção teórica. Um governo pautado na democracia deve estabelecer condições efetivas por meio de políticas educacionais, para a garantia ao acesso educacional de qualidade aos seus cidadãos. Durante anos, as formas de pensar as organizações educacionais, tema central deste capítulo, foram se modificando por conta de processos políticos. Ao decorrer deste capítulo, faremos algumas relações entre o âmbito das políticas educacionais, e em como elas contribuem para a constituição dos currículos escolares, ao final, pretendemos organizar uma relação entre a Base Nacional Comum Curricular, com o Documento Orientador Municipal do município de Santa Maria - RS, referente à etapa da Educação Infantil. Com isso, buscamos estabelecer uma relação de movimento no sentido amplo ao contexto documental específico do município.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM AÇÃO: COMPREENDENDO CONCEITOS IMPORTANTES

Nos últimos anos, fervorosos embates políticos se tornaram marcantes em diversos países, os sistemas organizacionais que regem as ações mundiais se deparam com uma era digital amplamente compartilhada, a qual chamamos, de globalização. O acesso às informações e a possibilidade de comunicação por meio das tecnologias articula novas formas de interação entre as pessoas a todo

momento. Essa forma acessível na obtenção de informações contribui na modificação dos processos políticos, na forma acelerada dos acontecimentos mundiais, que, por sua vez, moldam a sociedade segundo concepções e ideologias.

Tudo o que estamos habituados a consumir, as ações que realizamos, maneira como nos relacionamos, enfim, tudo converge de alguma maneira a uma concepção política. A forma como vivemos, a organização capitalista, as relações de poder, o trabalho, e principalmente a educação são elementos do viver em sociedade e estão atrelados à política. Acredita-se que a política é tão antiga como a nossa civilização, no entanto seu entendimento enquanto conceito só começou a ser vislumbrado na Grécia. O termo que utilizamos para nos referir à política se origina do grego *politikos*, e simboliza uma forma na qual se relacionavam os grupos que integravam a *Pólis* (estrutura como as cidades-estado eram organizadas) (SHIROMA, 2007). Pode-se perceber, desde aquele período da civilização grega, que os diversos elementos como a arte, a ciência e a administração seguiam uma organização de estruturas que, por sua vez, representavam o estado. Mais tarde, com a difusão a nível europeu e mundial, a política foi tomando diferentes encaminhamentos e moldando o curso da história até os acontecimentos atuais.

Segundo a concepção de De Leon (2007), alguns eventos específicos ao longo da história, como a industrialização, e principalmente os conflitos mundiais de duas Grandes Guerras e outras crises econômicas mundiais, foram determinantes para a criação de uma demanda de pesquisa e, portanto, atuação de cientistas políticos, na criação de soluções teóricas para novas demandas que necessitavam de ações práticas na sociedade.

Desde a fundação deste país enquanto República, podemos perceber que, principalmente por meio da necessária Constituição de 1988, a organização política foi sendo atribuída a uma tentativa de construção coletiva e democrática, pautada em um debate popular. É verdade que a qualidade desses debates e o engajamento populacional nas decisões não são consideradas ideais. No entanto, a história aponta a necessidade de uma organização democrática, e apesar de muitos questionamentos sobre tal organização, a educação acaba por se tornar uma peça chave em todo esse contexto.

Para iniciarmos algumas reflexões sobre os conceitos que emanam do aspecto político, é necessária a exposição de alguns elementos pertinentes aos seus conceitos em relação à Educação, que sofre os efeitos dos processos históricos. A Política Educacional (assim em letras maiúsculas) é vista segundo

Vieira (2007) apud Pedro; Puig (1998), por meio da Ciência Política, enquanto que as *políticas educacionais* (escrito em minúsculo) são múltiplas, diversas e alternativas (são atribuídas como ações governamentais). Logo, a Política Educacional é a reflexão teórica sobre as políticas educacionais.

A tomada de atuação do Estado em âmbitos educacionais colocou em questão as formas nas quais a educação é organizada. Pensar essa organização requer compreender que

a escola se configura como um espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas. [...] Esta (política educacional) deve alcançar a escola e seus agentes, e num movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em ações, traduzindo-se ou não na gestão educacional ou escolar (VIEIRA, 2007, p. 24).

Não por acaso, os debates sobre política educacional no Brasil ganharam força a partir da década de 80, impactando as instituições de ensino, mediante seus currículos organizacionais, que, por sua vez, são atreladas às políticas educacionais. Ainda tomando emprestadas as concepções de Vieira (2007), quando nos referimos a políticas educacionais, estamos tratando de ideias e de ações governamentais. Essas ações não são isoladas, existe sim, um processo político, no sentido de disputa ideológica sobre as ações das políticas educacionais. Existem políticas conservadoras, e políticas progressistas, que, por vezes, podem se estabelecer independentemente de ideologias de direita ou de esquerda, enquanto que outras são substituídas em final de cada mandato (políticas de estado / políticas de governo).

Tomemos o caso da descentralização, que tem na municipalização do ensino fundamental e em outros desdobramentos, como autonomia da escola, fortes determinantes. Esta tendência, defendida por muitos nos anos oitenta, foi aprofundada pelo governo FHC e teve continuidade no governo Lula [...] Um elemento a destacar nesta matéria refere-se ao entendimento equivocado de que a(s) política(s) se constitue(m) como única e exclusivamente como iniciativa advinda do aparelho estatal. Como se a (s) política (s) estivesse (m) lá e nós cá. Como se não passássemos pelo crivo de pessoas de carne e osso, como vocês e eu [...] não há um fosso incomensurável entre os formuladores e os executores de políticas (VIEIRA, 2007, p. 57).

Um dos grandes estudiosos referente ao tema aqui tratado, especificamente sobre a ideia de aproximações e distanciamento entre as políticas educacionais e as realidades escolares, o inglês Stephen Ball, caracteriza as Políticas Educacionais (conceito atribuído ao campo de estudo) como um elemento organizacional das

relações sociais a nível mundial. Para Ball (2011, p. 156), “a Política pode ser entendida como uma disputa entre competidores para definir os objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente”. Portanto, uma das principais características da Política em si, é a disputa, sobretudo quanto a ideologias em que determinados grupos organizam e regulam o viver em sociedade.

Segundo Ball (2011), existem algumas características pertinentes às políticas, que, se contempladas de uma perspectiva sociológica, às quais consideramos coerentes com nossas bases teóricas, exemplificam formas de perceber os processos implicados em suas organizações. Por conseguinte, as políticas educacionais não poderiam ser pensadas apenas como Políticas de estado nação, como se existissem fronteiras físicas para suas formulações e execuções. O que ocorre, de fato, é uma mercantilização das políticas, onde o lucro é o objetivo central em um processo que gera suas próprias demandas e interesses.

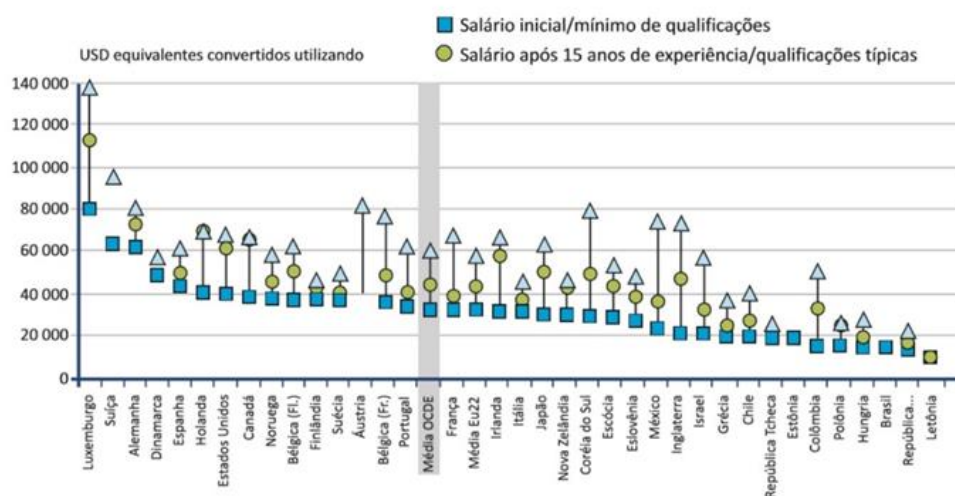
O estado é um agente político e sua ação deve estar pautada em princípios democráticos, garantindo o cumprimento de elementos básicos junto aos processos educacionais. Segundo as ideias de Ferreti (2015), as políticas educacionais possuem diferentes dimensões: regimes de colaboração, acessos, financiamentos, propostas curriculares, condições para o trabalho docente, etc. Nossa discussão não se debruça sobre tais aspectos, pois este é um trabalho que requer um nível de extrema profundidade, não obstante, é fundamental destacar que as políticas educacionais são resultados de enfrentamentos teóricos em diferentes momentos, e que resultam em ações de distintas dimensões.

As grandes instituições financeiras criadas no período pós-Segunda Guerra Mundial surgem com o propósito de reestruturar os países após os conflitos, e, sobretudo, fomentar a economia por meio da educação. Existe nesse período uma visão técnica de se formar trabalhadores na reconstrução das grandes cidades, contudo, hoje buscamos compreender qual é a real finalidade de termos e acordos estipulados por organizações estrangeiras.

Segundo as ideias de Canan (2017), os financiamentos educacionais assinados por meio de acordos entre governos e instituições estrangeiras permeiam a forma como se estabelecem e, principalmente, como se fundamentam os conceitos de qualidade educacional na América Latina. Assim, instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), entre outras, buscam estabelecer, por meio de discursos neoliberais, a atribuição do fracasso escolar aos

professores e instituições de ensino, mediante a estipulação de metas incompatíveis com a realidade socioeconômica dos países emergentes. Outro fator interessante são os dados destas instituições ao relatarem o baixo índice salarial e de desmotivação dos profissionais da Educação em contextos emergentes, como se observa na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Índice comparativo referente às percepções salariais em diferentes países



Fonte: (BRASIL, 2017, p. 22).

Atualmente, há um discurso político na América Latina que desqualifica o trabalho docente, sem o estabelecimento de critérios fidedignos e rigorosos do ponto de vista científico. Todavia, não são levadas em consideração todas as inúmeras complexidades dos contextos escolares, responsáveis pelos índices de qualidade pré-estabelecidos.

Na figura anterior, é possível observar que o Brasil tem a marca de terceiro pior país (entre os mencionados no estudo), referente ao quantitativo salarial dos professores da Educação Básica. O resultado, como aponta o estudo de Coimbra e De Souza, (2017, p. 878), é, sobretudo, “um barateamento da profissão, reduzindo cada vez mais os conteúdos cognitivos dos processos de formação dos trabalhadores [...] que reproduzem a lógica formativa da sociedade neoliberal”.

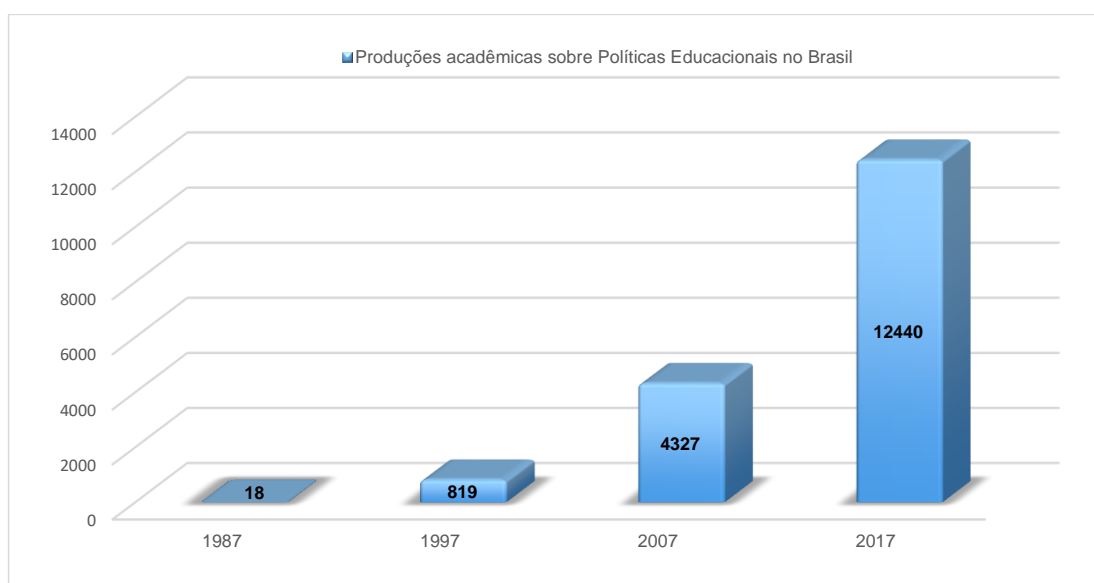
Essa visão mercantilista pode ser exemplificada no relatório do Banco Mundial, denominado: “*Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*” (2014). Nesse documento, percebe-se uma forte concepção educacional voltada ao tecnicismo e “execução” do trabalho

docente. No primeiro capítulo, tratamos justamente das problemáticas referentes ao trabalho didático pedagógico na EI, entretanto, ressaltamos a importância de um trabalho que leve em consideração os critérios de uma pesquisa qualitativa de qualidade.

A proposta defendida pelo Banco Mundial em seu documento preocupa professores e gestores quanto aos futuros desafios, justamente por não considerar em seus apontamentos as particularidades dos contextos sociais e econômicos de países latino-americanos, atribuindo o não cumprimento de índices escolares quase que unicamente à atuação dos professores. Como fenômeno social, as políticas educacionais são hoje objetos de estudo em diversos níveis institucionais. Contudo, os governos buscam qualificar os processos políticos voltados à qualidade educacional que consideram como a ideal para seus modelos ideológicos.

Com o avanço da globalização e outros aspectos econômicos referentes às perspectivas da sociedade, podemos perceber que o aumento dos índices da população ao nível de educação superior no Brasil, sobretudo nos últimos dez anos, possibilitou um aumento expressivo das produções de teses e dissertações voltadas aos processos políticos da educação. Esse salto quantitativo pode ser contemplado por meio dos dados contidos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Vejamos o gráfico abaixo:

Figura 4 – Índices de produções acadêmicas sobre o tema Políticas Educacionais



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019).

Conforme as possibilidades de pesquisa no campo das Políticas Educacionais vão se constituindo, as produções acadêmicas no Brasil, e também em esfera mundial, vão articulando novas respostas e perguntas. É fato que as atribuições deste campo de pesquisa são relativamente novas, porém necessárias.

Se analisarmos as condições de produção da Base Nacional Comum Curricular, um documento normativo e orientador que teve início nas atribuições da Política, e das Políticas Educacionais, percebemos a enorme complexidade e importância desse tema. Após alguns anos em que o país esteve diante de uma considerável crise política, a BNCC, não diferentemente foi finalizada ao final de processos Políticos quanto a organizações do documento. No decorrer do processo, os movimentos Políticos acabaram modificando o rumo das decisões, com isso, as condições iniciais propostas modificaram-se de acordo com as exigências e objetivos em diversos níveis de atuação.

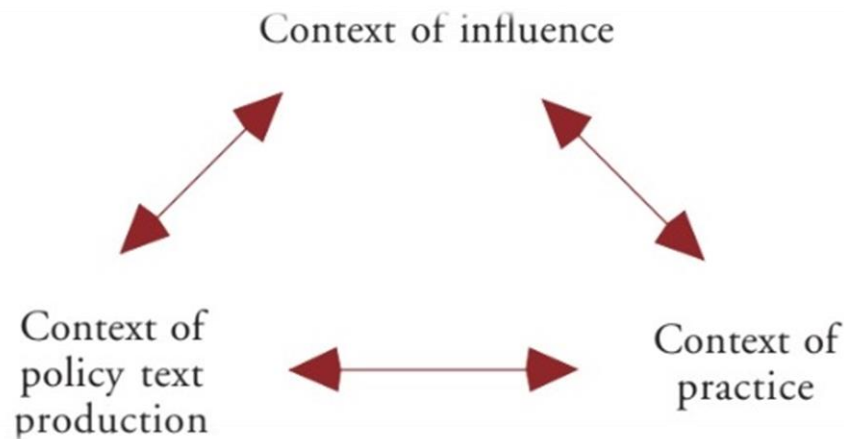
Os acontecimentos que marcaram a formulação da BNCC podem ser compreendidos pela abordagem denominada “ciclo de políticas”, desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe. Debatida em vários artigos e livros, essa abordagem se configura como uma forma de conceituar a produção, organização, fundamentação e resultados das políticas educacionais, em textos como: Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (1994), Mainardes (2006) e Ball e Mainardes (2011). O desenvolvimento da abordagem tem como contexto as políticas educacionais inglesas, e sua apreciação é conceituada por modelos políticos críticos. A abordagem visa a contribuir com o entendimento das políticas educacionais, auxiliando professores e demais profissionais da educação quanto à complexidade dos processos de formulação e implementação das políticas.

A principal característica dessa abordagem é justamente o que interessa ao professor em seu contexto de trabalho, em que se busca a relação entre as teorias e produções da política, com o contexto da prática docente. O ciclo de políticas inicialmente proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) sofreu adaptações com o apoio e divergências de vários autores que possibilitaram debates acadêmicos e contribuições necessárias ao processo dessa abordagem.

Após anos de diálogos e produções científicas, o autor chegou a uma ideia concreta, na qual nos apropriamos e apresentamos aqui sob o viés de três contextos principais quanto à estruturação das Políticas Educacionais: (1) Contexto de influência, (2) Contexto de produção das políticas, e (3) Contexto da prática.

Independentes, porém, em sintonia, esses três contextos buscam por meio da participação coletiva o estabelecimento do que compreendem como um resultado nunca finito e sempre mutável, a qualidade educacional. Para chegar até essa concepção, os autores tiveram uma massiva participação mediante retornos positivos (EVANS et al., 1994; FITZ et al., 1994), e outros mediante respostas críticas como: (LINGARD, 1993; 1996; HENRY, 1993; HATCHER; TROYNA, 1994; NESPOR, 1996; GALE, 1999).

Figura 5 – Representação dos diferentes contextos mediante a abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold



Fonte: (MAINARDES, 2006).

O primeiro conceito trata do (1) Contexto de influência. Nessa acepção ficam caracterizadas as ideias referentes aos debates políticos, justamente por se fundamentarem em disputas e relações de poder. O contexto de influência é normalmente vinculado a uma esfera macro, por representantes estatais.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo [...] os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p. 51).

O contexto inglês não se difere tanto assim do contexto brasileiro a ponto de não pensarmos em uma análise da BNCC. O campo referenciado por Bowe, Ball e

Gold (1992) e apresentado por Mainardes (2006), um dos maiores estudiosos brasileiros sobre os estudos das políticas educacionais, convida-nos a uma reflexão. O contexto de influência brasileiro para a formulação da BNCC, veio sendo fomentado desde a Constituição de 1988, pois é marcante discussão Política dos representantes políticos, sobretudo após um período ditatorial, em que, a representatividade democrática já apontava um documento pautado em políticas educacionais que contemplasse a organização de uma Base Curricular comum a todas as escolas do país.

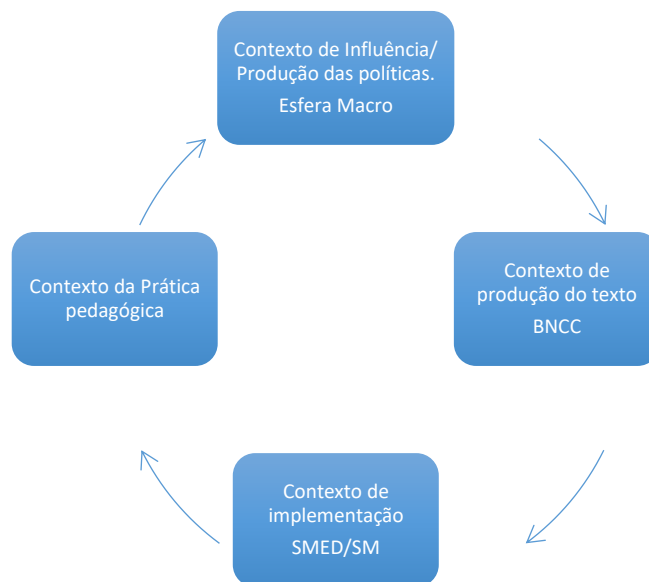
O segundo Campo se refere ao (2) Contexto de Produção das Políticas quanto à formulação de seus textos. Assim como o primeiro, a produção de textos é, sobretudo, uma disputa política, nela existe uma relação de poder para o estabelecimento de certos conceitos filosóficos e educacionais, e a negação de outros. O (3) Contexto da Prática se associa aos processos de implementação das Políticas Educacionais e busca por meios operacionais qualificar o currículo escolar, com isso, as organizações de práticas pedagógicas escolares seguem um parâmetro orientativo previamente formulado. No entanto, vale ressaltar que a ordem do ciclo das políticas, segundo Ball, não é impositiva, mas sim dialógica e crítica, ao passo que as políticas educacionais e suas implementações acabam norteando as diversas complexidades do currículo escolar.

É possível estabelecer aqui uma interpretação sobre o ciclo de políticas organizado por Bowe, Ball e Gold (1992) ao analisarmos a relação entre o processo de formulação das políticas educacionais associada ao documento BNCC. Mais uma vez, a BNCC não é uma política, mas sim um documento que se origina de uma discussão política, e por isso é conveniente a essa discussão.

Ao percebermos a necessidade de aproximar o profissional que atua na escola com os conceitos teóricos, que por vezes podem parecer distantes de sua prática pedagógica, idealizamos uma imagem que acaba sintetizando o que seria esta visão de um ciclo. De uma esfera macro para uma realidade escolar micro. O contexto de influência pode ser associado desde o início das discussões entre membros de representações do governo, entidades representantes da Educação e especialistas da área. Durante os anos de 2015 e 2017, o documento passou por diversas modificações por conta de mudanças governamentais e, por consequência, de suas representações, o que exemplifica esse contexto de influência. O contexto de produção está muito atrelado ao seu contexto de influência, por um acaba

interferindo diretamente no outro. A produção da BNCC teve a participação de profissionais da educação de todas as partes do país. Por fim, o contexto da prática, é o que objetivamos investigar em uma realidade específica.

Figura 6 – O ciclo de Políticas interpretado a um contexto educacional micro



Fonte: Autor.

O que caracteriza o início de uma política, antes mesmo de sua atuação na esfera escolar, é uma construção diante dos debates ideológicos em caráter formativo, culminando em uma fase de formulação de objetivos e implementações. A concepção de política educacional na qual nos baseamos se aproxima da visão de Stephen Ball, que aborda a formulação das Políticas Educacionais como um ciclo. Nesse sentido, não existe um produto final, mas sim, um contínuo processo de ressignificações, por meio da fundamentação de uma perspectiva pós-estruturalista. As características referentes ao ciclo de constituição das políticas educacionais

incluem a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micro-políticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos. Assim, ao passo que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação, resultados), uma outra teoria mais específica poderia ser empregada para a análise da política. O estado que está em constantes mudanças é entendida como algo suscetível às mudanças e avanços sociais (MAINARDES, 2006, p. 58).

A organização decorrente do contexto de implementação é aqui tratada como currículo escolar, e, tão importante quanto às políticas educacionais, o currículo delimita os caminhos da educação sendo o DNA da escola. Como já vimos no capítulo anterior, algumas situações destoam do currículo escolar por conta de práticas pedagógicas que não apresentam relações com seu currículo. Segundo Cortella (2001), mesmo com todos os avanços da sociedade, a forma de pensar a escola (em seu contexto prático) raramente se modifica, sendo marcada por uma incoerência educacional entre o que se ensina e o que se diz ensinar, denominada como currículo oculto.

Currículo é política, é disputa de poder, é criticidade, é organização e eficiência, tudo o que consideramos parte da escola, podemos considerar como parte do currículo escolar. Contudo, a BNCC surge como um documento orientador que implica diretamente sobre o currículo escolar e sobre a prática de professores e gestores.

3.2 O CURRÍCULO ESCOLAR

De acordo com Correia (2012), currículo significa um movimento contínuo, como uma pista ou caminho a ser percorrido. No contexto educacional, é possível estabelecer uma relação entre sua etimologia e seu contexto histórico, pois, no decorrer dos anos, o currículo progride em direção ao que chamados de teorias curriculares.

Assim como Sacristán (2000) e Goodson (2007), consideramos que o conceito de Currículo sempre dependerá do contexto no qual está sendo pensado, e, como elemento estruturante da Escola, é extremamente complexo, multifacetado e que não apresenta uma simples definição. As vertentes curriculares se basearam inicialmente em áreas econômicas, com instrução técnica e visando a eficiência.

Da mesma forma, Silva (2001) aponta uma questão fundamental que serve como pano de fundo para todas as teorias curriculares existentes, em que currículo é sempre o resultado de uma ideia de universo amplo de conhecimentos, por meio dele, arranjos e organizações são apontados como corretos e outros inapropriados. Todavia, busca responder “o que” de fato é importante e que tipo de ser humano deseja-se a essa sociedade. É a partir desses pressupostos que se inicia toda a

organização de um sistema escolar de qualidade, sendo definidos pontos importantes e cruciais para a organização curricular.

Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizador e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um destes “modelos” de ser humano corresponderá um conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2001, p. 15).

Esse mesmo autor delimita três classificações quanto as teorias curriculares:

(1) As Teorias Tradicionais, apresentam autores básicos como Bobitt (1918) e Tyler (1949). Sua organização voltada aos princípios administrativos definiu essa ideia educacional como uma concepção técnica linear, cujo interesse era o controle eficiente do sistema educativo. A ideia de controle não era apenas uma forma de organização intraescolar, mas transcendia aos demais setores da sociedade, pensando essa organização como uma grande fábrica.

Seguindo essa lógica, existem algumas diferenças fundamentais no que dizem respeito às teorias curriculares. As Teorias Tradicionais buscam uma organização e racionalização dos resultados educacionais, delimitando o aluno e tornando-o uma peça fabril dentro de um sistema controlado. Certamente nosso país percorreu sua trajetória escolar sobre esse modelo curricular rígido, afinal, as teorias tradicionais apresentam como principal característica o estabelecimento dos saberes dominantes e inquestionáveis já delimitados. Todavia, sua preocupação é voltada em como será a melhor forma de transmiti-los.

Para as (2) Teorias Críticas, autores como Young (2007), Apple (2016), Giroux (1983; 1986, 1987) elaboraram um movimento progressista que buscou a superação de modelo curricular conservador e autoritário, ao não possibilitar mais do que uma simples formação técnica para o trabalho. Na visão desses autores, o currículo escolar deveria proporcionar meios para a criticidade. Por fim, as (3) Teorias Pós-críticas baseadas em diversos autores como Hall (1996), (1998), Louro (1997) (1999), entre vários outros.

As Teorias Críticas e Pós-críticas, pautadas no pós-estruturalismo, buscam não estabelecer como será a melhor forma de transmissão, e sim questionar porque esse conhecimento será contemplado, e não outros. Sobretudo, buscam estabelecer uma ligação entre os saberes, a identidade e o poder. O quadro abaixo representa

uma esquematização das principais características das teorias do currículo em uma ordem cronológica e será retomada nas considerações finais deste estudo.

Quadro 3 – A evolução histórica dos elementos curriculares

Teorias tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber – poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: (SILVA, 2001).

O currículo se constitui por meio de várias instâncias, tendo seu início em interesses estipulados pelas políticas de governo, podendo ser concretizadas em políticas de estado. No entanto, em um contexto mais escolarizado, também não é algo finito, como afirma Apple (1986) ao tratar sobre os conhecimentos de um currículo escolar:

O conhecimento aberto e encoberto que se encontra nas situações escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento são uma seleção regida pelo valor de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios de seleção possíveis (APPLE, 1986, p. 66).

Sacristán (2000) afirma que se torna extremamente difícil definir um esquema ou discurso único coerente a todas as funções que o currículo adota, pois em cada nível ou modalidade são inúmeras as tradições que se misturaram aos fenômenos educativos. A dicotomia entre as realidades da EI com os Anos Iniciais é um

exemplo desse fato. Os elementos do currículo que organizam, planejam e avaliam a EI se modificam completamente se comparados aos Anos Iniciais, uma vez que, a prática social dá lugar aos processos massivos da alfabetização e fragmentações na organização de conhecimentos por meio de disciplinas. O corpo que antes era convidado a explorar movimentos e descobrir outras aprendizagens através do brincar, agora deve permanecer estático em uma cadeira por horas.

Existe uma reflexão interessante no pensamento do educador e filósofo Leandro Karnal, ao lembrar que existe um discurso atribuído ao senso comum e até mesmo no âmago de instituições de ensino, muito pertinente às organizações curriculares, “mas sempre foi assim” onde a disposição da fila para entrar em sala, a fila para sentar-se em sala são ações de alunos ordenados. Na verdade, o estudo da História nos aponta que até mesmo a disposição de uma fila de cadeiras é uma escolha política, sobre que tipo de aluno se deseja formar.

Os registros históricos referentes a Platão, Aristóteles e até mesmo a escola medieval não relatam essa organização, que teve seu nascimento na escola prussiana, com o intuito de formar operários e soldados. Desde as origens da Escola Republicana Francesa até os dias atuais, a Escola pública passou por diversas mudanças decorrentes de processos políticos, guerras a nível mundial, mudanças econômicas, entre outros fatores. No entanto, algumas formas de pensar e organizar as práticas e conceitos escolares que aqui denominamos como currículo escolar perpetuam-se imutáveis. Palavras como: eficiência, controle e disciplina carregam em si concepções que definem o que, como e para quem deve ser a educação.

Não há aqui uma crítica em tudo o que as teorias tradicionais representam, pois, como sabemos, os sistemas de avaliação, e muito do que se conhece em educação hoje nas escolas, se efetivaram a partir de uma conceituação organizada por pessoas influentes que viviam em uma realidade e denominada como tradicional. No entanto, como afirma Cortella (2001), é importante saber a distinção do que é tradicional, para aquilo que é arcaico, velho, ultrapassado, ou que em uma definição exata para esse contexto refere-se a aquilo que não atende mais às necessidades da atualidade.

Imagine-se que um monge medieval europeu, vivendo no século XIII, tenha entrado em estado de catalepsia, morte aparente e coma. Seu corpo (surpreendentemente vivo) foi guardado nas catacumbas do convento durante centenas de anos até que, no fim do século XX, foi trazido inato para outro convento, no centro de São Paulo, tornando-se objeto de

veneração. Um dia, por razão desconhecida ainda pela ciência, despertou de sua letargia profunda e saiu a caminhar pela cidade. [...] O mais espantoso eram as casas, redivivas torres de Babel, e, choque supremo, pequenas tendas de ferro expondo e vendendo objetos semelhantes a manuscritos, mas com letras diferentes. O monge parou admirado, diante de uma delas e observou com horror que estavam à mostra similares de livros estampando imagens perfeitas de mulheres e homens completamente nus. Correu dali tapando a visão demoníaca. Correu sem rumo e às cegas até que, tateando uma porta, por ela entrou e ainda sem enxergar direito, disparou pelo corredor até achar uma sala vazia; nela precipitou-se, sentando-se ainda esbaforido (CORTELLA, 2001, p. 121).

E continua:

De repente, percorreu a sala com o olhar, e, pela primeira vez, acalmou-se. O ambiente era muito familiar e seguro e quase tudo ali presente ele já conhecia: o mobiliário, a disposição dos móveis, a decoração, a maior parte dos objetos de trabalho. Estava em uma sala de aula! (CORTELLA, 2001, p. 121).

Essa forma de analogia é extremamente interessante ao refletirmos sobre a perpetuação de organizações curriculares, em que uma simples disposição das cadeiras de uma sala de aula pode nos dizer muito sobre que tipo de espaço é construído. Quando a própria etimologia da palavra aluno, do latim *alumnus*, aquele que não tem luz, pode nos fazer refletir se o professor é o grande detentor do conhecimento e que essa relação deve ser totalmente impositiva, cartesiana, na exigência do silêncio absoluto, na impossibilidade do debate crítico.

Diferentemente de muitas realidades educacionais, a teoria, ou seja, o currículo organizado e pensado para a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular é constituído hoje de uma fundamentação pautada na sociologia da infância, e busca estabelecer o cumprimento constitucional da educação formal de bebês a crianças pequenas. Para além dos processos do cuidar, é necessária uma série de obrigações, na qual a escola busca estabelecer os direitos das crianças. Este assunto será o objetivo a ser tratado ao longo do capítulo, articulando as estruturas da BNCC, bem como suas conceituações, com o Documento Orientador Municipal do Município de Santa Maria - RS.

3.3 OS CONTEXTOS POLÍTICOS E CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES COM A BNCC

A Educação Infantil que conhecemos hoje no Brasil se caracteriza como resultado de um processo histórico de lutas sociais, sua concepção inicial era de

uma ambiguidade exposta, por dois modelos de escola: (1) Creche, que estabelece um espaço controlado, com práticas voltadas aos processos de higiene e alimentação; (2) A ideia da Pré-escola, que se caracteriza por uma educação formal, pautada em currículos e propostas de ensino, que vai além dos processos de cuidar.

O modelo pré-escolar, durante décadas passadas, era e é uma realidade de famílias de classe alta que predominantemente utilizavam-se desse sistema, sob a estrutura de um ambiente escolar privado, e pautado em teorias pedagógicas, em que as atividades direcionam a formação de bebês e crianças pequenas, para a obtenção de resultados que visam à preparação para a vida adulta em altos cargos profissionais.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se a dever do Estado [...] Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 35-36).

Ao decorrer do tempo, as lutas sociais efetivaram, ao custo de muito esforço, importantes resultados, como a criação das creches em uma visão inicialmente assistencialista.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 36).

Dada a importância da discussão, até o presente momento percebemos que a Educação Infantil enfrenta desde sua concepção um grande desafio, é como se os profissionais que atuam nessa etapa tivessem que comprovar todos os dias a importância do seu trabalho. E, mais do que possibilitar o acesso e a qualidade dos processos do cuidar e educar, essa etapa busca em sua atual conjuntura estabelecer o cumprimento de direitos básicos da criança, por meio de um currículo

que viabilize a sua função social junto aos bebês e crianças pequenas em um processo de curricular diferenciado.

Para Gonzalez e Eyer (2014), o currículo escolar da EI é baseado em princípios do cuidado respeitoso, são práticas ancoradas em três bases do conhecimento: (1) desenvolvimento infantil; (2) diferenças individuais, (especialmente quanto a esses dois aspectos tendo autores associados à psicologia educacional como Bandura, Maslow e Vygostsky); e, por fim, (3) diferenças culturais.

É possível perceber a singularidade em relação ao currículo de outras etapas da Educação Básica. Pensar a Educação Infantil é sobretudo pensar na integralidade da criança, e em como os avanços cognitivos em decorrência das organizações curriculares e práticas pedagógicas podem ser perceptíveis em um curto período de tempo. Desse modo, o currículo na EI torna-se uma organização de elementos teóricos e práticos, como um

plano de aprendizagem totalmente inclusivo e centrado em conexões e relações com um bebê ou criança [...] O foco é a educação e o cuidado que atendem e respeitam as necessidades da criança de forma calorosa. Dignas e sensível. Gerando apego. O currículo respeitoso só é receptivo baseado em relações que ocorrem em atividades, experienciais e acontecimentos planejados ou não [...] adquirir um entendimento das práticas de cuidado familiares, ouvir sobre como as famílias gostariam que você agisse com os filhos delas e incorporar essas informações nos cuidados com essas crianças. Ser respeitoso e pensar de modo reflexivo sobre as várias culturas de sua comunidade (GONZALEZ; EYER, 2014, p. 339).

A construção das legislações que tratam sobre essa etapa da Educação Básica vem crescendo na medida em que as políticas públicas ganham fôlego nos cenários de debate. A representatividade das crianças da Educação Infantil se dá pela participação ativa de políticos e profissionais da Educação, que incansavelmente buscam defender direitos constitucionais da infância. A ideia de Educação Infantil é apontada nos artigos 208 e 227 da Constituição Federal (CF), como formas de direitos constitucionais. Além da CF, a Lei nº 8.069/1990, em seus artigos 4º e 54º, aponta a garantia de uma Educação Infantil gratuita a todas as crianças.

Seguindo em uma ordem cronológica das legislações pertinentes, vamos encontrar a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em seu artigo 29º menciona que

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Portanto, a LDB (1996) define a EI como parte constituinte da Educação Básica, sendo alterada em 2013 pela Lei nº 12.796 que define em seu

Art. 4.º O dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

Ao passo em que avanços foram se concretizando no âmbito das políticas públicas, os resultados dessas ações foram ao encontro das mudanças, consolidando-se por meio de políticas educacionais como a Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para a Educação Infantil em referência ao acesso gratuito e de qualidade. Após a formulação de orientativos importantes para a EI como: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs), de 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), de 2010, que se origina do parecer de 9 de dezembro de 2009, e acaba sendo um importante documento para a Educação Básica. No Rio Grande do Sul, vários foram os movimentos e tentativas para a construção de currículos da Educação Básica, e atualmente, a elaboração do Referencial Curricular Gaúcho, de 2018, segue as concepções contidas na BNCC.

Como vimos, a BNCC não é o único documento na história recente da Educação Infantil, mas, certamente, se mostra muito importante ao possibilitar a continuação de um trabalho fundamentado em processos políticos e produções teóricas que dão um importante respaldo ao trabalho docente, principalmente quando pensado a um trabalho de caráter prescritivo (TARDIF; LESSARD, 2014). Os quadros a seguir apresentam sínteses importantes ao processos históricos das legislações e documentos educacionais. Sobre o quadro 4, referente as legislações e documentos que legitimam as políticas educacionais, são detalhados aspectos a partir de 1988.

No quadro 4, são expostos os últimos documentos orientadores quanto ao currículo escolar e atuação profissional para a Educação Infantil e suas principais características a partir do ano de 1998.

Quadro 4 – Avanços históricos referentes à Legislação e Documentos para a Educação Infantil

(continua)

Legislações e Documentos	Ano	Principais características	Relação com a Educação Infantil
Constituição Federal	1988	Um documento referencial que estabelece regras, mediante direitos e deveres.	A ideia de Educação como um direito de todos é apontada no Art. 205; Educação Infantil é apontada nos artigos 208 e 227.
Lei nº 8.069	1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Define normas e organizações das políticas públicas relacionadas a proteção da infância e da Juventude.	Apresenta a organização dos direitos fundamentais das crianças.
Lei nº 9.394	1996	Considerada a mais importante lei educacional. Regulamenta e define o funcionamento da Educação no país em diferentes níveis e etapas de Ensino.	Inclui a Educação Infantil como pertencente a Educação Básica.
Lei nº 10.172	2001	Plano Nacional de Educação que estabelece um planejamento plurianual com prazo de dez anos.	Elencou 26 metas referentes a Educação Infantil, muitas destas, consideradas avanços históricos, outras, ainda necessitam avançar.
Lei nº 11.274	2006	Implementação do Ensino da Educação Básica em nove anos	A Educação Infantil passa a ter um prazo para a adequação. A matrícula e o acesso de crianças a partir de 6 anos é considerada obrigatória.
Parecer nº 20	2009	Apresenta uma série de organizações documentais pertinentes à EI.	Precede a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Lei nº 12.796	2013	Alterações da Lei 9.394; Reformulação da Educação Básica.	Estabelece que os municípios passam a ser responsáveis pela acesso e permanência de crianças pequenas na pré-escola.

Lei nº 13.005	2014	Plano Nacional de Educação que estabelece um planejamento plurianual com prazo de dez anos.	Elenca atualmente 20 metas para a Educação
---------------	------	---	--

Fonte: Autor.

Como é possível perceber, a política é um elemento fundamental e presente na construção das políticas educacionais. A qualidade hoje possibilitada nas instituições escolares decorre de avanços históricos.

Quadro 5 – Elementos conceituais referentes aos documentos orientadores da Educação Infantil

(continua)

Documento	Ano	Como é organizado (a)?	Qual é a concepção de criança?	Como compreende o movimento?
RCNEI	1998	Eixos norteadores	A criança pertence a um meio social e histórico, sendo capaz de marcar e ser marcada por ele. Há uma maior utilização de autores da psicologia e sociologia na fundamentação deste documento	Define o movimento como um meio para as aprendizagens corporais.
DCNEI	2010	Linguagens	A criança como um ser capaz de produzir cultura e exercer seus direitos. Utiliza-se de autores da sociologia da infância.	Objeto de Direito de aprendizagens (Linguagem Corporal).
BNCC	2017	Campos de experiência	Apresenta uma herança conceitual das DCNEI, logo, a criança é um ser capaz de produzir cultura e exercer seus direitos. Utiliza-se de autores da sociologia da infância.	Direitos de aprendizagens, seu embasamento gira em torno da Corporeidade e suas orientações pedagógicas visam as brincadeiras e interações.
RCG	2018	Campos de experiência	Organiza-se em função da BNCC, e utiliza-se da sociologia da infância para fundamentar a criança como um ser histórico e produtor de cultura.	Sua estruturação está de acordo com os campos de experiência orientados pela BNCC, portanto, Corporeidade.
DOCSM	2019	Campos de experiência	Organiza-se em função da BNCC, e utiliza-se da sociologia da infância para fundamentar a	Apesar de não apresentar especificações sobre como pensa o

			criança como um ser histórico e produtor de cultura.	movimento corporal na EI, sua estruturação está de acordo com os campos de experiência orientados pela BNCC, portanto, Corporeidade.
--	--	--	--	--

Fonte: Autor.

É possível compreender algumas diferenças entre os RCNEIs (1998) e a BNCC (2017) para além das diferenças da organização curricular como, por exemplo, as áreas de conhecimento. Percebe-se que o documento de 1998 tinha como base teórica das ações pedagógicas, autores interacionistas como: Piaget, Vygotsky e Wallon. Por mais importante o peso inegável que a Psicologia pode e deve exercer nas instituições de ensino, ela busca observar o que acontece no interior de cada criança, e estabelece essa premissa como orientação de trabalho.

De modo diferente, a BNCC pode ser vista como um documento que tem como base conceitos presentes nas DCNEIs (2010). A concepção de linguagem, a criança como sujeito histórico, produtora de cultura são elementos cruciais para o entendimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil, e estão associadas à concepção de sociologia da infância, que tem como foco, pensar as interações entre as crianças. Desse modo, o movimento corporal é visto como um direito de aprendizagem, uma linguagem essencial ao ser humano e indissociável do coletivo.

No ano de 1988, em seu Art. 210, a Constituição Federal apontou a ideia de um currículo mínimo a fim de possibilitar uma formação básica quanto ao currículo escolar. Com a Lei 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), efetivam-se ações que estabelecem uma certa padronização quanto aos conteúdos ministrados nas escolas, e também inclui os saberes referentes à EI.

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

Após três décadas desde a Constituição Federal Brasileira, é criado um documento para a Educação em todas as etapas de ensino, incluindo a Educação Infantil. Logo, a Base Nacional Comum Curricular pode ser compreendida como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de

modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018, p. 7).

Portanto, um documento normativo, que busca estabelecer uma base de aprendizagens a todos alunos ao longo das diversas etapas de ensino, por meio de uma organização de aprendizagens em currículos escolares, como o próprio documento

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Para as pessoas que não estejam familiarizadas ao processo de construção da BNCC, existe uma importante possibilidade de análise. As trocas constantes de nomeações e a instabilidade governamental da época são perceptíveis e aqui tratadas como parte de um ciclo. Se observarmos a arte de criação do documento referente à sua capa, poderemos perceber os já mencionados contextos de influência e produção. Na primeira versão, a arte do documento evidenciou a diversidade do povo brasileiro, enquanto que na última versão, existe uma evidente organização técnica.

Figura 7 – Relação de análise sobre a arte da primeira e última versão da BNCC



Fonte: Ministério da Educação (2019).

A versão final é composta por uma estruturação organizada em quatro partes principais: (1) Textos introdutórios em que são expostas concepções gerais referentes à Educação, por etapa e por área; (2) Competências Gerais que determinam o que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica; (3) Competências específicas referentes a cada área do conhecimento; (4) Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas aos diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A apreciação da BNCC é de extrema importância para o nosso trabalho, no entanto, é conveniente realizar um estudo sobre as aproximações e afastamentos entre suas concepções e organizações com outros dois documentos que se originam da BNCC. Tratando sobre a Educação Infantil, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o Documento Orientador Curricular do Município de Santa Maria (DOCSM) foram construídos respectivamente nos anos de 2018 e 2019, organizando-se de maneira coerente à BNCC.

3.3.1 Aproximações entre a BNCC e a realidade municipal

Dada a importância do contexto atual, resolvemos organizar um quadro descritivo com as principais características dos documentos orientadores para a Educação Infantil, que possibilitam aos professores de Santa Maria - RS e do estado, além da BNCC, fundamentar sua atuação de acordo com o RCG e DOCSM. Detalharemos, a partir deste ponto, aspectos específicos dessa etapa da Educação Básica, relacionando os termos estudados, com os conhecimentos pertinentes à Linguagem Corporal.

Quadro 6 – Aproximações entre a BNCC e o Documento Orientador Municipal de Santa Maria para a Educação Infantil

(continua)

Documento	Ano	Como é organizado o documento?	Qual é a concepção Pedagógica e de criança?	Como compreende o movimento?	Concepção de avaliação
-----------	-----	--------------------------------	---	------------------------------	------------------------

	2017	Organiza-se em: (1) Direitos de Aprendizagem; (2) Campos de Experiência; (3) Objetivos de aprendizagem; (4) Transição da EI para o Ensino Fundamental.	Utiliza uma base teórica pautada na Sociologia da infância; O corpo ganha centralidade, a criança é produtora de cultura e deve exercer seus direitos de aprendizagem.	Baseia sua concepção de movimento de acordo com o conceito de Corporeidade, deste modo, não delimita o movimento apenas ao campo "Corpo, gestos e movimento", ou seja, compreende a corporeidade como meio para as aprendizagens do corpo. Sugere que Jogos e brincadeiras devem fazer parte das explorações infantis.	O documento não apresenta uma definição específica de avaliação para a EI, no entanto é possível perceber que as orientações gerais dão conta de observações e diversas formas de registros quanto aos processos de evolução infantil.
Documento	Ano	Como é organizado o documento?	Qual é a concepção Pedagógica e de criança?	Como compreende o movimento?	Concepção de avaliação
	2018	O documento é organizado em: (1) Orientações para a Prática pedagógica; (2) Processos referentes as transições das crianças: Acolhimento, bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; (3) Contexto familiar; (4) A avaliação na e da Educação Infantil; (5) Direitos de aprendizagem; (6) Campos de experiência; (7) Síntese das aprendizagens	Baseia sua orientação pedagógica de acordo com a BNCC. Onde bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, devem ter seus direitos de aprendizagens garantidos de uma forma integral e significativa. Da mesma forma, a criança deve ser pensada como produtora de cultura e deve exercer seus direitos de aprendizagem.	Baseia sua concepção de movimento de acordo com a BNCC, portanto, apresenta o campo de experiência "corpo, gestos e movimento" como base para a orientação aos profissionais.	O documento aponta que a avaliação deve ser pensada como uma parte da organização do trabalho docente. Não é atribuída qualquer valor ou mensuração ao rendimento das crianças, mas sim, uma ideia de registro de suas aprendizagens. Observar, narrar, registrar e refletir as ações infantis, evidenciando em formas de pareceres seus avanços.
	2019	O documento apresenta a seguinte estruturação: (1)	Assim como o RCG, baseia sua orientação pedagógica de	Apesar de não citar algum termo específico,	De acordo com as orientações da BNCC, o documento

		<p>Concepções de Educação Infantil; (1.1) Sobre Crianças e infâncias; (1.2) O Currículo da Educação Infantil; (1.3) Diversidade, Inclusão e Equidade; (1.4) A avaliação na e da Educação Infantil; (1.5) Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; (1.6) Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; (1.7) Conhecendo os grupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; (1.8) Quadro síntese das aprendizagens e desenvolvimento das crianças no percurso da educação infantil. (1.9) Campos de Experiência (desdobramentos dos objetivos a partir da BNCC).</p>	<p>acordo com a BNCC. Onde bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, devem ter seus direitos de aprendizagens garantidos de uma forma integral e significativa. Da mesma forma, a criança deve ser pensada como produtora de cultura e deve exercer seus direitos de aprendizagem.</p>	<p>baseia sua concepção de movimento de acordo com a BNCC, que por sua vez, apresenta o campo de experiência “corpo, gestos e movimento” como base para a orientação sobre formas de pensar propostas e organizações curriculares relacionadas ao movimento corporal na EI.</p>	<p>aponta que a avaliação deve ser pensada como uma parte da organização do trabalho docente. Não é atribuído qualquer valor ou mensuração ao rendimento das crianças, mas sim, uma ideia de registro de suas aprendizagens.</p>
--	--	---	--	---	--

Fonte: Autor.

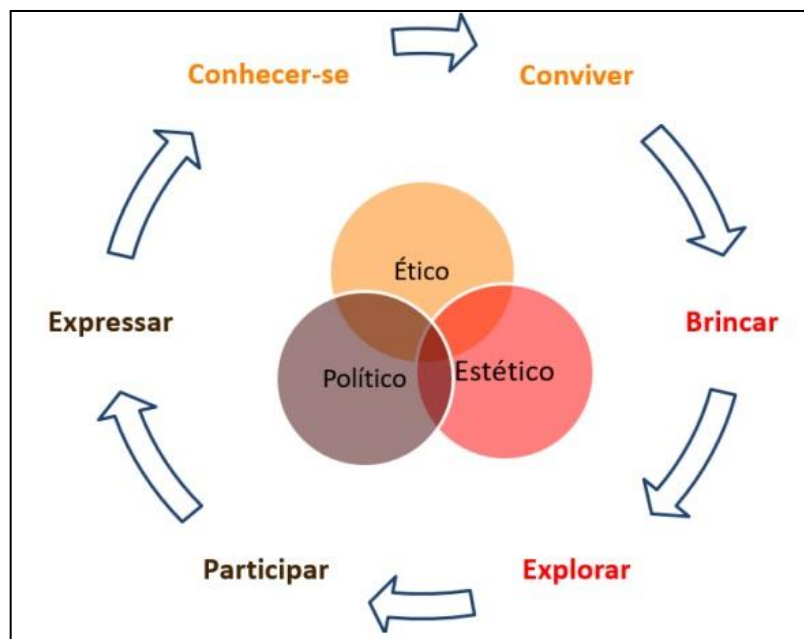
Podemos concluir, para além deste quadro comparativo, que as aproximações entre os documentos são em sua parte conceitual. Esta afirmação se dá pela leitura e análise de suas formas de compreender o currículo para a Educação Infantil, suas estruturações podem variar em alguns aspectos, em suas sinuosidades, alterando a sequência de informações. No entanto, ao tratar de conceitos, tanto o RCG quanto o DOCSM seguem de forma coerente as orientações contidas na BNCC.

Ao tratar sobre a orientação para a organização curricular, os documentos se utilizam de uma fundamentação baseada em autores da sociologia da infância como Sarmiento (2003), Corsaro (2011), Faria e Salles (2011). Além de documentos e leis que como já mencionamos, antecederam a formulação da BNCC, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que possibilitou a efetivação de diversos avanços referentes às políticas educacionais.

A Figura 8 representa as organizações conceituais presentes nos documentos que se originam da BNCC. A organização curricular deve considerar os direitos da criança e, além disso, articular suas ações conforme os princípios éticos, políticos e estéticos, de acordo com a BNCC. Essa mesma figura pode ser encontrada no DOCSM e busca fazer a mesma referência.

Está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

Figura 8 – Organização dos direitos de aprendizagens em relação às dimensões curriculares



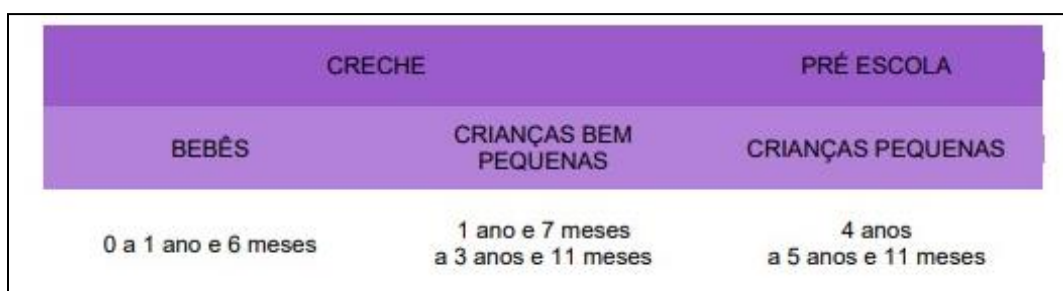
Fonte: Referencial Curricular Gaúcho (2020).

A imagem acima, encontrada no RCG (2018), é pensada de acordo com as preposições contidas na BNCC (2017), da mesma forma, também é encontrada no

DCOSM (2019). A ideia organizada na base é sintetizada pela figura ao estabelecer a relação entre os direitos de aprendizagens escolares na infância.

Apesar da BNCC compreender três diferentes faixas etárias na EI, sua orientação é a de que esta divisão não seja um fator que possa impossibilitar as organizações curriculares, em que crianças de diferentes idades estabeleçam vínculos e parcerias durante os tempos e espaços da escola. Na verdade, ao pensarmos os direitos infantis, dentre todos os seis referenciados na BNCC, destacamos que o direito de “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2018, p. 38) deve ser parte importante dos currículos escolares, relacionando-se por meio da mediação (sempre que necessária) da professora em função dos princípios norteadores.

Figura 9 – Organização das faixas etárias



Fonte: DOCSM (2019).

Pensar uma estruturação curricular que possibilite que crianças de diferentes idades circulem em um mesmo espaço, e em um mesmo tempo parece ser um ato distante da concepção educacional. Na verdade, esse tipo de estruturação não é incomum na Educação Infantil. São diversas as realidades onde as organizações de turmas são planejadas justamente com o objetivo de proporcionar específicas possibilidades de interações entre bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. A realidade Italiana de Reggio Emília descrita em Edwards, Gandini e Forman (2015) possibilita essa visão curricular. Outra realidade muito interessante que vale a pena ser pensada é escola japonesa descrita por Tezuka (2014).

No âmbito nacional, destacamos o parecer que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Infantil em suas orientações sobre o trabalho voltado às possibilidades de

diferentes aprendizagens, resultado da interação entre crianças de diferentes idades e adultos. Sobre a organização curricular referente às turmas, o parecer aponta que

a criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades [...] proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos (BRASIL, 2009, p. 14).

No que se refere às orientações curriculares para a Educação Infantil, as legislações, assim como os documentos orientadores: BNCC (2017), RCG (2018) e DOCSM (2019) não especificam obrigatoriedade ou impossibilidade das formas em que a escola pode organizar suas turmas. Todavia, argumentam sobre a importância de proporcionar tempos e espaços para a interação infantil de diferentes faixas etárias, estabelecendo uma organização quanto aos objetivos de aprendizagens.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2018, p. 44).

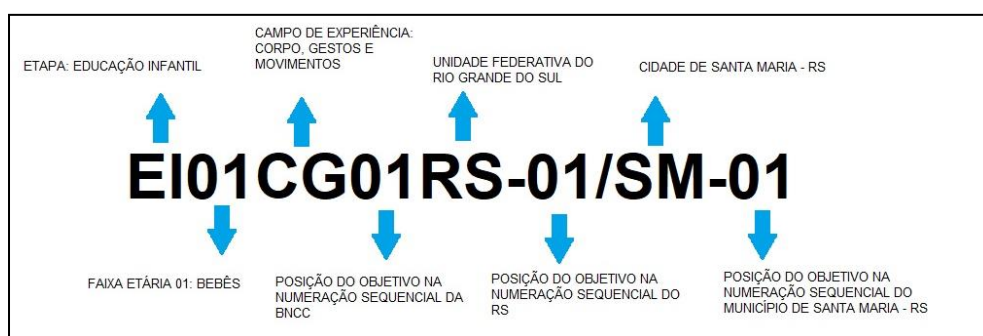
Nesse sentido, a forma de organização multietária de uma sala seria totalmente compatível com as orientações curriculares vigentes. A realidade apresentada no trabalho de Fonseca (2017), em uma Unidade de Educação Infantil de Santa Maria – RS, aponta que essa organização é, além de possível, muito importante para a formação continuada de profissionais da EI. Uma vez que, além das inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagens das turmas, existe “um leque de possibilidades para se pensar a docência e os processos formativos em contextos emergentes, como é o caso do agrupamento multietário na educação infantil” (FONSECA, 2017, p. 165).

A ideia de Linguagem Corporal a qual fundamento este trabalho estabelece uma conexão de sentidos com o conceito de corporeidade. Acredito que a escola possa proporcionar para bebês, crianças bem pequenas e pequenas um espaço seguro, desafiador, onde o tempo possa ser destinado à vivência da cidadania, onde

uma cultura de relações sociais propícias ao diálogo, experiências, aprendizagens das mais diversas linguagens.

Os objetivos de aprendizagem descritos na BNCC serviram como referência para a elaboração de objetivos específicos. O quadro a seguir apresenta essa relação ao expor os objetivos propostos em cada documento (1) BNCC; (2) Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil; e (3) DOCSM para a Educação Infantil. Se analisarmos os objetivos descritos na BNCC, e nos documentos que se originam dela, veremos algumas orientações que são possíveis de ser estabelecidas de acordo com a ideia do parágrafo acima. Porém, a divisão de grades de horários rígidas para a utilização de espaços, em que crianças de diferentes turmas não possam interagir entre si acaba moldando o currículo das instituições escolares.

Figura 10 – Códigos dos três documentos para a identificação dos objetivos de aprendizagem



Fonte: Adaptado pelo autor com base no Referencial Curricular Gaúcho (2018, p. 84).

Quadro 7 – Organização compilada dos três documentos sobre os Objetivos de aprendizagem

(continua)

Campo de experiências: corpo, gestos e movimentos (cg)		
Grupo etário: recorte referente aos bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses)		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – RS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – SM
(EI01CG01) - Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI01CG01RS-01) - Deslocar seu corpo de forma autônoma no espaço, criando hipóteses e estimulando suas potencialidades, partindo do seu interesse. (EI01CG01RS-02) - Brincar livremente, exercendo autonomia de	(EI01CG01RS-01/SM-01) – Realizar movimentos corporais, potencializando o desenvolvimento integral e a expressão de sentimentos, emoções, necessidades e desejos.

	fazer escolhas.	
GRUPO ETÁRIO: CRIANÇAS PEQUENAS (DE 4 A 5 ANOS E 11 MESES).		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – RS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – SM
(EI03CG05) - Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	(EI03CG05RS-01) - Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	(EI03CG05RS-02/SM-01) – Desenvolver habilidades manuais na construção de esculturas, estruturas bidimensionais e tridimensionais, fantoches, brinquedos típicos regionais, pinturas, recortes e colagens com materiais diversos e de interesse da criança.

Quadro 7 – Organização compilada dos três documentos sobre os Objetivos de aprendizagem

(conclusão)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – RS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – SM
	(EI03CG05RS-02) – Desenvolver habilidade motora fina através de confecção de fantoches de diferentes culturas, confecção de brinquedos típicos regionais, pinturas, recortes e colagens com materiais diversos. (EI03CG05RS-03) - Manipular objetos de diferentes tamanhos e pesos. (EI03CG05RS-04) - Explorar materiais diversificados como barro, massinha de modelar, argila, massinhas caseiras, entre outros. (EI03CG05RS-05) - Manipular objetos pequenos, construindo brinquedos ou jogos e utilizar instrumentos como palitos, rolos e pequenas espátulas em suas construções, cada vez com maior destreza.	(EI03CG05RS-04/SM-01) Explorar materiais estruturados e não-estruturados, a partir de seus interesses e curiosidades.

Fonte: DOCSM (2019).

O objetivo EI03CG05 pertencente ao campo de experiência Corpo Gestos e Movimentos, da BNCC, apresenta a seguinte orientação de que a criança (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) deva “coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas” (BRASIL, 2018, p. 47). Pautado nessa orientação, o RCG (2018) organizou quatro objetivos que se originam do objetivo proposto pela BNCC. Do mesmo modo, o Documento Orientador Municipal para o Município de Santa Maria – RS articula dois objetivos, identificados como EI03CG05RS-02/SM-01 e EI03CG05RS-04/SM-01, oriundos dos quatro objetivos propostos pelo documento estadual. Ou seja, existe esse entendimento de que foi necessária uma adaptação dos documentos em função da BNCC e em função do RCG. Nesse sentido, um dos 144 objetivos do DOCSM para a EI orienta que o trabalho da professora ou professor deve proporcionar à criança

desenvolver habilidades manuais na construção de esculturas, estruturas bidimensionais e tridimensionais, fantoches, brinquedos típicos regionais, pinturas, recortes e colagens com materiais diversos e de interesse da criança. Explorar materiais estruturados e não-estruturados, a partir de seus interesses e curiosidades (DOCSM, 2019, p. 113).

Desse modo, dada a importância das informações referenciadas e analisadas até o presente momento, é justificada a importância de compreender como a implementação da BNCC vem acontecendo em uma realidade específica da cidade de Santa Maria - RS. Uma vez que a própria cidade, por meio de sua Secretaria de Educação, buscou articular um currículo extremamente coerente com os documentos nacional e estadual por meio de reuniões colaborativas entre seus representantes municipais, profissionais atuantes das EMEIS e comunidade acadêmica, com muitas(os) professoras(es) atuantes em Universidades da cidade.

4 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo são fundamentados e detalhados os procedimentos referentes ao percurso metodológico, avaliados de acordo com a melhor forma de possibilitar resultados confiáveis frente à metodologia de pesquisa. São expostas aqui informações que apresentam elementos como o problema central proposto, objetivo, além das questões específicas. Por fim, buscamos fundamentar as escolhas referentes aos processos técnicos, como fontes de pesquisa e instrumentos de coleta dos dados, além de detalhar os processos da pesquisa.

Nosso processo metodológico pode ser pensado quanto à fundamentação, de acordo com os estudos de Lankshear e Knobel (2008) por perceber uma relação entre o estudo e seu conceito de abordagem qualitativa. Esse é um processo capaz de compreender, interpretar e participar do mundo social e cultural dos sujeitos. Dentro da gama de possibilidades que a abordagem qualitativa nos possibilita, escolhemos caracterizar esta pesquisa como sendo um estudo de caso.

As pesquisas de caráter qualitativo são utilizadas no estudo das relações históricas e representações da sociedade, nas opiniões, sejam elas individuais ou coletivas, nas crenças socioculturais, que por sua vez podem ser compreendidas como um produto da interpretação do homem. São “investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2006, p. 57). Para Gatti e André (2010, p. 29), a pesquisa qualitativa é “um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos”.

A pesquisa qualitativa utiliza como foco de sua investigação fenômenos sociais. Temos, então, o interesse de realizar um trabalho por meio de inserções em contextos escolares de Educação Infantil, nos quais nossos sujeitos de pesquisa serão os próprios profissionais atuantes nesses espaços.

Suas interações intra e interpessoais, em relação à atuação frente seu trabalho docente, vinculados a elementos como: as políticas educacionais, conceitos curriculares, sua organização em função de planejamentos, execução e avaliação de conteúdos na Educação Infantil, caracterizam elementos sociais a serem estudados de forma qualitativa.

Para fundamentar a escolha metodológica de se realizar um estudo de caso, recorreremos à definição descrita por De Andre (2013). A autora aponta que o estudo de caso pode ser compreendido como uma investigação sistêmica, que tem origem na sociologia e antropologia. Esse método pode ser associado a um objeto, pessoa ou local, no caso em questão, pessoas que atuam em um ambiente escolar específico. Outro fator importante é que o estudo de caso pode abarcar diferentes instrumentos de coleta, observações, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo. Para Yin (2015), um estudo de caso apresenta características que podem ser determinantes na escolha de um método de pesquisa. Nesse caso, salientamos além da investigação qualitativa sobre um assunto contemporâneo que busca compreender ações e concepções de um grupo de professoras regentes em uma EMEI do Município de Santa Maria - RS.

Além do complexo contexto escolar e seus sujeitos de pesquisa, este trabalho abarca a dificuldade de pesquisar a implementação de um documento que por si já apresenta inúmeros desafios quanto a sua conceituação. Nossa ideia enquanto pesquisadores é a de qualificar espaços escolares, de melhorar algo que possa se caracterizar como possível de melhorias a partir dos pressupostos que adotamos, para evidenciar informações complexas aos profissionais da EI. Independentemente de qualquer ideologia, a pesquisa qualitativa deve se pautar em princípios éticos e técnicos, visando à evidenciação de dados confiáveis possibilitando a produção de conhecimentos científicos para a melhoria da sociedade.

O desafio dos profissionais atuantes da Educação Infantil já seria por si, um tema muito interessante a ser estudado, contudo, o processo de implementação da BNCC para essa etapa de ensino evidencia-se como uma justificativa ainda mais relevante. Desse modo, a natureza deste trabalho justifica-se pela contribuição teórica e confecção de um produto que possa qualificar tempos e espaços da Educação Infantil mediante a atuação de profissionais.

O objetivo deste estudo é o de compreender as relações estabelecidas pelos professores, entre as proposições da BNCC e os elementos da linguagem corporal na educação infantil. Nossa intenção de pesquisa delimitou como problema a seguinte inquietação: de que forma as proposições contidas na BNCC implicam na organização de conhecimentos referentes à Linguagem Corporal em uma EMEI do município de Santa Maria - RS?

Para responder a esta pergunta, a questão foi desdobrada em outras três questões investigativas específicas, a fim de esclarecer:

1. Que concepções acerca da Linguagem Corporal permeiam os espaços da EMEI do município de Santa Maria - RS, participante da pesquisa?
2. Que ações são realizadas pela escola para a organização pedagógica para os momentos de movimento corporal, de acordo com as orientações da BNCC?
3. De que forma as interpretações sobre a BNCC no contexto da prática escolar implicam na seleção de experiências corporais, que venham a fazer parte do objeto de estudo da Educação Física Escolar?

Detalharemos a seguir de forma técnica, as fontes (1), sujeitos e (2) documentos, e instrumentos para coleta de informações (1) entrevistas narrativas.

4.1 FONTES

Desde a fase inicial de escrita, até o período que marcou os ajustes pós-exame de qualificação de tal trabalho, nossa ideia era a de utilizar como fonte de coleta de dados: Sujeitos, Documentos e Espaços da escola. Quanto aos espaços, estávamos organizando um roteiro de observações, visando utilizar dados importantes, justamente por entender o potencial onde ocorrem as práticas pedagógicas voltadas aos momentos de movimento corporal das crianças.

Infelizmente, devido aos acontecimentos relacionados ao surto epidemiológico de Covid-19, especificamente em relação a esta pesquisa, no Estado do Rio Grande do Sul, durante o ano de 2020, tendo em vista os riscos de contaminação da população, o Governo do estado decretou o fechamento das escolas, assim como as escolas de todo o país. De maneira inédita, teve a assertiva decisão de estabelecer cuidados com a segurança de seus alunos, profissionais e de todo o país por meio do isolamento social, não permitindo o acesso às instituições escolares e aconselhando a população a não realizarem aglomerações.

Até o mês de abril de 2020, ainda não havia previsões confiáveis de retorno devido a inúmeros fatores que contribuíram para que o vírus permanecesse

circulando no país, colocando em risco o processo de volta às aulas. Por conta de toda essa situação, salientamos que a utilização da fonte de coleta (Espaços de práticas pedagógicas), que gostaríamos de utilizar, foi descartada por conta da situação gerada pelo Covid-19. Portanto, foram utilizados nesta pesquisa como fonte para coleta de dados Sujeitos e Documentos.

4.1.1 Sujeitos

Foram considerados sujeitos desta pesquisa quatro professoras regentes em turmas de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria - RS. Esta seleção se deu pela disponibilidade de cada profissional em espontaneamente responder de forma positiva ao convite para a pesquisa. Associada a essa questão, destacamos que as professoras convidadas apresentaram características referentes ao critério de participação da pesquisa devido ao seu trabalho docente.

As professoras participantes da pesquisa não tiveram seus nomes divulgados de acordo com os termos de confidencialidade acordados, como forma de identificação, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios que elas escolheram como sendo de mulheres que despertaram sua admiração. Por fim, ressaltamos que todas as informações registradas foram disponibilizadas aos sujeitos, seguindo um processo ético quanto à permissão das informações prestadas durante a investigação por meio de suas autorizações após esse processo formal.

4.1.2 Documentos

Também como fonte de coleta de dados, buscamos estabelecer uma investigação criteriosa em documentos pertinentes à pesquisa. Além da utilização da própria Base Nacional Comum Curricular em sua versão final, identificamos que o Documento Orientador Curricular do Município de Santa Maria - RS (DOCSM) se caracteriza como um elemento formal da organização das escolas, estabelecendo, assim como a BNCC, orientações aos gestores e profissionais escolares no exercício de sua profissão. A Proposta Municipal de Santa Maria - RS para a Educação Infantil se torna aqui um indicativo de concepções teóricas referente à

educação. Logo, torna-se indispensável ao corpo deste trabalho, constituindo assim, uma forma de comunicação entre diferentes espaços educacionais.

Somado-se a BNCC e ao DOCSM, solicitamos junto às escolas o Projeto Político Pedagógico da instituição, no sentido de complementar informações e sobretudo compreender melhor a realidade de cada espaço. Portanto, os documentos utilizados nesta pesquisa foram: (1) Base Nacional Comum Curricular; (2) Proposta curricular do Município de Santa Maria/ Documento Orientador Municipal (DOCSM); e Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA

Como instrumentos de coleta, optamos por uma organização baseada em entrevistas narrativas. Essa escolha justifica-se pela necessidade de compreensão da realidade em que os sujeitos estão inseridos, além de percebermos nesse tipo de instrumento uma maior possibilidade de informações. De acordo com Benjamin (1975) apud Muylaert et al. (2014, p. 194), a entrevista narrativa pode ser pensada como “uma forma artesanal de comunicar, sem a intenção de transmitir, informações, mas conteúdo a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas”. Logo, a questão central é a possibilidade qualitativa desse instrumento de coleta, em que a superficialidade de respostas binárias dá lugar ao complexo entendimento da realidade de uma pessoa.

Dessa forma, são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio histórico (MUYLAERT et al., 2014, p. 195).

Durante as entrevistas, possibilitamos, enquanto organização técnica, pautada em uma rigorosidade metodológica desta forma de instrumento, não interferir na fala das entrevistadas. Com isso, a ideia foi justamente, criar um espaço e tempo de conforto para a entrevistada, onde as mesmas tivessem a sensação de acolhimento para expor suas experiências e quaisquer outras informações pertinentes ao tema.

4.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Inicialmente, optamos por definir questões importantes como as fontes de pesquisa e instrumentos de coleta. Como dito anteriormente, devido à pandemia, a necessidade de entrevistas sem a possibilidade de observações em espaços escolares ocorreu devido às adaptações do distanciamento social. Contudo, a opção de realizar a pesquisa nesta EMEI se deu pela convergência entre as possíveis ações de implementação da BNCC e um projeto internacional, no qual a escola já desenvolvia em seu currículo. Logo, optamos por realizar a pesquisa em uma escola que já apresentava experiências anteriores com esse tipo de organização.

Após os primeiros contatos com a gestão escolar, o convite para realização da pesquisa foi aceito com muitas possibilidades de futuras parcerias. Com isso, iniciou-se uma segunda etapa de convites, agora, para as professoras das turmas. Dentre as professoras regentes da escola, cinco demonstraram um retorno positivo ao convite de participação na pesquisa, ao final, quatro foram entrevistadas e validadas como resultados oficiais.

As organizações das entrevistas ocorreram em diferentes momentos. Na primeira etapa de contato com as professoras, foram enviados documentos referentes a elucidações do tema, formas de entrevista e demais informações sobre os processos éticos e de responsabilidade por parte do entrevistador. É necessário constar que a pesquisa realizada neste trabalho foi vinculada ao projeto universal intitulado “Desafios enfrentados pelos professores da educação básica para o desenvolvimento de seu trabalho em tempos de e pós-pandemia”, sob número 054230, e registro 23081.020730/2020-21, estando aprovado no devido Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UFSM.

A ação do pesquisador consistiu na confecção de um roteiro temático de entrevista, em que foram organizados três blocos temáticos: (1) O primeiro, referente à rotina das turmas; (2) o segundo sobre ações da EMEI em função dos processos de implementação de documentos orientadores; e, por fim, como terceiro tópico, (3) a conversa se deu pelas interpretações e utilizações da BNCC e de outros documentos orientadores da Educação Infantil pelas professoras participantes.

As quatro entrevistas válidas foram realizadas individualmente por videoconferência, pela plataforma *Google Meet*, e gravadas pela mesma ferramenta. Após o encerramento, os áudios dos arquivos foram transcritos e enviados para as

entrevistadas, que após a devolutiva de consentimento das transcrições, foram organizadas em processos de análise.

A ação do pesquisador se deu em não gerar interrupções nas falas das entrevistadas, apenas quando sentia que as participantes não tinham mais nada a relatar, o entrevistador prosseguia com seu roteiro de questões temáticas. Notamos que o tempo de entrevista era variado de acordo com cada professora, enquanto uma professora levou três horas, outra, aproximadamente uma hora e trinta minutos. Nesse método de entrevista, buscou-se uma forma de conversa que não fosse engessada a questões específicas, mas sim, temas geradores, o que possibilitou uma quantidade e, sobretudo, qualidade de dados transcritos

Após a leitura das transcrições, os processos de análise foram organizados em três arquivos de documento Word. Para cada transcrição feita, foram organizados três arquivos que consistiram em blocos/categorias de análise. Nestes arquivos organizados em quadros de análise, foram sistematizadas as informações referentes aos temas tratados nas entrevistas, mediante sistematização das informações em cinco colunas: (1) identificação dos nomes fictícios das professoras; (2) assunto tratado; (3) trechos das entrevistas; (4) síntese de ideias; e (5) observações gerais.

Após a finalização de doze arquivos, iniciaram-se as organizações em forma de texto que compõe o próximo capítulo deste trabalho dissertativo. Ao final deste capítulo que trata sobre as organizações metodológicas, organizamos um quadro descritivo que pode servir como síntese dos elementos estruturantes desta pesquisa.

Esquema de processo metodológico							
Foco	Objetivo	Justificativa	Problema de Pesquisa	Questões de pesquisa	Metodologia	Fontes de coleta	Instrumentos de coleta
Elementos curriculares da Linguagem Corporal na Educação Infantil	O objetivo deste estudo é o de compreender as relações estabelecidas pelos professores, entre as proposições da BNCC e os elementos da linguagem corporal na educação infantil.	Este trabalho se justifica pela possibilidade de contribuição ao panorama educacional. A partir de evidências e fabricações de um produto que possa qualificar tempos, espaços e sobretudo o trabalho de profissionais da Educação Infantil sobre os elementos pedagógicos da Linguagem Corporal das crianças.	De que forma as proposições contidas na BNCC, implicam na organização de conhecimentos referentes a Linguagem Corporal em uma EMEI do município de Santa Maria - RS?	1. Que concepções curriculares acerca da Linguagem Corporal, permeiam as práticas em uma EMEI de Santa Maria – RS? 2. Que ações são realizadas pelas escolas para a organização curricular e pedagógica das propostas de movimento corporal, de acordo com as prescrições descritas na BNCC? 3. De que forma as interpretações sobre a BNCC no contexto da prática escolar, implicam na seleção de conteúdos, que por sua vez, fazem parte do objeto de estudo da Educação Física Escolar?	Pesquisa Qualitativa	Sujeitos: Quatro professoras de uma EMEI da cidade de Santa Maria -RS; Documentos: Documento Orientador do Município de Santa Maria - RS para a Educação Infantil; Projeto Político Pedagógico das escolas participantes.	Entrevistas narrativas

Fonte: Autor.

5 DAS TEORIAS E POLÍTICAS AO CHÃO ESCOLAR: COMPREENDENDO A REALIDADE DE UMA EMEI SEGUNDO SUAS PROFISSIONAIS

Este capítulo pretende apresentar e discutir os resultados da pesquisa, obtidos mediante análises de entrevistas narrativas de quatro pedagogas atuantes em uma EMEI de Santa Maria - RS. Ao final, vamos buscar compreender as relações estabelecidas pelas professoras, entre as proposições da BNCC e os elementos da linguagem corporal na educação infantil. Para isso, a resolução de questões específicas decorrentes do problema de pesquisa deste trabalho será organizada em subitens, buscando ao máximo a evidenciação e reflexão dos dados obtidos.

Ao iniciarmos este capítulo, buscamos identificar questões amplas relacionadas à rotina das turmas de EI, pois compreendemos que isso atribui aproximações com as concepções educacionais. Sendo assim, podemos compreender e interpretar muitos elementos do trabalho docente das professoras, inclusive relacionados ao nosso foco específico. À medida que avançamos na compreensão da rotina escolar da turma, vamos caracterizando os processos de implementação da BNCC na EMEI, e se esta organização implicou de alguma forma na organização de conhecimentos da Linguagem Corporal por parte das participantes da pesquisa. Em virtude desse complexo trabalho, foram organizadas três categorias de análise, onde, cada uma buscou tratar especificamente cada questão específica:

(1) Concepções pedagógicas e a prática escolar: compreendendo a linguagem corporal. Esse eixo buscou compreender e interpretar, de maneira crítica e cuidadosa, quais as concepções pedagógicas das professoras entrevistadas sobre o trabalho que realizam em suas turmas em relação ao movimento corporal de bebês, crianças bem pequenas e pequenas;

(2) Implementação da BNCC e o panorama curricular específico. Nesse eixo, buscou-se compreender e interpretar as ações realizadas pela escola em função do processo de implementação da BNCC. Para além disso, é presente no discurso das entrevistadas um grau de autoanálise que as professoras têm sobre sua realidade curricular. Tornou-se, então, pertinente identificar elementos presentes no discurso das profissionais, que possam contribuir com a pesquisa.

(3) O contexto da prática: relações entre os documentos orientativos e o trabalho docente. Um tópico indispensável a este capítulo que buscou apontar as interpretações das professoras sobre a BNCC e outros documentos orientativos, e como essas interpretações implicam em elementos do seu trabalho docente. Um desses elementos é a seleção de experiências corporais específicos, mediante planejamentos, que são objetos de estudo do campo da Educação Física Escolar e estão presentes na BNCC como conceitos da corporeidade de acordo com os direitos de aprendizagens.

É importante ressaltar que para os três itens estruturantes deste capítulo, foram levados em consideração, como dados válidos para a análise, somente o conteúdo transcrito e aprovado das entrevistas narrativas. Nossas discussões referentes aos resultados das análises deste trabalho iniciam com a associação dos conceitos organizados na BNCC para o movimento corporal das crianças. A fim de responder a primeira questão proposta, buscamos identificar as concepções pedagógicas de quatro professoras participantes da pesquisa.

A partir de agora, vamos buscar compreender as concepções de quatro pedagogas sobre as questões que envolvem o movimento corporal em sua prática pedagógica na EI. Para buscar a compreensão de determinados aspectos importantes sobre o assunto, foram identificadas ideias por vezes claras e em outras partes intrínsecas sobre a forma como as professoras organizam suas rotinas escolares, como pensam suas relações com as crianças, os aspectos que envolvem seus planejamentos e suas tomadas de decisões diante de alguma situação específica.

5.1 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA ESCOLAR: COMPREENDENDO A ROTINA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Toda ação pedagógica tem em sua base uma concepção educacional, que não pode ser pensada apenas como uma forma momentânea de organização de atividades. A complexidade do tema envolve um entendimento político e social, composto de várias faces que estão em constantes estados de modificações de acordo com o entendimento do profissional da Educação. A formação continuada é um exemplo de como é importante que os investimentos em políticas educacionais possam garantir ao professor o estudo de aspectos relacionados ao trabalho

docente, possibilitando assim, a melhor compreensão possível, e a apropriação de conhecimentos que possam resultar na qualificação do profissional.

Um dos aspectos intrínsecos ao trabalho de professores na EI é pensar em como possibilitar aprendizagens voltadas à Linguagem Corporal das crianças. Esse conceito, aqui atribuído como uma das várias formas de linguagens da criança é apontada nas DCNEIs (2010), e, embora não mantidas sob a forma íntegra de texto na BNCC/EI (2017), apresenta uma forte herança teórica, além da possibilidade de aproximação com o conceito de corporeidade.

Os dois conceitos apresentam relações aproximadas de pensar a criança, com isso, o termo Linguagem Corporal se torna aqui o conceito para a Educação Infantil que a Educação Física é para o Ensino Fundamental em forma de organização disciplinar. Desse modo, a corporeidade é vislumbrada não como uma abordagem, mas como forma de pensar os processos que envolvem práticas pedagógicas na EI, referente à Linguagem Corporal, e, com isso, é possível organizar conceitualmente uma ideia que converge aos documentos orientadores, os quais defendemos aqui como bases importantes ao trabalho docente.

A caracterização das entrevistadas permite a identificação de quatro pedagogas atuantes em uma EMEI do município de Santa Maria - RS. Anna, Maria, Malala e Emília possuem turmas de diferentes idades e relatam rotinas semelhantes quanto as suas organizações curriculares e escolhas pedagógicas. A partir de agora, vamos buscar caracterizar os elementos pertencentes à rotina de suas turmas e assim identificar elementos importantes aos temas que pretendemos tratar.

Quadro 8 – Caracterização da organização curricular das turmas

Professora	Turma	Número de infantis	Auxiliares de turma
Maria	Maternal I	13	1
Anna	Maternal II	20	1
Emília	Maternal II	19	2
Malala	Pré A	15	0
	Pré B	20	1

Fonte: Autor, com base nos relatos das entrevistas.

Os primeiros apontamentos referentes a este capítulo indicam que as relações entre as concepções pedagógicas das participantes da pesquisa e suas práticas escolares caracterizam-se por uma relação que busca possibilitar aprendizagens voltadas a criatividade, responsabilidade social, autonomia e

construção coletiva. Ao longo do capítulo, são identificados tempos e espaços, onde é possível atribuir uma organização sistematizada de elementos pedagógicos básicos quanto ao planejamento, acompanhamento e organização de espaços, materiais e dinâmicas. Sendo assim, os processos lúdicos da ação do brincar e do se movimentar se relacionam com aprendizagens importantes das crianças.

Uma das primeiras possibilidades de compreender as concepções das profissionais entrevistadas é estudando suas falas sobre o que pensam em seus planejamentos sobre os movimentos corporais na EI. Durante o estudo das transcrições relacionadas a este bloco, que trata especificadamente sobre concepções educacionais acerca da Linguagem Corporal, não foram identificadas falas referentes a atividades específicas de movimento que buscam resultar em obediência, rendimento físico, organização de filas, ou outros aspectos pedagógicos tradicionais. Na verdade, as falas se destacam pela compreensão de que a EI deve ser um espaço de acolhimento, de cuidado, e afeto, possibilitando sim a aprendizagem, mas de forma apropriada. É possível perceber essa sensibilidade pedagógica de forma geral no discurso das entrevistadas.

Geralmente é muito deles, como eu disse, procuro sim fazer o que me propus no meu planejamento, mas nem sempre conseguimos fazer o que está no planejamento, justamente pela demanda deles, às vezes eles estão fazendo e nos direcionam para outra questão, para outras brincadeiras e eu não vejo problema nenhum. No começo eu ficava meio frustrada, porque eu pensava “me planejei, pensei nisso, nisso e naquilo”, mas com a Educação Infantil não é assim, justamente porque tem que partir deles isso. Então, depois desencanei, literalmente, porque pensei “se eu não conseguir aplicar hoje isso, amanhã quem sabe eu consiga”, e outra, justamente eles me trazem os assuntos que interessam, que eles querem, e nós procuramos trabalhar isso (EMÍLIA).

É através desse modo de pensar a EI que a BNCC argumenta sobre a ação profissional da professora, levando em consideração o brincar e as interações da criança em suas observações sistemáticas, para então, identificar possíveis temas de interesse geral. Não se trata de realizar todos os desejos da criança a todo momento, mas de identificar interesses comuns que possam ser transformados em uma oportunidade de atividade, gerando assim, possibilidades para importantes experiências. Além disso, é parte dos direitos da criança

participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes

linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2018, p. 38).

Ainda sobre as questões referentes aos planejamentos, apontamos que existem especificidades por meio dos projetos escolares, onde, as professoras buscam uma organização por turmas em reuniões coletivas para discutir as ideias de projetos de interesse. Desse modo, as crianças têm a possibilidade de uma votação sobre os temas que serão tratados, o que pode possibilitar a participação coletiva da turma.

Na roda de conversa procuro pegar esses interesses deles, tanto é que tenho um caderno onde faço anotações do que se passou naquele dia, o que conversamos, até algumas atitudes deles, não só nessas conversas, mas nessa observação que faço deles, da interação entre um e outro. Procuro sempre manter como se fosse um diário dos dias, se estava chuvoso ou se não estava, para justamente ter depois uma base para onde voltar e ver o que eles me trouxeram, para poder fazer esse planejamento em cima disso (EMÍLIA).

A importância da ressignificação de concepções pedagógicas a partir das vivências é o que nos faz avançar qualitativamente enquanto professores. O fato da professora relatar uma frustração inicial em decorrência da reação da turma por conta de seus planejamentos demonstra que, apesar desse incômodo, comum na profissão, pois estamos em constante mudanças devido aos processos de ressignificação de nossas práticas, a docente busca alternativas em um processo democrático junto com a turma para garantir uma relação prazerosa em estabelece uma aprendizagem básica sobre organização democrática. Essa forma de pensar a prática escolar necessita de um período de ações contínuas para que uma cultura se estabeleça e que mudanças aconteçam. Uma dessas ações é a formação continuada.

Segundo Libâneo (2012), os processos que possibilitam a formação continuada vão além das ações de treinamentos técnicos, dizem respeito também, as ressignificações de sua práxis, resultando em um saber de suas experiências. Nesse sentido, é marcante o discurso das professoras entrevistadas ao relatarem da importância de momentos formativos.

Eu trabalho em um local de privilégio, gosto de dizer isso porque muitas das coisas que nós temos foram batalhadas a unha, essas reuniões nossas das quartas-feiras, que são ótimas para nós, foram batalhadas a unha, não é uma realidade da rede, os recursos que nós temos, a nossa própria Educadora Especial, foi batalhada, foi suada, porque nós temos, cada vez

mais nós temos as crianças com necessidades diferenciadas, tem mais acesso, então nós temos mais demanda, aqui tudo é batalhado, o que nós queremos, se a equipe quer, se o grupo quer, se um professor quer, nós temos, nós temos suporte com as famílias, eu trabalho em um lugar em que não tenho queixa além das estruturais mesmo, eu trabalho em um lugar de apoio (ANNA).

As conquistas referenciadas na fala da professora representam a importância que os espaços e tempos para reuniões pedagógicas possibilitam. Um local de pertencimento, diálogo e reflexão que busca o entendimento e discussão de várias demandas do trabalho docente na EMEI, resulta na qualificação da atuação profissional. A partir das transcrições e análise das entrevistas, é possível perceber que, para as quatro professoras participantes da pesquisa, a BNCC é sim, um documento muito importante para a EI, pois, realizam um trabalho convergente às orientações do documento, sendo o principal ponto positivo ao seu ver, as possibilidades de fundamentação do trabalho didático pedagógico.

No entanto, essa relação demonstra alguns aspectos pertinentes aos processos de implementação, pois as professoras acabam por relatar algumas necessidades específicas, como por exemplo: (1) não atribuírem um entendimento teórico aprofundado sobre o documento; (2) não utilizarem a BNCC com frequência em organizações pedagógicas por perceberem suas orientações demasiadas generalistas; (3) desconhecem as possibilidades de sistematização dos conhecimentos atrelados à corporeidade; e (4) buscam utilizar os objetivos de aprendizagem orientados na BNCC apenas em função de certas ocasiões de planejamento para atividades específicas em cada campo de experiência.

Muito embora o trabalho didático pedagógico seja organizado pelas professoras sem que elas tenham total clareza sobre os conceitos dos documentos e relações com suas realidades, suas práticas pedagógicas valorizam a cultura infantil em atividades pautadas na escuta das crianças. Contudo, ressaltamos a importância da implementação e apropriação dos documentos citados nesta dissertação, a fim de qualificar o trabalho realizado em função dos desafios impostos pela rotina curricular.

As atividades pedagógicas relatadas nas entrevistas demonstram que, em seus planejamentos e em sua forma de pensar a EI, as professoras buscam valorizar o movimento corporal das crianças nos espaços e tempos destinados ao brincar em coletivo. Porém, relatam não conhecer profundamente os conceitos

orientados pela BNCC, além de dificuldades em organizar uma sequência de atividades sobre o campo de experiência Corpo, gestos e movimentos, bem como identificar quais conhecimentos podem ser ampliados a partir deste campo.

Diante do exposto, apresentamos algumas práticas que tratam sobre articulações do planejamento em atividades da Linguagem Corporal: (1) Definição de atividades a partir da observação do brincar das crianças; (2) Definição de atividades didáticas a partir de pesquisas realizadas na internet; (3) Definição de atividades segundo os objetivos dos documentos orientativos BNCC e DOCSM.

Com isso, compreendemos que existe uma lógica comum não só praticada por nossas entrevistadas, mas por muitos professores, em que um dos elementos do trabalho docente, o planejamento, apresenta uma lacuna na compreensão dos conhecimentos da linguagem corporal. Esse assunto será ampliado no Apêndice A, com a apresentação de um produto desta pesquisa. Por hora, vamos compreender detalhadamente as características curriculares da rotina das professoras, e, a partir de suas narrativas, problematizar suas concepções educacionais voltadas a LC.

Os elementos caracterizados a seguir apresentam uma organização sistemática quanto aos momentos do turno de trabalho envolvendo a rotina das professoras. Identificamos seis elementos da prática pedagógica na EI, que consideramos importantes para as discussões deste capítulo. Na maioria das vezes, esses elementos se repetem em todas as turmas, sendo compreendido como uma cultura curricular que nos permite observar como e porque as professoras pensam desta forma a EI. São eles: (1) adaptação; (2) acolhimento; (3) processos de higiene, alimentação e cuidados; (4) atividades não dirigidas (ANTD); (5) atividades dirigidas (ATD); e (6) processos avaliativos.

É importante ressaltar que o movimento corporal na Educação Infantil, transcende os momentos voltados ao aprender determinadas brincadeiras, ou prática corporal. Desse modo, é importante compreender que as aprendizagens relacionadas ao corpo se manifestam como uma linguagem, que é corporal, social, cultural, e está inserida em todos os momentos da rotina.

5.1.1 O corpo em movimento: elementos da rotina na Educação Infantil

A primeira evidenciação que destacamos neste subitem se dá nos processos de adaptação das turmas de EI. A relação entre trechos das entrevistas em uma

narrativa temporal nos permitiu observar que o processo denominado de período de adaptação, quando respeitado, é capaz de garantir uma série potencialidades referentes à Linguagem Corporal.

Para Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), a adaptação inicia nos primeiros contatos da família com a escola, pois essa impressão dos pais acaba influenciando diretamente na forma como a mãe/pai ou responsável se comporta nesse processo, transmitindo segurança ou insegurança à criança.

O fato é que existe uma ruptura da rotina da criança, que antes permanecia em um ambiente conhecido, com pessoas conhecidas, e, de repente, é inserida em um ambiente desconhecido, necessitando se adaptar a uma nova rotina, nova alimentação, interagir com pessoas desconhecidas, e gradualmente, assimilar os processos estressantes da separação diária e ausência das figuras maternas e paternas.

Essa fundamentação teórica pode ser melhor compreendida de acordo com os estudos de Rapoport (2001), ao compreender que esse processo, apesar de não apresentar uma definição que satisfaça completamente os teóricos, apresenta, independentemente de autores, pontos em comum, por exemplo: (1) a permanência dos pais ou responsáveis na turma, participando do processo de adaptação com o infantil na exploração dos ambientes; (2) a relação de número de crianças e o número de profissionais; e (3) a progressão do tempo em que a criança permanece na sala com a turma.

Nesse período essa foi a rotina, nós ainda não fazíamos uma atividade pedagógica com eles, porque era adaptação ainda. Nós adaptamos uma semana e meia, quando eles já estavam praticamente adaptados veio o recesso de carnaval, aí nós começamos tudo de novo e entrou a pandemia, então foi bem difícil. Na primeira semana nós entrávamos às 8h e às 10h e 30min eles já começavam a sair, na primeira semana. Depois, nós começamos a aumentar um pouco o tempo, até para eles ficarem mais tempo na sala, na escola, em torno de 11h e 15min. Nos últimos dias que estávamos ali, aquela semana antes da pandemia, nós já estávamos soltando eles às 12h, até às 11h e 45min eles estavam ficando, a maioria não ficava, porque os pais não deixavam ainda, como eram bebês estavam recém adaptando, então eles vinham buscar antes, mas no final até às 11h e 45min nós ficávamos com eles (MARIA).

Além disso, salientamos que, para além da interação entre infantil e professoras, a qualidade e organização do espaço das salas, proporcionando materiais apropriados, possibilita, gradualmente, um dos resultados planejados dos processos de adaptação, o apego. Segundo Gonzalez e Eyer (2014), o conceito de apego pode ser compreendido como um processo comportamental complexo e

contínuo, que envolve proximidade, confiança e reatividade positiva por parte do bebê ou criança em relação ao adulto. Nos processos de acolhimento, as professoras organizam espaços em que as crianças possam circular livremente e explorar objetos, optando com quais colegas quer interagir, ao mesmo tempo em que demonstra ações pedagógicas assertivas para transmitir segurança ao grupo. Com isso, a escolha do material, os espaços e as possibilidades de brincadeiras ficam a caráter da disposição e criatividade da criança em um primeiro momento.

No caso dos bebês, esse período é ainda mais desafiador, sobretudo nos primeiros meses do ano, pois, os processos de adaptação ainda demandam de um tempo natural, em que o choro, a irritabilidade e a insegurança tendem a diminuir com o passar de dias, semanas, e, em alguns casos meses. Afinal, não existe um período generalista e cada bebê, criança bem pequena e pequena tem seu próprio tempo de adaptação e maneira de lidar com esse período.

Pensar esses processos é pensar em distintas possibilidades de movimento corporal, pois, os bebês encontram-se em uma fase de descobertas diferente dos mais velhos, reagem a frustração de forma diferente, buscam a interação com os objetos, com o espaço e com outras pessoas, de forma corporal, pois ainda não apresentam a capacidade de fala. Resta ao seu corpo demonstrar seus desejos, seus medos, processos fisiológicos e estados emocionais por meio da linguagem corporal.

A linguagem corporal em turmas de bebês, e em turmas em que o balbúcio, ou até as primeiras palavras são presentes, marca uma responsabilidade muito importante da professora, pois ao observar as ações individuais e coletivas, consegue estabelecer um processo de escuta, visando um comportamento de apego com cada criança. A escuta de suas intenções é na verdade uma observação minuciosa das ações dos bebês e até mesmo em turmas de crianças mais velhas. É necessário que a professora identifique potencialidades na interação dos pequenos com objetos, espaços, brincadeiras com seus pares, e deve proporcionar momentos por meio do trabalho pedagógico, possibilitando aprendizagens importantes de forma tranquila e gradual.

Pelo menos uma vez por semana tento organizar, como às vezes não temos muito espaço, as salas são menores, coloco próximo a cada mesa ou em cada mesa, uma mesa dos jogos, outra mesa do recorte, colagem, tesouras, folhas, revistas; na outra mesa blocos de construção, nem sempre são esses mesmos materiais que ofereço, às vezes pode ser tinta, depende da semana. Como normalmente atendo eles sozinha, às vezes é livre, eles

chegam, vão no armário, escolhem o que querem, vão no espaço da sala e escolhem o que querem usar naquele momento, mas pelo menos uma vez por semana tento organizar alguns espaços diferentes para que eles possam interagir com outros objetos, que eles não tenham o hábito de ir livremente e acessar aquele material (MALALA).

A adaptação e o acolhimento em um contexto prático são semelhantes, porém, conceitualmente apresentam diferenças. Se analisarmos o processo gradual do tempo dos bebês e demais crianças na escola no início de cada ano, por exemplo, podemos perceber a lógica em proporcionar uma normatização das vivências da rotina curricular infantil de forma gradativa, tranquila e natural enquanto processos da adaptação. O acolhimento, comum em todo o período do ano, serve também como uma importante ferramenta pedagógica que possibilita a adaptação sempre que a criança é recebida na turma. Ou seja, a criança já está familiarizada com a ida e vinda da escola, porém, em algum momento, ela poderá chegar com sono ou muito agitada na escola, e é a partir do tempo e espaço atribuído ao acolhimento, que a professora realiza as primeiras observações sobre os estados físico, fisiológico e emocional da criança.

Nesse primeiro momento recebia as crianças, eles podiam entrar até às 14h45min, então até às 14h45min era um momento para eles reencontrarem os amigos e brincarem livre até que todos chegassem. Depois fazíamos essa primeira conversa para contarmos como foi o dia, como veio até a escola, se aconteceu alguma coisa e organizar com eles o que seria feito durante aquele dia. Tenho por habitado deixar as crianças a par do que vamos fazer durante aquele dia, porque acho que é importante para eles entenderem o processo da escola mesmo, da vivência da escola. Então ali transcorria, depois desse momento de conversa íamos para o lanche (ANNA).

Nesse sentido, tanto para a etapa de adaptação, quanto para o acolhimento, os espaços planejados pelas professoras e caracterizados aqui como atividades não dirigidas (ATND)¹, são momentos essenciais para as turmas de EI, pois, ao realizar a ação brincante com um importante grau de autonomia, a criança apresenta importantes processos do desenvolvimento de suas competências cognitivas, afetivas, sociais e motoras. É possível perceber que essa valorização pelos direitos das crianças é respeitada na EMEI em que as participantes da pesquisa atuam,

¹ Momento em que ocorrem atividades espontâneas, na qual as crianças exploram o espaço, materiais, e interagem com outras crianças mediante a supervisão atenta da professora, neste período do dia, as atividades não dependem exclusivamente da atuação da professora, mas das interações lúdicas e do protagonismo da criança e seus pares.

pois, seus relatos apontam um direcionamento semelhante, porém com características específicas de cada turma.

Diante disso, a própria BNCC aponta que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações” (BRASIL, 2018, p. 39), garantindo assim, uma considerável pluralidade de situações, possibilitando importantes aprendizagens. Temos, portanto, a fundamentação de que tanto a realização de momentos dirigidos e não dirigidos pela professora são importantes nos processos de aprendizagem, pois, ao mesmo tempo em que a criança encontra uma referência na atuação consistente da profissional, tem a possibilidade de exercer sua capacidade criativa, de liderança e negociação na ação brincante.

Nós temos o momento de pracinha, de pátio, que nesses momentos, não é sempre, mas alguns dias proponho alguma brincadeira com elas (crianças) naquele momento do pátio, da pracinha, tem vezes que a maioria quer brincar e tem vezes que não, e elas têm aquele tempo livre também para brincar naquele espaço da escola, que nem sempre é a pracinha, às vezes é o pátio da frente que não tem os brinquedos da pracinha, mas que tem árvores, calçadas, os pallets que eles gostam de subir, nós levamos às vezes alguns brinquedos ou eles trazem algum brinquedo de casa (ANNA).

Diante das inúmeras possibilidades dos processos do brincar e de se movimentar, por vezes podemos nos questionar se os conhecimentos da EI realmente são contemplados em um processo de ensino e aprendizagem. Existe uma cultura lúdica na EI, um modo curricular único organizado em aprender brincando, e que, em certos momentos, podem não demonstrar as aprendizagens reais da criança, porém, elas sempre estão presentes aos professores que têm a capacidade da observação, da escuta sensível. Desse modo, todas as potencialidades em que o campo de estudo da Educação Física Escolar se debruça, podem ser identificadas nas diferentes formas do brincar, podendo o professor (a) atuar pontualmente com organizações de regras, combinados coletivos, mediações, e possibilitando mudanças estratégicas na forma de brincar, desafiando a criança corporalmente em todos os aspectos.

Já tive dias em que passei o dia todo fora da sala, se tenho que fazer atividade levo a mesa lá fora ou já proponho atividades que sejam feitas lá fora, não me preocupo, nós temos essa forma de enxergar aqui na nossa escola, que é muito bem organizada com todas nós, de que a folha é um mero instrumento, o que interessa é a vivência, então desenhamos às vezes na terra, fazemos experiências. Gosto muito do campo das ciências, então fazemos muitas experiências lá fora, muitos experimentos, até mesmo histórias organizo lá fora.

Às vezes organizo blocos de diferentes brinquedos ou diferentes propostas para cada canto da escola e divido, claro que tenho que contar com outros auxiliares (ANNA).

Desse modo, o brincar torna-se intencional, porém com diversas possibilidades de espaços, materiais e temas de interesse. Esse processo é visto aqui como uma ação pedagógica que aproxima as intenções da professora, pautadas em seu planejamento com a ação brincante da criança. Ao organizar diferentes espaços, com diferentes materiais e temas de pesquisa, a professora possibilita sim o protagonismo da criança e de seus direitos dentro das possibilidades que a escola apresenta.

Gosto muito de trabalhar através do movimento as forças da física, então olhamos os “hot wheels” (carrinhos de brinquedo) para observar as forças, gosto de fazer aviãozinho de papel e irmos para algum lugar que tenha bastante vento para eles olharem o avião. Outro projeto que fizemos no ano passado com movimento, do pulo, do salto, dos impulsos, o quanto a força exerce, a inércia, o quanto tempo leva para pararmos depois de correremos muito rápido, a própria pressão, então gosto de usar, para eles a aprendizagem concreta através do movimento é a melhor, então consigo unir a ciências com os movimentos, gosto muito, penso que a informação é a chave. O brincar pelo brincar é ótimo, ele tem a sua utilidade, mas o meu papel aqui é instrumentar o brincar, então sempre tento por nessas propostas de brincadeira algo relevante (ANNA).

Diante do exposto, salientamos alguns aspectos essenciais destacados pela professora que qualificam os processos do brincar em sua turma. O espaço, o tempo, os materiais, as interações e a ação pedagógica possibilitam além dos processos lúdicos e da ação do faz de conta, uma correlação com os conhecimentos do campo das experiências científicas pela experimentação dos movimentos e elaboração de perguntas estratégicas, que estimulam a curiosidade das crianças. Tanto para as ATND, quanto para a ATD, consideramos que esses elementos devem apresentar uma relação estruturante, possibilitando todas as condições de segurança e aprendizagens.

Outro aspecto referente à rotina e conseqüentemente aos planejamentos das professoras é aqui denominado como atividades dirigidas (ATD) de movimento. Consideramos como ATD, momentos em que as professoras envolvem a turma em uma atividade pedagógica programada, e que sua execução depende necessariamente do trabalho pedagógico direcionado da professora. Com isso, pelo menos em um primeiro momento, é organizada a proposta até que as ações planejadas sejam possíveis pela ação das crianças. É possível estabelecer uma organização das ATD mencionadas nas entrevistas, e com isso, ter um panorama da

sistematização das propostas pensadas pelas professoras. Essa parte será detalhada no Apêndice A, referente ao produto de pesquisa. Por hora, a evidenciação das ATD aponta para brincadeiras tradicionais da cultura infantil: Ovo Choco, jogo de futebol, circuitos motores, cantigas de roda ou danças.

Para uma organização teórica que possibilite uma relação entre os resultados das entrevistas e elementos teóricos, nos apropriamos dos estudos de Gonzalez e Schmengber (2012), sobretudo em sua forma de organizar os conhecimentos da Educação Física por categorias, e que se tornarão pertinentes ao produto a ser apresentado no referido apêndice.

Percebe-se no discurso das professoras, que durante o período em que as crianças estão na escola, essas atividades acontecem com menor frequência do que as ATND. Sua execução segue uma organização curricular sistemática, em um horário que apresenta uma flexibilização quando necessária, mas que preconiza uma organização referente a rotina sobre a utilização dos espaços externos.

O espaço da escola, embora não seja coberto, não seja um ginásio maravilhoso, é bem grande, então dá para organizar bem, dá para organizar o circuito bem direitinho, e como temos muito recurso gosto de colocar túnel, passar por baixo da corda, dança também gosto muito (ANNA).

Dessa forma, cada turma tem um tempo delimitado que pode ser ajustado ou não com as demais turmas que também buscam utilizar o espaço para suas ATD.

Na pracinha é a mesma coisa, essa atividade que queremos ver a motricidade deles, o desenvolvimento deles nesses espaços é assim também, temos que ir pegando por etapas, pega três agora, pega três depois, e aos poucos ir avaliando, todos não têm como (MARIA, 2020. Trechos da entrevista).

A utilização dos espaços externos da escola, segundo a organização curricular relatada, identifica uma possibilidade de mudança quanto aos processos de interação das crianças também para as ATD. Obviamente, pensar esses processos requer a revisão de vários outros elementos do trabalho docente, sobretudo conceitos pedagógicos voltados a corporeidade e planejamentos específicos sobre a Linguagem Corporal. Porém, é possível que as crianças de diferentes turmas e de diferentes idades participem de atividades entre si, cooperando e estabelecendo regras, que culturalmente, por meio da ação assertiva e acompanhamento das professoras, podem com o tempo se concretizarem de

forma tranquila e harmoniosa, garantindo aprendizagens importantes mediante a organização de diferentes espaços.

As atividades dirigidas relatadas são compostas de planejamentos que incluem diversos elementos, como, por exemplo, os circuitos motores, em que a professora inclui em seu repertório de conhecimentos as habilidades motoras e capacidades físicas. Comuns em abordagens da psicomotricidade e da teoria desenvolvimentista, buscam trabalhar de forma específica os movimentos corporais das crianças. Mas, é claro, os relatos sobre seus planejamentos não se resumem a essa especificidade

Na pracinha gosto de organizar um jogo ou uma atividade mais regrada, porque acho que é a idade que eles precisam começar a ter esse direcionamento, acho que é interessante. Mas não forço nada, quem quer brincar, brinca, quem quer seguir brincando sozinho em algum balanço, nos outros espaços, é tranquilo também. Na maioria das vezes eles querem fazer, pelo menos uma vez aquela proposta, então tento fazer o circuito, jogos bem folclóricos, tentamos o ovo choco, tento fazer atividades com circuitos que eles fazem cada vez uma coisa, como são numerosos todos estão fazendo alguma coisa, circuito é o que mais funciona com essa idade porque eles não têm muito tempo de espera, tem que ser rápido, então o circuito funciona mais (MALALA).

A atuação solo da professora com uma turma de quinze crianças relata uma importante realidade ao destacarmos a frase “tem que ser rápido, então o circuito funciona mais”. Diante das possibilidades e desafios presentes, o circuito motor apresenta uma forma em que as crianças permaneçam motivadas a se movimentar em um espaço controlado, e não dispersarem de sua supervisão. As possibilidades de variações de atividades são aqui destacadas com outra professora que busca realizar uma atividade que possibilita outras competências ao apresentar a brincadeira do caça tesouros:

Nós juntamos as turmas de maternal, eu falei até para uma das coordenadoras “gurias, preciso fazer isso hoje”, nós escondemos alguns brinquedos nas gramas para eles procurarem, então tinham poucas crianças e nós estávamos em mais pessoas, estava eu, a coordenadora e mais duas estagiárias, porque juntou, então nós conseguimos fazer um trabalho legal com eles, mas claro que não voltado para nenhuma data, só para brincadeira mesmo, e eles gostaram bastante (MARIA).

As possibilidades de planejamento para ATD, que envolvem a Linguagem Corporal, apresentam uma importante característica, que acaba delimitando toda ação pedagógica das professoras, este elemento chama-se segurança. É imprescindível e totalmente compreensível que a professora Malala tenha em mente

que a segurança de seus alunos é sua principal preocupação. Dito isto, toda e qualquer atividade que a docente planeje ou realize, necessita acomodar todas as quinze crianças da turma em seu campo de visão durante todo o tempo, e isso interfere diretamente nas escolhas referentes a ação pedagógica. Dificuldades que se mostram desafiadoras também nos processos de higiene, cuidados e alimentação.

Vou com toda a turma (sobre a higienização no banheiro), até tenho que pedir para que eles esperem um pouco ali fora, tem uns bancos no corredor para que eles esperem naquele momento. Também costumo ajudar eles a ajudarem outro colega (higienização das mãos), mostrar para eles que eles podem ajudar, aqueles que tem mais autonomia, auxiliar nesse momento, já que sou sozinha, quando eles me ajudam se sentem importantes. É assim que costumo fazer. É difícil principalmente com o pré A, com o pré B já é mais tranquilo, por exemplo, nesse momento dos bancos, tem esses bancos no corredor, claro que a criança quer estar se movimentando, no início às vezes é mais complicado porque eles entram para o banheiro, saem correndo e vão para a sala, e tu tens que cuidar para não perder nenhuma criança, ainda mais que a turma é nova (MALALA).

O exemplo da professora Maria evidencia a possibilidade de diferentes explorações quando em uma relação favorável ao número de bebês e crianças bem pequenas de duas turmas. Na atividade descrita que possibilita aprendizagens referentes à percepção do entorno, a atuação das professoras e pessoas adultas é pontual, na garantia de segurança das crianças e para demais processos.

A forma de pensar os processos de ensino e aprendizagens na educação é historicamente diretiva, porém acreditamos que a fala que melhor representa o trabalho na EMEI com relação à cultura da EI e a BNCC é representada pela concepção de que não é necessário diferenciar ATD de ATND, ou seja:

Tenho orgulho de dizer que eles não sabem quando estão trabalhando e quando estão brincando, a minha preocupação é essa, quem tem que saber se eles estão trabalhando ou brincando sou eu, para eles estão sempre brincando, se perguntar eles vão dizer que estão sempre brincando, mas diria que em torno de quarenta minutos, uma hora se for muito envolvente essa proposta, se for uma coisa muito mágica, senão não dura mais do que isso (ANNA).

Assim, a professora inclui, mesmo que de forma inconsciente, aspectos da corporeidade e assume uma função fundamental na maneira como essas relações acontecem na EMEI, e, mesmo que não apresente um domínio teórico sobre a BNCC ou demais autores, fica evidente que essa interação acontece de forma

tranquila e lúdica segundo sua fala, tanto pelas concepções, quanto pelas ações pedagógicas.

Gosto de dividir em até três grupos, dependendo da concentração que exige a atividade proposta. Então, geralmente divido em dois ou três grupos, faço com aquele grupo a atividade e a minha auxiliar fica com eles no pátio, às vezes deixo uma atividade dirigida, às vezes eles brincam livre no pátio, também tento alterar isso. Depois já organizamos outra brincadeira, outra proposta mais livre ou às vezes diretamente relacionada com a atividade [...] São raros os momentos em que tento fazer com toda a turma, porque é uma turma muito numerosa, como eles são pequenos, eles têm três anos, então é muito difícil organizar com todos (ANNA).

A professora utiliza uma estratégia de organização pedagógica que reduz o número de crianças em um primeiro momento, o que contribui na organização um grupo realiza uma atividade com maior grau de complexidade referente ao jogo ou brincadeira. Os demais permanecem brincando sob supervisão em espaços externos ou internos das propostas. Contudo, depois de estabelecidas as condições de jogo ou brincadeiras, a turma de forma integral e gradual vai participando das formas do brincar, incluindo ou não as atividades que agora passam a não ser mais dirigidas, pois fazem parte do repertório da cultura corporal da turma.

A corporeidade aponta uma visão de qualificação das brincadeiras por meio de características socioculturais, proporcionando um ambiente desafiador corporalmente, constituindo uma cultura de convívio saudável entre as crianças. Vejamos o relato de uma situação semelhante de outra professora que atua sem o auxílio de outra profissional ou adulto.

No retorno do lanche, quando vamos para a sala ou para o pátio, depende do momento que vai ser desenvolvido, as crianças são convidadas a participar do momento de história, de alguma brincadeira ou de alguma atividade que envolva o grupo. Normalmente tento envolver todas as crianças, é claro que tem crianças que às vezes não querem participar desse momento, às vezes procuro deixar a criança... [...] mas mesmo assim não deixo a criança livre, tento trazer ela para junto do grupo para participar daquele momento, porque sempre quando nós costumamos deixar de lado, parece que não tem o interesse de incluir a criança naquilo que estamos realizando (MALALA).

Ao relatar sua experiência, a professora busca uma organização integral da turma em uma proposta, todavia, não há possibilidades como a colega citada acima, pois sua atuação não conta com o auxílio de outra profissional ou pessoa adulta, um fator que interfere diretamente na prática pedagógica e em demais fatores do trabalho docente.

Nesse sentido, é possível uma a organização de um planejamento orientado pelos campos de experiência da BNCC, alinhado aos objetivos dos documentos nacional e/ou municipal, podendo possibilitar, juntamente com outros autores que abordam de forma sistemática os conhecimentos comuns aos documentos, uma maneira efetiva de abordar com precisão os elementos pertinentes à Linguagem Corporal e possibilitados por meio da corporeidade.

O quadro a seguir representa uma sistematização dos elementos da rotina das professoras, e busca estabelecer apontamentos sobre as concepções educacionais identificadas em relação à realidade descrita.

Quadro 9 – Elementos da rotina escolar e suas concepções

(continua)

Código	Momentos da rotina	Concepções identificadas	Realidade
ANNA	1. Acolhimento das crianças; 2. Conversa com a turma; 3. Processos de higiene e alimentação; 4. Atividades dirigidas e não dirigidas ATD – ATND; 5. Ao longo do dia são feitos registros escritos e observações das crianças; 6. Organização para a saída das crianças.	<p>A partir de seus relatos a professora demonstra, que durante a rotina da turma busca estabelecer uma relação de escuta e sensibilidade ao pensar os processos de aprendizagens. A identificação de 6 momentos destacados na coluna à esquerda, nos ajuda a compreender importantes elementos do currículo infantil que, segundo a organização da Professora Anna, busca realizar atividades dirigidas de forma relacional entre os conhecimentos teóricos e processos lúdicos.</p> <p>A professora Anna descreve que mesmo com o entendimento de que as crianças estão aprendendo em todos os momentos da rotina escolar, a execução de atividades lúdicas que demandam níveis de concentração é fundamentais para os processos de ensino. Deste modo, acredita que para um melhor aproveitamento das aprendizagens, sua organização requer uma prática diferenciada. Em diferentes momentos com grupos reduzidos de crianças, ocorrem as atividades planejadas pela professora, ou atividades dirigidas, geralmente dentro da sala, mas por vezes em espaços externos. Enquanto isso outro (s) grupo (s) realizam atividades não dirigidas em espaços externos da sala sob a supervisão de uma auxiliar de turma.</p>	<p>Apesar da professora apresentar uma concepção de aprendizagens coerente as sinalizações dos documentos orientadores, onde pensa sua rotina a partir das crianças, sua prática pedagógica sofre adaptações devido as condições de trabalho. As condições de trabalho na qual nos referimos a partir de seus relatos mostram uma necessidade de melhorias, não tanto em função de infraestrutura ou materiais, mas muito, em relação a quantidade de crianças e auxiliares na turma. Mesmo sendo uma das poucas professoras com auxiliar em sala, a mesma ainda necessita realizar arranjos pedagógicos, como a divisão de alunos por grupos de criança. Logo, a professora busca garantir por meio de adaptações, a organização de tempos e espaços em grupos reduzidos de crianças, onde assim, segundo relatos, as possibilidades de concentração e envolvimento na atividade é maior.</p>

MARIA	<p>1. Período de adaptação de Bebês;</p> <p>2. Acolhimento dos bebês;</p> <p>3. Processos de Alimentação, cuidados e higiene</p>	<p>A professora relata estar em processo de adaptação, tanto com os bebês, quanto dela em relação ao seu trabalho na escola. As atividades relatadas com os bebês não se originam de um planejamento pautado pela base, mas do repertório constituído e adaptado de suas próprias</p>	<p>A professora relata um breve período de trabalho presencial com sua turma durante o ano de 2020. Os processos de adaptação foram os principais desafios para a jovem professora que ...</p>
-------	--	---	--

Quadro 9 – Elementos da rotina escolar e suas concepções

(continua)

Código	Momentos da rotina	Concepções identificadas	Realidade
MARIA	<p>4. Atividade direcionada (ATD) e atividades não direcionadas (ATND);</p> <p>Horário de sono dos bebês próximo ao meio dia</p>	<p>organizações envolvendo pinturas da mão e colocar a mãozinha na folha. Horários de sono definidos para os bebês em trocas de turnos e outros fatores apontam que seu trabalho necessita de maior apoio de auxiliares, Apesar disso, busca variações de atividades e apresenta uma tendência em trabalhar com movimentos específicos nas brincadeiras, danças, livres explorações com brinquedos na areia e terra e contação da histórias.</p>	<p>Ou todos juntos ou um por vez para realizar a atividade, para então avaliar (observar). Relação de 12 a 13 bebês para duas pessoas adultas.</p>
MALALA	<p>1. Período de acolhimento com atividades não dirigidas (ATND);</p> <p>2. Momentos de Higienização e alimentação;</p> <p>3. Atividade dirigida e/ou Atividade não dirigida;</p> <p>4. Momento de ATND e ATD em áreas externas</p>	<p>Fica evidente segundo o relato da professora Malala, que suas organizações quanto ao planejamento de atividades, práticas pedagógicas e suas concepções educacionais apresentam uma relação com a BNCC, pois, em seu modo de pensar a prática, no diálogo com sua turma, busca fazer das dificuldades estruturais, como por exemplo, a falta de auxiliares, uma possibilidade de cooperação, autonomia e lideranças em sua turma.</p> <p>A partir de observações, busca pensar projetos de interesse comum para a turma, e assim, ao planejar suas atividades voltadas a Linguagem Corporal, Malala relata que não tem a ideia de punição ou rigidez para com as crianças que não demonstram interesse em participar de sua atividade dirigida, porém, reforça várias vezes o convite de forma tranquila, tentando fazer a criança se sentir motivada e acolhida no ambiente.</p> <p>Circuitos motores em que as crianças têm liberdade para modificarem o espaço eram frequentemente utilizados como atividade em outros anos, quando a mesma contava com a parceria de</p>	<p>A realidade destacada aponta que pedagogicamente, Malala é uma professora calma, que transmite tranquilidade aos pequenos segundo o relato de sua rotina. Apesar dos inúmeros desafios, elenca atividades de âmbito corporal que busca realizar com as crianças em vários dias da semana, porém estes períodos de tempos na utilização de espaços externos, são constantemente interrompidos pelas necessidades fisiológicas de crianças pequenas que ainda não apresentam autonomia. Outra questão é referente a falta de profissionais para auxílio pedagógico. Malala relata que suas dificuldades são amplas ao buscar dar atenção e acompanhamento a todas as crianças da turma, porém, os casos de alunos especiais requerem mais atenção.</p>

		outra professora, ao juntarem suas duas turmas em um mesmo tempo e espaço, organizando assim, duas ou mais pessoas adultas por turma. Porém, no presente ano, Malala enfrenta algumas dificuldades quando a esse tipo de estratégia.	
--	--	--	--

Quadro 9 – Elementos da rotina escolar e suas concepções

(conclusão)

Código	Momentos da rotina	Concepções identificadas	Realidade
EMÍLIA	<p>1. Momento de acolhimento com Atividade não dirigida ATND;</p> <p>2. Momento de conversa sobre atividades do dia;</p> <p>3. Atividade Dirigida em sala;</p> <p>4. Momento de higienização e alimentação</p> <p>5. Momento de ATND em sala;</p>	<p>A professora apresenta em seu discurso que as possibilidades do brincar de forma coletiva, carregam o sentido da Educação Infantil. Por vezes, Emília planeja e faz alguns direcionamentos, no entanto, defende que os tempos e espaços onde as crianças de seu maternal podem explorar livremente as possibilidades, possibilitam vivências importantes. Logo, suas concepções são alinhadas às concepções da BNCC, no sentido de garantir uma vivência escolar que respeite minimamente os direitos das crianças.</p>	<p>A professora tem em sua turma de maternal o apoio de duas auxiliares, em decorrência de duas crianças com necessidades especiais e com isso, possibilita com o apoio, organizações de tempos e espaços onde a turma possa brincar e explorar as possibilidades com seus pares. Essa organização curricular com apoio de auxiliares, faz uma enorme diferença na turma da professora, possibilitando que os conceitos pedagógicos em uma turma de maternal, superem as concepções assistencialistas.</p>
	<p>6. Momento de (ATND) na parte externa até o momento de saída das crianças.</p>	<p>Seu relato aponta uma observação atenta nas interações entre as crianças, realizando registros diários de falas e situações. Quando identifica um ponto de interesse coletivo, planeja suas atividades dirigidas como um grande projeto da turma. A professora relata que não compreende como impossibilidade o fato de sua turma dividir o tempo e espaço com turmas de idades mais avançadas, pois percebe que este tipo de interação pode gerar benefícios as duas ou mais turmas. Sobre os elementos da Linguagem Corporal, a professora varia as possibilidades de atividades de acordo com suas observações. Relata momentos desde exercícios ginásticos em grupos de interesse, até danças e expressões corporais livres.</p>	

Fonte: Autor, com base nas entrevistas.

Diante do exposto, acreditamos que a rotina das turmas segue um padrão descrito aqui como uma cultura pertencente à EI, e que carrega, além disso, uma organização curricular específica da realidade curricular do município, fazendo com que as profissionais tenham que atribuir arranjos aos desafios diários.

Dentre os principais desafios destacados nas entrevistas estão as possibilidades de melhor aproveitamento e qualificação de momentos das atividades, se as turmas apresentassem um maior número de auxiliares em relação

ao número de crianças. Conforme relatado anteriormente, as práticas pedagógicas são frequentemente interrompidas por processos de cuidados, uma vez que a professora necessita substituir sua ação pedagógica por outra.

Quanto às organizações das atividades dirigidas e não dirigidas, as professoras apresentam concepções educacionais compatíveis com a BNCC, pois organizam suas práticas pedagógicas de acordo com os direitos das crianças, desde a organização da rotina do dia, nos períodos de acolhimento, onde as mesmas são convidadas a verbalizar seus desejos e ideias, até os momentos de brincadeiras.

Duas das quatro professoras apresentam interesse em organizar um trabalho conjunto com turmas de diferentes idades, Malala e Emília. Malala já realizava esse tipo de organização em anos anteriores quando tinha a parceria de uma colega, enquanto que Emília considera essa possibilidade enriquecedora e possível. Já Anna e Maria buscam organizar suas práticas pedagógicas com a organização de pequenos grupos. Enquanto elas realizam suas atividades principais do dia em um local específico, suas auxiliares permanecem com as demais crianças da turma até que a professora solicite outra troca. Ambas não relatam muitas informações sobre ideias de organizarem atividades em conjunto com outras turmas de crianças mais velhas e prezam mais pela organização das atividades que planejaram.

Sobre a utilização dos espaços, as quatro professoras relatam que existe uma organização curricular que delimita a utilização de espaços externos da escola como, por exemplo, a pracinha, em função do tempo. Ou seja, cada turma tem um determinado horário para utilizar os espaços. Contudo, as professoras relatam haver uma certa flexibilização entre as professoras, e que por vezes já realizaram atividades diferentes em um mesmo local, e outras vezes, deixam que as crianças brinquem livremente no mesmo local.

As professoras sinalizam que a escola apresenta atualmente uma estrutura física que poderia ser qualificada e ampliada, especialmente em função dos dias de chuva, pois os alagamentos em áreas externas permanecem por dias após algum evento climático. Nesse período de tempo em que o pátio e as áreas externas ficam impossibilitadas, principalmente em dias de inverno, são feitas adaptações em salas internas para que as crianças possam brincar, desafiando-se corporalmente. As cadeiras e mesas são colocadas perto das paredes e o espaço de saguão coberto da escola é bastante disputado pelas turmas para as atividades motoras.

A necessidade de pensar os momentos pedagógicos em função das demandas de auxiliares ocasionou uma organização interna onde as professoras buscam possibilitar ao máximo, porém sem deixar de lado, os processos de cuidados com o corpo em momentos de higiene e alimentação. Isso significa que ao solicitar para ir ao banheiro, a criança já está mapeada pela professora a ponto de ter a liberdade e responsabilidade de ir sozinha ao banheiro, como é o caso das turmas de pré B. Por vezes, quando necessário, as professoras relataram que para acompanhar as crianças que ainda necessitam de auxílio, solicitavam que outra professora, de outro setor da escola, permanecesse em sala naquele momento ou que levasse as crianças ao banheiro.

Por fim, as atividades pedagógicas relacionadas aos conhecimentos da LC foram brevemente descritas pelas professoras como brincadeiras populares, envolvendo cantigas ou danças, exercícios físicos de caráter ginásticos, circuitos motores e períodos de tempo onde as crianças podiam brincar livremente na pracinha ou outros locais com árvores, terra, areia ou e palhetes de madeira ou brinquedos. Obviamente, consideramos vários outros momentos como atribuições da LC. As descrições acima são planejamentos de atividades dirigidas pelas professoras. Tanto para ATD, quanto ATND, os processos de avaliação são pensados em relação aos eventuais registros em diários e observações da professora nesses momentos.

Como parte do processo metodológico, buscamos reunir e compreender o máximo de informações possíveis de acordo com as falas transcritas nas entrevistas, estabelecendo um entendimento da rotina das turmas. Sendo assim, o próximo item deste capítulo busca dar continuidade a nossa ideia de raciocínio, ao caracterizar quais foram ou estão sendo as ações da gestão escolar quanto à implementação da BNCC. Isso nos permitirá compreender outros aspectos da relação conceitual no qual as professoras organizam suas práticas pedagógicas e, principalmente, como pensam a organização dos conhecimentos da Linguagem Corporal.

5.2 IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: CARACTERIZAÇÃO DO PANORAMA CURRICULAR ESPECÍFICO

A formação continuada e o sentimento de pertencimento à instituição refletem de forma marcante na fala das professoras, mediante a gestão democrática descrita

nas entrevistas. As pedagogas se sentem acolhidas e respeitadas para exercer seu trabalho docente. Esse fator pode parecer, em primeira vista, um dado genérico, porém, ao realizarmos uma análise das entrevistas, foi possível perceber que por conta dessa forma participativa de gestão as professoras relatam um sentimento de motivação, pertencimento e segurança, pois relatam serem assistidas e amparadas quanto aos processos que envolvem seu trabalho docente e, para além disso, participam dos processos de tomada de decisões importantes para a EMEI.

O lugar que eu trabalho é de apoio, é de trabalho conjunto, seja para dar banho em uma criança, seja para trocar uma criança, seja para arrumar dinheiro para fazer alguma coisa, é um lugar que tenho apoio para trabalhar, suporte para trabalhar, então as nossas queixas são estruturais, estão além das possibilidades das gurias (ANNA).

É possível estabelecer, portanto, um entendimento de que a gestão escolar busca atuar de forma qualificada em várias frentes, uma delas, e que se mostra marcante na fala das entrevistadas, é quanto aos elementos da prática diária. No entanto, os aspectos relacionados a críticas, são basicamente dois: (1) infraestrutura, pois a escola é em si um prédio antigo, que não foi construído para essa finalidade; (2) número de profissionais (auxiliares de sala especializadas), por mais que esteja dentro das organizações curriculares legais, as professoras relatam dificuldades diárias devido a falta de auxiliares. Diante disso, apontamos que os dois fatores citados, são desafios que não dependem apenas das possibilidades da gestão, justamente por demandarem recursos ou organizações políticas de negociações, que iniciam no chão escolar e estendem-se até uma esfera macro.

Como um campo fértil de debates, o currículo escolar composto pela organização democrática das professoras inclui um projeto em parceria com a UNESCO, voltado ao estabelecimento de metas curriculares que visam o desenvolvimento da sustentabilidade e da cidadania para a paz. Este projeto internacional entre a EMEI e a UNESCO não é o foco de nosso estudo, porém torna-se interessante ser destacado, ao pensarmos sobre possíveis organizações curriculares, tornou-se anteriormente à BNCC uma experiência de implementação de ações pontuais junto ao currículo e de estudos.

Claro que são temas igualmente generalistas, por exemplo, a educação para a paz, a educação para a sustentabilidade, temas bem gerais, mas não são distantes da realidade do trabalho da escola, então é super viável e é bacana termos essa troca com outros estados e outros municípios que tem esse mesmo vínculo e que tem realidades tão diferentes. Mas essa troca é

bem intelectual, ela não é nem financeira, nem de produto, nós não temos que entregar nenhum produto para a UNESCO e nem a UNESCO entrega nenhum produto para nós (ANNA).

A concepção apresentada pela professora no início da citação descrita acima, é também relacionada à BNCC. Com isso, nosso foco de estudo dentro deste subitem buscará a caracterização e uma breve discussão das ações da EMEI frente aos processos de implementação da BNCC, que, desde o ano de 2017, iniciaram-se em território nacional, dando origem a outros documentos também importantes. Esses processos de implementação contaram com ações municipais sob a organização de conselhos e ações escolares, que possibilitaram e continuam possibilitando o estudo e apropriação de importantes elementos do trabalho docente.

Consideramos que a implementação da BNCC deve estar atrelada à processos de formação continuada, aprimoramento dos profissionais e em constante contexto de debate. Nesse sentido, nossas participantes da pesquisa relatam organizações da escola, mediante reuniões formativas e de estudos sobre a BNCC:

Esse ano nós estudamos a Base, acho que foram nas nossas primeiras reuniões [...] colaboramos muito com a construção também das normas do município, as escolas foram consultadas, nós mandamos as nossas colaborações, nós participamos do Fórum Gaúcho esse ano com o envio das nossas questões, mas.... Como vou te explicar isso... nós temos o conhecimento da Base, temos o conhecimento da documentação, mas não é uma coisa que a gente recorra na hora da construção, nós dominamos os pilares, mas como é uma coisa muito generalista, muito ampla, como deve ser, em um país como o nosso é impossível ser restritiva, não vai abranger todas as realidades. Então, eu uso muito mais os Referenciais (RCNEI, 1998), nas construções tento balizar as minhas metas, os meus desejos para quão a turma mais pelos Referenciais porque são mais próximos, mais palpáveis, são mais próximos do que queremos com a turma, penso que é uma leitura mais fluída, mais fácil. Mas temos conhecimento da Base, temos conhecimento das normas e das mudanças que ocorrem frequentemente, mas não recorremos a esse documento todo o domingo, é uma documentação bem pouco usada (ANNA).

Em referência a citação acima, a professora relata não orientar seu trabalho pela BNCC, pois compreende sua organização generalista e distante de um entendimento prático, deferente dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998). Estabelecendo uma relação divergente, temos o relato de outra professora da escola:

Eu acho que já seguia (sobre as orientações e conceitos da BNCC), só que não com tanta ênfase como agora. Com esse estudo da Base (reuniões proporcionadas pela EMEI) nós percebemos que a maior necessidade da criança, nesses momentos de interação e brincadeiras, é de envolver todos esses aspectos, principalmente a participação da criança, porque a criança

aprende com o corpo, é a partir do corpo que ela vai interagir com o outro, que ela vai se apropriar dos conhecimentos, que ela vai explorar os espaços, que ela vai vivenciar as experiências dela. Então, acho que a partir da Base melhorei um pouco mais meu trabalho, porque a Base mostra de uma forma melhor, mais clara, como nós podemos explorar esse trabalho junto com as crianças (MALALA).

Das quatro professoras, duas afirmam que a escola realizou reuniões formativas sobre a BNCC, uma ingressou na escola há pouco tempo e outra estava em licença maternidade, portanto, comenta não estar a par desta organização da escola ainda. Questionadas sobre o aproveitamento dos encontros formativos, as professoras citam que, apesar de recordarem das reuniões, não se sentem apropriadas do documento. Por outro lado, em outros momentos das entrevistas, ocorrem relatos de uma participação ativa em dois documentos que se originam da BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho e o Documento Orientador Curricular do Município de Santa Maria - RS.

Apesar da BNCC não ser uma unanimidade para as participantes da pesquisa enquanto documento que orienta a prática pedagógica, é reconhecida quanto à fundamentação do trabalho docente no discurso das participantes da pesquisa. Na verdade, percebemos que essa posição receosa de muitas profissionais demonstra uma série de possibilidades quanto à origem desse posicionamento, que aqui, seguindo um critério de análise próprio, destacamos como uma percepção de que o documento não atende as expectativas ou demandas de uma realidade específica.

Destacamos que a BNCC não tem um caráter prescritivo. Com isso, busca orientar conceitos e práticas pedagógicas por meio de uma organização de campos de experiência e, conseqüentemente, aos saberes docentes, que vão além da fundamentação. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, em sua concepção para a EI tornou-se a continuidade de uma gama de possibilidades e ações educativas.

É essencial compreender que o trabalho docente produz o seu próprio subcampo, no sentido de refletir, eleger, possibilitar e avaliar os processos educacionais referentes aos conhecimentos específicos de cada área educacional. Em outras palavras, a escola através da atuação pedagógica é uma produtora de saberes, e a BNCC não nega ou impossibilita esse saber, apenas orienta as perspectivas e competências básicas necessárias. Contudo, é importante que a participação da classe profissional de professores busque sempre a participação e

representatividade nos âmbitos referentes as políticas educacionais, buscando uma aproximação entre o que ocorrem em esferas políticas (macro) e o chão escolar. O relato a seguir destaca a inquietude da professora ao expor sua opinião sobre a formulação de documentos educacionais.

Eles (políticos) criticam muito os professores, mas eles não sabem como é ser um professor, e eles querem fazer leis para os professores sem saber como é, ainda mais para os pequenos (Etapa - Educação Infantil). Então, é importante participarmos desses debates, dessas mudanças que estão ocorrendo e que tem que continuar tendo, para chegarmos em um patamar bom (EMÍLIA).

Destacamos que os processos de construção da BNCC, apesar das constantes mudanças políticas da época, podem ser considerados um avanço, pois levaram em conta a participação democrática de representatividades educacionais. Do mesmo modo, o documento anteriormente citado, DOCSM (2019), é o resultado de uma complexa organização coletiva, em que as organizações conceituais e procedimentais se originam do documento nacional e é focado para uma região específica.

Em Santa Maria – RS, as ações de implementação incluíram a elaboração de um documento próprio durante o ano de 2019. O Documento Orientador Curricular do Município de Santa Maria (DOCSM) foi construído a partir da BNCC e do RCG (2018), incluindo especificidades pensadas para contemplar uma base de especificidades apontadas pelas próprias professoras em processos coletivos. Esse processo buscou, de forma democrática, a participação das escolas e seus profissionais, seguindo uma organização por etapas de ensino. Logo, a participação de professoras das EMElS do município foi fundamental para a organização e principalmente aceitação desse documento.

Nós participamos de formações e nós fizemos, durante várias reuniões, leituras, estudos da Base. Participamos daquele processo de construção da documentação, do documento municipal. O nosso projeto de trabalho tem a Base como base para o nosso trabalho. É um momento de construção que participamos, que interagimos com esses documentos e nos aprofundamos mais desse tipo de trabalho. Como a Base começou a ser implementada agora, essa nossa participação nessa elaboração, nessa construção, faz com que conheçamos melhor a Base e tenhamos mais, como vou te dizer, nos apropriemos melhor dela para poder fazer uso da Base no nosso trabalho. [...] O próprio documento teve como embasamento a Base, [...] e acho que é isso mesmo, tipo um diminutivo, aquele vai dentro daquele, que vai dentro daquele, e tu pegas aquele que já foi dentro de todos, porque é mais próximo, mas sim, um está dentro do outro, um está embasado no outro (ANNA).

Embora em um primeiro momento a professora Anna tenha argumentado sobre a BNCC como um documento generalista, sem muitas conexões com a sua realidade em função da prática pedagógica, percebemos em outro momento que o documento é recorrente em momentos de fundamentação teórica. À medida em que as concepções que compõem estes documentos orientativos são compreendidas e começam a fazer parte dos elementos do trabalho docente de um grupo de trabalhadoras, ainda que de forma inicial, temos avanços em diversos aspectos, um deles é a compreensão e utilização dos documentos na fundamentação do trabalho pedagógico.

Na periferia nós temos questões religiosas que entram muito dentro da escola, a própria política às vezes entra muito dentro da escola, o vereador tal quer fazer tal coisa, quer vir aqui dentro para fazer tal e tal coisa, então por vezes e muitas vezes temos que trazer alguém que diga porque temos que fazer aquilo daquele jeito, e este documento é um dos documentos que “vou fazer por isso e por isso”. Então, gosto desse documento e gosto quando preciso justificar porque eu disse que menino também pode se maquiarr, porque o menino também pode brincar de boneca, porque a menina também pode dirigir o carro, porque brincar de carnaval não é coisa do demônio, coisas desse tipo que ainda enfrentamos, porque o halloween não tem nada a ver com religião, embora na sua origem tenha uma nascente religiosa, não é o vínculo agora, o vínculo é a língua inglesa, esses documentos assim nos balizam muito. Acho o documento do município bem mais próximo de nós (ANNA).

As fundamentações teóricas possibilitadas pelos documentos, e empregada pelas professoras apontam um processo por hora utilitarista desse documento. Contudo, é importante salientar que os processos de implementação são complexos, porém necessários justamente por garantir um entendimento integral de suas funções e possibilidades ao trabalho docente.

Em resumo, podemos apontar que não foi identificado um número exato de reuniões formativas tratando-se como processo de implementação da BNCC. No entanto, o modelo citado era o de reuniões. Dentre as reuniões abordadas, não foram citados elementos aprofundados sobre o campo de experiência “Corpo gestos e movimento” como temas estruturantes das discussões de tais formações, o que nos leva a apontar que as impressões organizadas pelas professoras, necessitariam de uma verificação desses processos.

Apesar de apresentarmos os resultados deste subitem referente à caracterização dos processos de implementação da BNCC, atribuímos que as ações da escola foram direcionadas a participação de assembleias e formações internas

sobre o RCG e DOCSM. Para além disso, vamos, a partir de agora, buscar compreender como as professoras utilizam-se das interpretações dos documentos citados para fundamentar ou não suas práticas pedagógicas.

5.3 O CONTEXTO DA PRÁTICA: INTERPRETAÇÕES E RELAÇÕES ENTRE OS DOCUMENTOS ORIENTATIVOS E O TRABALHO DOCENTE

Dando continuidade à discussão, iniciaremos este subitem com uma questão real, presente em grande parte das escolas brasileiras, pois, como apontamos anteriormente, o trabalho docente possibilita uma atuação descrita por Tardif e Lessard (2014) como um trabalho intelectual de interação, em que boa parte desse trabalho é prescrito, ou seja, são ações compostas de organizações curriculares, legislativas ou no caso da BNCC, orientativas, que de certa forma moldam curricularmente o trabalho docente. Dessa forma, um processo de implementação de um documento orientador em caráter nacional necessita de um período até que os atores educacionais estejam familiarizados com os diversos conceitos e elementos estruturantes do mesmo.

No primeiro momento que tu tens que pegar o documento e ler, eu lia e pensava “o que é isso? Isso está me orientando em que sentido? Como assim a criança, o eu e o outro?”, depois quando tu entras em sala de aula que tu comesças a ver o porquê daquilo. Sou de um tempo em que no meu jardim de infância eu aprendia a ler e escrever, e agora não posso ensinar isso, e não acho errado, agora que estou em sala de aula vejo que não é errado (MARIA).

As ações que compõem os processos de implementação da BNCC na EMEI, em um primeiro momento, contaram com estudos individuais e coletivos, no intuito de compreender os conceitos, estrutura e como seriam organizadas as práticas das professoras. No entanto, ao participarem de um documento orientador próprio, as possibilidades ganharam outra dimensão.

Quadro 10 – Relações estruturantes entre concepções e utilização dos documentos

Nome	Concepções em relação a utilização ou não utilização do documento orientador	Utilização
Anna	Compreende a BNCC como um documento conceitualmente amplo, distante de sua realidade enquanto planejamento da prática pedagógica. Busca orientar-se pelo documento em processos de fundamentação teórica para registros avaliativos e de documentação pedagógica.	<p>Planejamento: RCNEI, DOCSM e pesquisas da internet.</p> <p>Prática pedagógica: Não impositiva, pautada em interações e brincadeiras.</p> <p>Avaliação: Faz uso da BNCC em momentos de fundamentação do trabalho pedagógico em momentos de documentação avaliativa, ou em outras situações do dia a dia com as famílias das crianças.</p>
Maria	Argumenta sobre a importância da BNCC sobre a fundamentação das práticas pedagógicas não impositivas, como por exemplo a alfabetização.	<p>Planejamento: Utiliza-se dos objetivos da BNCC e DOCSM.</p> <p>Prática pedagógica: Não impositiva, pautada em interações e brincadeiras.</p> <p>Avaliação: Faz uso da BNCC em momentos de fundamentação do trabalho pedagógico em momentos de documentação avaliativa, ou em outras situações do dia a dia com as famílias das crianças.</p>
Malala	Busca utilizar os Documentos BNCC e DOCSM em seus planejamentos por meio das descrições dos objetivos de aprendizagens. Além disso, pensa a utilização dos documentos como parte importante das fundamentações da prática pedagógica.	<p>Planejamento: BNCC, DOCSM</p> <p>Prática pedagógica: Não impositiva, pautada em interações e brincadeiras.</p> <p>Avaliação: Faz uso da BNCC em momentos de fundamentação do trabalho pedagógico em momentos de documentação avaliativa, ou em outras situações do dia a dia com as famílias das crianças.</p>
Emília	Argumenta sobre a importância da BNCC em práticas pedagógicas não impositivas de movimento.	<p>Planejamento: X</p> <p>Prática pedagógica: Não impositiva, pautada em interações e brincadeiras.</p> <p>Avaliação: Faz uso da BNCC em momentos de fundamentação do trabalho pedagógico em momentos de documentação avaliativa, ou em outras situações do dia a dia com as famílias das crianças.</p>

Fonte: Autor, com base nas entrevistas.

A principal característica a ser apontada sobre a utilização da BNCC nesse contexto específico se refere à fundamentação do trabalho pedagógico em dois momentos principais. Um deles é a organização dos pareceres avaliativos, no outro,

a fundamentação do trabalho diante das famílias. Nesse sentido, poucas foram as evidências concretas, sobre a interpretação referente aos campos de experiências ou conceitos contidos no documento. No entanto, é importante destacar que as professoras organizam sua prática pedagógica, de acordo com concepções alinhadas às orientações da BNCC, mesmo que em alguns casos, referente ao trabalho voltado a Linguagem Corporal, sua organização não especifique quais os conhecimentos estão sendo possibilitados.

Uma dificuldade que percebo é a comunidade compreender isso, porque para eles a ideia de, por exemplo, principalmente nós da pré-escola, eles têm muito aquela ideia de que a criança tem que aprender a ler, se alfabetizar, tem que estar sentada e fazendo atividades impressas. Muitos pais nos perguntaram agora nessa época de pandemia, que a nossa proposta era voltada para os eixos das interações e brincadeiras, que a Base propõe, mas muitos deles perguntaram se não iria ter atividade, porque para eles parece que aquilo não é atividade (MALALA).

Com isso, percebemos que a utilização da BNCC se dá de forma prática. Todas as quatro professoras relatam a importância da BNCC como um documento importante ao organizarem seus relatórios sobre as aprendizagens das crianças. Outra forma de utilização é citada pela professora Malala em seu planejamento.

Quando fazemos o planejamento, procuramos ver nos campos de experiência quais são as possibilidades de trabalho com a criança. Geralmente vou pelos objetivos, não sei se é a forma correta, mas costumo partir dos objetivos, o que pretendo desenvolver com aquela criança em relação aquele objetivo. Começo a partir dos objetivos, e a partir disso vou incluindo, envolvendo as atividades nos campos de experiência (MALALA).

Essa é uma questão fundamental, pois, o planejamento é pensado aqui como um complexo elemento do trabalho docente e pode se estabelecer em um processo individual ou coletivo. Contudo, não existe um único modo, ou uma forma correta e outra negada de planejar. Cada profissional busca realizar de elaboração do trabalho pedagógico a seu modo. Contudo, a organização de um planejamento, busca possibilitar as ações pedagógicas que a professora considera importante para sua turma a partir das orientações dos documentos orientadores, e esse sim é um ponto chave deste capítulo.

Os objetivos orientados pela BNCC e ampliados pelos documentos estadual e municipal estabelecem uma possibilidade de planejamento direto em cada campo de experiência. No entanto, a compreensão dos objetivos de aprendizagem requer uma organização conceitual de quais conhecimentos a criança necessita para ser capaz

de compreender e realizar diante dos aspectos conceituais e procedimentais. Em outras palavras, podemos pensar no planejamento como uma estrada, onde ao compreendermos com clareza nossas concepções educacionais e as necessidades e anseios da turma nos utilizamos de documentos orientadores como um mapa que nos orienta a seguir determinadas direções. No entanto, um percurso em si é mutável, capaz de realizar voltas, retroceder quantas vezes necessário, até que possamos desbravar novos caminhos junto com as crianças.

Por mais complexa e subjetiva, a ação pedagógica sempre será pautada em uma ação prévia de planejamento e é justamente pela fundamentação dessa forma de organização que Redin (2013) considera os processos de quebra de paradigmas.

Como professoras, temos, entre outros, o papel de colocar a disposição de nossas crianças o legado cultural que a humanidade conseguiu construir e desafia-las à descoberta, ao conhecimento desse mundo. Certamente, isso não se faz tendo uma listagem de atividades, de unidades didáticas, ou de datas comemorativas para trabalhar. Um planejamento, insisto, é muito mais um desenho sinuoso, que permite ir e vir dar voltas e zigue zaguear, do que uma prescrição linear. Principalmente porque só se concretiza num tempo e espaço mediado pelas crianças e suas culturas [...] a imaginação, o lúdico, a projeção, a fantasia, o mistério, o cômico, a poesia ... (REDIN et al., 2013, p. 23).

A possibilidade de planejamento através dos objetivos não é considerada aqui uma ação equivocada, no entanto, é necessário pensar para além dos objetivos e identificar as possibilidades que os conhecimentos da Linguagem Corporal, por meio da corporeidade podem possibilitar. Por exemplo, ao considerarmos o objetivo descrito na BNCC “Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música” (BRASIL, 2018, 47), podemos pensar em diversas atividades relacionadas a esse objetivo por dias, semanas, meses. Contudo, é necessário que saibamos quais são as experiências que estão sendo possibilitados e se essa é a real necessidade da turma no momento.

Uma organização dos conhecimentos da Linguagem Corporal serve como uma sistematização diante as interpretações sobre os documentos orientadores, pois, a organização dos conhecimentos específicos e possibilidades de planejamentos em cada campo de experiências permite à professora ter compreensão de suas ações pedagógicas de forma sistêmica. O planejamento de atividades dirigidas torna-se, portanto, uma relação entre os documentos orientadores, as ideias e concepções dos professores e os interesses das crianças.

Tomamos como exemplo as concepções da professora Maria, não com o intuito de criticá-la, mas expondo suas ideias e fazendo algumas reflexões que consideramos pertinentes

Nós procuramos fazer essa parte de atividades que contemplem esse tipo de exercício. Essas crianças, nós vemos que eles não têm muita coordenação, se tu colocares um circuito para eles, eles não conseguem fazer, então tem que ter muito treino, aí temos procurado fazer essa atividade com um objetivo bem específico que é para aquilo, para buscar algum resultado naquele sentido. Em sala de aula fazíamos, fiz poucas vezes com eles, nós fazíamos corrida ao redor da mesa e agachávamos, sentávamos, levantávamos, mas com o objetivo de fazer o movimento correto, para terem uma ideia de que eles tinham que fazer aquele movimento e sentar, corre de novo, faz o movimento e senta (MARIA).

Ao descrever algumas de suas atividades em período de adaptação, e é importante que se destaque este período, a professora realiza movimentos convidativos as crianças ao proporcionar uma espécie de circuito motor. Tomando como referência o questionamento de Gonzalez e Schwengber (2012), o sentido de Educação Física, aqui tratada como Linguagem Corporal, torna-se desconectado de uma identidade quando não conseguimos organizar seus conhecimentos.

O circuito motor, muito recorrente em escolas de Educação Infantil em momentos em que o movimento é o principal objetivo de aprendizagem, pode ser comparado a uma atividade de desenho em sala. Imagine que você, professora, esteja realizando uma atividade artística em sala com sua turma, e com muitas folhas em branco, tintas de diversas cores, pincéis, giz de cera, lápis de cor e convida as crianças a realizarem seus próprios desenhos sobre brincadeira que mais gostam. Enquanto isso, na sala ao lado, imagine outra professora, que repassa a cada criança uma folha com um desenho impresso de uma cuia de chimarrão devido à data comemorativa de vinte de setembro, enquanto vai distribuindo as folhas, a professora vai detalhando exatamente que cor devem utilizar em cada parte do desenho. Assim pode ser um circuito motor, podemos criar possibilidades de movimentos com vários materiais demandando organização coletiva, criatividade e processos lúdicos das crianças, ou podemos simplesmente ordenar como deve ser feito, negando possibilidades de criação.

Não temos muitos detalhes sobre as práticas pedagógicas relacionadas aos circuitos motores da professora Maria, mas há uma compreensão suficiente em seu discurso de que suas práticas não são impositivas, pelo contrário, são pensadas a partir da interação lúdica. Acreditamos que o desafio pontual das professoras

participantes da pesquisa, além de necessitarem de um processo formativo voltado às possibilidades da LC da BNCC, é o de identificar e sistematizar os conhecimentos que essas brincadeiras podem possibilitar.

Ao analisarmos a fala das professoras, não encontramos informações suficientes que liguem as práticas pedagógicas a uma organização pensada a partir da BNCC.

Para finalizar, salientamos, em resumo, a evidenciação de três pontos importantes sobre este capítulo: (1) Diante dos relatos das professoras consideramos que as características do currículo da EI são respeitadas pela atuação das professoras de acordo com a rotina descrita, e para, além disso, principalmente pela análise das concepções educacionais. Isso permite compreender, que suas concepções pedagógicas seguem uma linha condizente com os atuais documentos orientadores; (2) A EMEI detalhada neste estudo, mediante ações assertivas de sua gestão democrática, e com possibilidades de parcerias em âmbitos municipais, estaduais, federais e até mesmo internacionais, buscou garantir os processos de implementação da BNCC mediante reuniões formativas e participação colaborativa na construção de um documento municipal que, por sua vez, ampliou o entendimento conceitual, teórico e técnico de ações voltadas às orientações curriculares.

Por fim, (3) as organizações das práticas pedagógicas das professoras, embora não tenham o entendimento orientado pela BNCC, levam em conta, ainda que de maneira descontextualizada de sistematizações, o conceito de corporeidade. No entanto, quando essas ações são detalhadas, percebemos que os momentos de ATD e ATND poderiam articular-se em tempos e espaços comuns.

Uma possibilidade para arranjo curricular pode ser pensada a partir de Edwards, Gadini e Forman (2015), ao apresentar uma concepção educacional organizada abordagem italiana. Essa abordagem leva em consideração o conceito de linguagem das crianças, logo, com uma atuação conjunta voltada há possibilidades da resignificação de aspectos referentes a cultura coletiva de jogos, brincadeiras e interações que poderiam resultar na qualificação de espaços e tempos escolares.

Em resumo, esperamos criar um diálogo por meio do produto deste trabalho dissertativo que possibilite expor as ideias e anseios das professoras e reflexões sobre possibilidades de qualificação. Um dos resultados almejados diante do

produto de pesquisa é a qualificação do entendimento sobre os conhecimentos específicos da Educação Física descritos por González e Schwengber (2012) e adaptados aqui à EI. Um resultado secundário seria a organização de diferentes estruturas curriculares em momentos e tempos voltados a ATDs em espaços externos, o qual trataremos no Apêndice A, destinado ao referido produto desta pesquisa.

6 CONCLUSÕES

Pensar as possibilidades de práticas pedagógicas da Linguagem Corporal para Educação Infantil é sobretudo, ter consciência da intencionalidade dessa etapa de ensino, ou seja, é preciso compreender de fato qual o papel das creches e pré-escolas na atualidade brasileira. Ao chegarmos no capítulo final deste complexo trabalho dissertativo, apontamos uma série de elementos que se tornam pertinentes a este propósito.

6.1 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS COM BASE NA ROTINA CURRICULAR

As conclusões referentes aos resultados desta pesquisa organizam-se em quatro elementos estruturantes, que correspondem às respostas das questões metodológicas tratadas e evidenciadas no capítulo quatro. Um dos primeiros elementos evidenciados trata sobre as concepções educacionais das quatro professoras.

Maria, Malala, Anna e Emília seguem um viés crítico quanto às concepções educacionais, e organizam suas práticas pedagógicas em grande parte do tempo de acordo com as orientações da BNCC referentes aos direitos das crianças. Entretanto, de acordo com características observadas nas entrevistas, alguns fatores poderiam ser repensados quanto a arranjos curriculares da escola para uma maior qualificação de suas atuações. Tais questões são estruturais e de recursos humanos, que acabam inviabilizando algumas práticas.

A rotina das turmas apresenta sutis alterações se compararmos a atuação das quatro professoras, no entanto, são comuns os elementos de: (1) adaptação; (2) acolhimento; (3) processos de cuidados, higiene e alimentação; (4) atividades pedagógicas dirigidas e não dirigidas; e (5) organizações de registros e observações para finalidades avaliativas.

Essa forma de organizar a rotina é pensada como uma cultura curricular específica da EI, mas que também produz suas próprias organizações sobre a utilização dos espaços, materiais e formas de interações. A delimitação da utilização de espaços externos da escola como, por exemplo, a pracinha, em função do tempo, e as impossibilidades da estrutura física relacionada a falta de espaço,

principalmente em dias de chuva ou de frio, são aspectos apontados nas entrevistas como fatores limitantes do trabalho pedagógico.

Ao identificarmos os elementos da rotina escolar das turmas, as professoras compreendem a importância de conceitos como: adaptação, acolhimento, processos de cuidado, higiene e alimentação para a qualificação das propostas pedagógicas. Sendo assim, identificamos duas formas de atividades pedagógicas: atividades dirigidas (ATD) e atividades não dirigidas (ATND).

Os espaços e tempos específicos voltados para propostas de ensino da Linguagem Corporal são descritos aqui como ATD. Essas atividades são pensadas em planejamentos semanais e descritas como sendo de caráter lúdico, no entanto, os processos pedagógicos desses momentos são frequentemente interrompidos pela falta de auxiliares e elevado número de crianças, segundo os relatos. As ATND contemplam boa parte da rotina diária das turmas. Nesse sentido, as professoras buscam possibilitar espaços em que as crianças circulem livremente, escolhendo materiais e pares sobre seus interesses de interação, realizando formas próprias de brincar. Em ambas as formas de atividades, as professoras buscam valorizar o saber das crianças, incluindo elementos que potencializem a cultura infantil por meio da curiosidade e processos lúdicos.

As professoras relatam interesse em buscar alternativas na organização de ATD e ATND em conjunto com turmas de diferentes idades devido a dois motivos. O primeiro, como adequação à necessidade de profissionais auxiliares, uma vez que, as possibilidades de trabalho se tornam desafiadoras, porém possível quando o número de adultos aumenta em relação ao aumento do número de crianças. Outro aspecto é a possibilidade de interação de crianças de diferentes idades e culturas em um mesmo espaço.

Enquanto esse interesse não se constitui como uma cultura enraizada na EMEI, as professoras relatam uma prática de rodízio de turmas na organização majoritariamente fixa de espaços externos para a realização de ATD e ATND. Outro arranjo curricular frequente é detalhado por duas professoras que contam com uma profissional auxiliar para organizarem a divisão de grupos de crianças em suas turmas, em que, enquanto a professora realiza uma atividade principal, a auxiliar observa à distância as interações das crianças em espaços controlados. Ao realizarem suas atividades principais do dia com um grupo de crianças em um local

específico, as professoras solicitam que sua auxiliar permaneça com as demais crianças da turma em ATND até que a professora solicite outra troca.

As caracterizações das ATD e ATND relacionadas à LC pelas professoras são descritas como brincadeiras populares envolvendo cantigas ou danças, exercícios físicos de caráter ginásticos, circuitos motores e períodos de tempo onde as crianças brincam livremente em espaços da pracinha ou outros locais com árvores, terra, areia, caixas de madeiras ou brinquedos.

6.2 SOBRE AS AÇÕES DA ESCOLA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

O segundo elemento pertinente a este capítulo de conclusão é a descrição das organizações da EMEI e de suas professoras quanto aos processos de implementação da BNCC. Buscamos identificar quais e o quantitativo de ações realizadas pela EMEI, ou que a instituição veio a participar. Além das reuniões formativas referidas nas entrevistas, a escola estabelece parcerias com a UNESCO em projeto um internacional que busca colaborar na efetivação de um currículo interno orientado por metas, para práticas pedagógicas de sustentabilidade e da educação para a paz.

Destacamos que, embora as ações referentes à implementação da BNCC tenham sido referenciadas enquanto organizações e ações da escola, as falas das participantes destacam com maior grau de efetividade e apropriação as participações no processo de construção do Documento Orientador Curricular do Município de Santa Maria - DOCSM (2019). Este documento se origina como um processo de construção coletiva, originado da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

O DOCSM contou com a participação das EMEIs do município em um processo de construção coletiva, o que possibilitou um engajamento, interação e participação referentes a conceitos e estruturação do documento. A EMEI buscou garantir os processos de implementação da BNCC mediante reuniões formativas e participação colaborativa na construção de um documento municipal que, por sua vez, buscou ampliar o entendimento conceitual, teórico e técnico de ações voltadas as orientações curriculares na EI.

As ações compostas pela escola para os processos de implementação de documentos orientadores foram identificadas como reuniões formativas internas, e

participações em assembleias que resultaram em um documento municipal baseado na BNCC. A organização deste documento pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria - RS possibilitou a participação de pedagogas das escolas municipais em conjunto com estudiosos e especialistas da educação.

Os processos resultantes dessa organização coletiva resultaram em um documento que, de acordo com os relatos das entrevistas, aponta orientações específicas da EI na rede municipal. Com base na fala das entrevistadas, podemos concluir que os resultados dos processos formativos e de construção do DOCSM foram qualitativamente e quantitativamente melhores do que os processos voltados a BNCC, o que na verdade não necessita ser repensado, pois o documento municipal, como afirmamos anteriormente, segue como referência a BNCC.

Não foi identificado um número exato de reuniões formativas tratando-se do processo de implementação da BNCC. No entanto, o modelo citado era o de reuniões. Dentre as reuniões citadas, não foram elencados elementos aprofundados sobre o campo de experiência “Corpo gestos e movimento” como temas estruturantes das discussões de tais formações, o que nos leva a apontar que as impressões organizadas pelas professoras, necessitariam de uma reflexão sobre esses elementos.

6.3 SOBRE AS INTERPRETAÇÕES E USO DA BNCC NA EI

O terceiro tópico se refere à interpretação e utilização da BNCC e DOCSM pelas professoras. A análise dos dados nos permitiu compreender que, apesar das professoras relatarem não estarem familiarizadas com os conceitos tratados na BNCC, suas atuações buscam essa orientação documental em dois momentos principais. (1) Em momentos de fundamentação da prática pedagógica. Isso inclui momentos da escrita dos pareceres avaliativos, ou em casos específicos de conversas com as famílias; (2) Em eventuais momentos de planejamento. Nesse aspecto, a utilização da BNCC é pontual, e segue uma organização de planejamento de acordo com objetivos do documento.

Embora todas reconheçam a enorme contribuição e importância do documento, sua utilização foi pontual em momentos de fundamentação enquanto período presencial de trabalho pedagógico nos anos de 2019 e 2020.

Diante das entrevistas, consideramos que as características do currículo da EI são respeitadas pela atuação das professoras de acordo com a rotina descrita e análise das concepções educacionais. Isso permite compreender que suas concepções pedagógicas seguem uma linha condizente com os atuais documentos orientadores.

O planejamento de ATD e ATND relacionadas à LC segue uma breve utilização da BNCC e DOCSM, sobretudo quanto aos objetivos orientados nos documentos. Isso significa que as professoras relatam organizarem em alguns momentos seus planejamentos de atividades com base nos objetivos descritos nos documentos. As práticas corporais das crianças ocorrem sempre mediante convite das professoras, que buscam organizar uma rotina de utilização de espaços externos mediante grade de horários para cada turma. Com isso, o currículo da EMEI produziu uma cultura que não proíbe, porém dificulta que turmas de diferentes idades possam utilizar um espaço próximo ou comum ao mesmo tempo.

Uma possibilidade para arranjo curricular pode ser pensada a partir de Edwards, Gadini e Forman (2015), ao apresentarem uma concepção educacional organizada abordagem italiana, além da própria BNCC como conceito de corporeidade. Essa abordagem leva em consideração o conceito de linguagem das crianças. Logo, com uma atuação conjunta voltada há possibilidades da ressignificação de aspectos referentes a cultura coletiva de jogos, brincadeiras e interações que poderiam resultar na qualificação de espaços e tempos escolares.

Outro fator importante sobre as percepções e utilizações da BNCC e de demais documentos orientadores diz respeito aos processos de avaliações das crianças, em que os registros e observações da turma durante períodos do ano, são expostos em forma de relatórios às famílias. Estes relatórios seguem uma organização escrita pautada nos objetivos da BNCC. Em resumo, esperamos criar um diálogo por meio do produto deste trabalho dissertativo – Apêndice A - que possibilite expor as ideias e anseios das professoras e reflexões sobre possibilidades de qualificação. Um dos resultados almejados diante do produto de pesquisa é a qualificação do entendimento sobre os campos de experiências da BNCC, sobretudo o campo referente ao Corpo, gestos e movimentos. Além disso, julgamos pertinente a exploração do conceito de corporeidade à EI. Um resultado secundário seria a organização de diferentes estruturas curriculares em momentos e tempos voltados a ATD e ATND.

Diante do exposto, apontamos a necessidade de gerar um produto que possa ser proposto na qualificação das demandas apontadas, contribuindo com os elementos do trabalho docente, além de possíveis ressignificações do currículo escolar. A possibilidade de repensar tempos e espaços de acordo com as orientações descritas nos documentos orientadores e em realidades referenciadas torna possível uma cultura que não necessita ser alterada drasticamente, apenas potencializada quanto aos processos de aprendizagens da Linguagem Corporal.

REFERÊNCIAS

- ALBOZ, V. et al. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo, conquistas e desafios.** 2016.
- ALMEIDA, C. S. de; VENTURELLA, C. B.; VALENTINI, N. C. **Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês.** Motricidade, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94568>>. Acesso em: 21 out. 2017.
- ANDRADE FILHO, N. F. de. **Observação compreensivo-crítica das APPLE, Michael W. Ideologia e currículo.** Artmed Editora, 2016.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** Artmed Editora, 2016.
- ARANDA, E. H. **Atividades Psicomotoras como Possibilidade de Prática Pedagógica na Educação Infantil para crianças de cinco e seis anos.** 2018. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação)–Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Araraquara, 2018.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 21 out. 2019.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** 2011.
- BALMÉS, T. **Babies.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0nEVjwFroK8&list=PLGeG8kEzAWkoJgK8HfMa11M-I_Nq3bMde&index=1>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- BANDURA, A. **Social learning theory.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.
- BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com bebês.** Brasília: MEC/SEB, Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. Del R.; SILVA, A. M. da. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento ESEFID/UFRGS**, v. 23, n.1, p. 159-170, 2017. Disponível em:<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/65259>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- BARDACH, E. The implementation game: what happens after a bill becomes a law. 3. ed. Cambridge, Mass.: **Cambridge University**, 1990.
- BARROS, A. P. de et al. **Currículo em ação e educação infantil: análise comparativa sobre concepções e práticas de professoras de duas realidades socioeconômicas diversas.** 2013.
- BOBBITT, F. Scientific method in curriculum-making. **The curriculum studies reader**, v. 2, 1918.

BOBBITT, J. F. **The curriculum**. Houghton Mifflin, 1918.

BORGES, M. A. F. et al. **Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas**. 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino** (CPG Silva, Trad.). Lisboa: Vega. [Original publicado em francês, em 1970], 1970.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

_____. **Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology**. Routledge, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Planalto. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília - DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília - DF, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Inep, Panorama da Educação Destaques do Education at a Glance**. Brasília - DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/panorama_da_educacao_destaque_do_education_at_a_glance_2017.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília - DF, 2018. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRUHNS, H. T. O culto do corpo-prazer, o fenômeno lazer e o lúdico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v. 12, n. 1, p. 2, 1993.

BUSS-SIMÃO, M. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 939-960, 2013.

BUSS-SIMÃO, M.; SILVA, A. M.; SILVA FILHO, J. J. da. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 151-168, 2010. Disponível em: <file:///D:/_Usu%C3%A1rio/Downloads/11199-64841-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CANAN, S. R. **Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales**. CLACSO, 2017.

CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. V. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. 2016.

CHICON, J. F. et al. **Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca**. Movimento, v. 22, p. 1, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/56302>. Acesso em: 20 out. 2017.

CIRIACO, M. L. et al. **A formação dos coordenadores pedagógicos da Semed-Maceió: 2012-2013**. 2015.

COIMBRA, L. J. P.; DE SOUSA, A. P. R. A educação escolar e a formação humana em tempos de neoliberalismo: reflexões sobre a formação do professor. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 3, p. 861-885, 2017.

COLASANTO, C. A. et al. **Avaliação na educação infantil: a participação da criança**. 2014.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 3, p. 831-836, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v30n3/1807-5509-rbefe-30-03-0831.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Educação, escola e docência: Novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

DA ROSA RIBAS, J.; ANTUNES, H. S. **“Recuerdos” da Memória de uma Professora de Classe Multisseriada**. Políticas Educativas, 12.1.

DA SILVA MOREIRA, J. A. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**. Editora da Universidade Estadual de Maringá-EDUEM, 2015.

DA SILVA, V. J. **Encanto e coerência: a infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a educação infantil no município de São Paulo**. 2016.

DE ANDRADE FILHO, N. F. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento ESEFID/UFRGS**, v. 19, n. 1, p. 55-71, 2013.

DE ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação.** Cadernos de pesquisa, 2013, 49: 51-54.

DE LEON, P. The missing link revisited: contemporary implementation research. **Policy Studies Review**, Urbana, v. 16, n. 3-4, p. 311-318, 1999.

DE OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** Cortez Editora, 2017.

DEWEY, J. **The child and the curriculum.** Chicago, IL: The University of, v. 5, 1902.

DUARTE, R. K. et al. **Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações.** 2015.

DUDECK, T. S. et al. **Educação física escolar na educação infantil: a formação em questão.** 2014. experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. Movimento, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/26491/24401>>. Acesso em: 20 out. 2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** v. 2, Penso Editora, 2015.

EVANS, J.; DAVIES, B.; PENNEY, D. Whatever happened to the subject and the state in policy research in education? **Discourse**, London, v. 14, n. 2, p. 57-64, 1994.

FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola.** 5. ed. Campinas – SP: Papyrus Editora, 1998.

FARIA, V. L. B. de; SALLES DIAS, F. R. T. de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** Scipione, 2007.

FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 3, p. 531-540, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/45922>>. Acesso em: 21 out. 2017.

FITZ, J.; HALPIN, D.; POWER, S. Implementation research and education policy: practice and prospects. **British Journal of Educational Studies**, Oxford, v. 42, n. 1, p. 53-69, 1994.

FOLGIARINI, A. M. **Educação Física Escolar na Educação Infantil: um panorama curricular.** Anais do Seminário Internacional de Educação (SIEDUCA), v. 1, n. 1, 2018.

FONSECA, K. M. et al. **Aprendizagem docente na educação infantil: ensinar e aprender em turmas multi-idades.** 2017.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Da pedagogia burocrática à educação intelectual: diversidade cultural na escola para todos. In: KISHIMOTO, Tizuko FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: KISHIMOTO, Tizuko FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. p. 179-191.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Da pedagogia burocrática à educação intelectual: diversidade cultural na escola para todos. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (Org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRAGA, A. B.; GONZALEZ, F. J. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Edelbra Editora Ltda, 2012.

FREIRE, E. J. S. M. **A presença dos conhecimentos de educação física no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo; ed. Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro -RJ Editora Paz & Terra, 2015.

GALE, T. Policy trajectories: treading the discursive path of policy analysis. **Discourse**, Local, v. 20, n. 3, p. 393-407, 1999.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, 29-38.

GIL, A. C. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORDANI, E. M. O “como” implementar a dimensão interdisciplinar em práticas pedagógicas nas escolas. **Contexto & Educação**, Ijuí, RS: Ed. Uniuí, out./dez. 2000.

GIROUX, H. **Pedagogia radical**. Subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GONÇALVES, M. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Referencial Curricular de Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da educação. Departamento Pedagógico (Org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: arte e educação física**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 2, p. 112-181.

GONZALEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Edelbra Editora Ltda, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. Editora Unijuí, 2014.

GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. **O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche-: Um Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações Qualificadas**. AMGH Editora, 2014.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

GUIRALDELLI JR. P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 24, p. 68-75, 1996.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HATCHER, R.; TROYNA, B. The "policy cycle": a Ball by Ball account. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 155-170, 1994.

HENRY, M. What is policy? A response to Stephen Ball. **Discourse**, London, v. 14, n. 1, p. 102-105, 1993.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. Editora Perspectiva S.A. 2000.

JANTSCH, A. P. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Vozes, 1995.

JÓIA, A. et al. **Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche**. Novas Edições Acadêmicas, 2015.

JONES, G. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad Ed. do Brasil, 2004.

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Penso Editora, 2013.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Papyrus Editora, 1997.

KUNZ, E. **Brincar & se movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ed. Unijuí, Ijuí - RS, 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LINGARD, B. The changing state of policy production in education: some Australian reflections on the state of policy sociology. **International Studies in Sociology of Education**, London, v. 3, n. 2, p. 25-47, 1993.

_____. Review essay: educational policy making in a postmodern state. On Stephen J. Ball's education reform: a critical and poststructural approach. **The Australian Educational Researcher**, Victoria, v. 23, n. 1, p. 65-91, 1996.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997, p. 14-56.

_____. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 4769, jan./abr. 2006.

MALAGUZZI, L. **Escuelas infantiles de Reggio Emilia**. La inteligencia se construye usándola. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

MARANI, L.; SANCHES NETO, L.; FREIRE, E. dos S. O currículo da educação física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores. **Movimento ESEFID/UFRGS**, v. 23, n. 1, p. 249-264, 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/65265>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MASLOW, A. H. **Toward a psychology of being**. 2. ed. New York: Van Nostrand, 1968.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9 ed. São Paulo: Hucitec. 2006. ISBN: 85-271.0181-5.

MORAES, F. F. de et al. **Educação física na educação infantil: prática pedagógica e formação docente**. 2017.

MOROSINI, M. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MUNDIAL BANCO. **Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, DC, 2014.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. SPE2, p. 184-189, 2014.

NASCIMENTO, A. D. et al. **Autoavaliação institucional participativa: uma experiência em duas creches da Rede Municipal de São Paulo**. 2016.

NEIRA, M. G. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. **Anais... IN: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 2017.

NESPOR, J. Book review – Education reform: a critical post-structural approach, by Stephen J. Ball. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, London, v. 9, n. 3, p. 380-381, 1996.

NOFFS, N. A.; RITA DE CÁSSIA, M. Creche: Desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do educar e cuidar. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 139-168, 2018.

PAULA, D. H. L. de. **Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba-Paraná**. 2015.

_____. **O currículo da educação infantil de Municípios do Paraná- Brasil: análise de documentos para educação de crianças pequenas**. 2015.

PELLIS, S. M.; PELLIS, V. C.; BELL, H. C. The function of play in the development of the social brain. **American Journal of Play**, v. 2, n. 3, p. 278-296, 2010. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/7305/71be8ec086c295e07b70fd8bccdfac886368.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

PEREIRA, A. **Saberes da Docência de Professores/as de Educação Física atuantes na Educação Infantil**. 2018. 140p. Tese (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí. 2018.

PERINI, R. **A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: Os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2016. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PIRES, F. P. **Proposições sobre a Inclusão da Educação Física na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Mateus - ES**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade?, 2016.

PRESSMAN, J.; WILDAVSKY, A. **Implementation**. 3. ed. Berkeley: University of California, 1984.

QUARANTA, S. C. et al. **Professores de educação física na educação infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades**. 2015.

RALPH, T. **Basic principles of curriculum and instruction**. Syllabus for education. Chicago, 1949.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia: reflexão e Crítica**, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001.

RARPER, S. **Documentário: Infâncias perdidas**. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jk4RzVpAcVw>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

REDIN, M. M.; BARBOSA, M. C. S. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

RINALDI, C. **Diálogos com Réggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS SIMON, H. dos; KUNZ, E. **O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica**. Movimento, v. 20, p. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/39749>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 1, p. 163-175, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n1/1807-5509-rbefe-28-01-00163.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica Editora, 2001.

SOARES, D. B. et al. **O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física**. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/57571>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SOARES, E. S. et al. Análise das oportunidades de estimulação motora em ambientes domiciliares na região central do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 2, p. 279-288, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v29n2/1807-5509-rbefe-29-02-00279.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

SULZBACK, L. **A invenção da infância**. 2000. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c0L82N1C7AQ&t=555s>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SURDI, A. C.; MELO, J. P. de; KUNZ, E. **O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades**. Movimento, v. 22, p. 2, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/58076/37377>>. Acesso em: 20 out. 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEZUKA, T. **Building towards the future**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QvSZ1MtaXME>>. Acesso em: 22 set. de 2020.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Radiografia da Educação Infantil para o Município de Santa Maria – RS, ANO**. Disponível em: <https://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2016_2017>. Acesso em: 26 set. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo**. Atlas, 2015.

TÜXEN CARNEIRO, K. et al. **Resenha da obra cinematográfica tarja branca: a revolução que faltava**. Movimento, v. 22, p. 3, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/57795>>. Acesso em: 20 out. 2017.

TYLER, R. W. Achievement testing and curriculum construction. **Trends in student personnel work**. 1949.

VEIGA, I. de P. A. et al. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Papyrus Editora, 1999.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola**. 15. ed. Campinas - SP: Papyrus Editora, 2002.

_____. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. 13. ed. Campinas - SP: Papyrus Editora, 2008.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, p. 1, 2007.

VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Processos de adaptação na creche. Cadernos de Pesquisa**, v. 86, p. 55-64, 1993.

VYGOTSKY, L. Play and its role in the mental development of the child. In: BRAUNER, J.; JOLLY, A.; SYLVIA, K. (Ed.). **Play and its role in the mental development and evolution**. New York: Basic Books, 1976.

WILDAVSKY, A. If planning is everything, maybe it's nothing. **Policy Sciences**, v. 4, n. 2, p. 127-153, 1973.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

YOUNG, M. Bringing knowledge back. **From social constructivism to social realism in the sociology of education**, Routledge, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 1998.

APÊNDICES

Os apêndices deste trabalho dissertativo se caracterizam em seis produções. O apêndice A é o produto desta pesquisa. O apêndice B é um quadro e refere-se aos artigos da monografia de Especialização, realizada por Folgiarini (2018). Já o segundo quadro, apêndice C, é fruto desta pesquisa e foi construído mediante o aprofundamento da Revisão de Literatura, realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, durante o ano de 2019. Os quadros seguintes, respectivamente, apêndices D, E e F, são oriundos dos processos da pesquisa, e são aqui organizados e expostos como um recorte do vasto material produzido. Temos, portanto: Roteiro de entrevista, Transcrição da entrevista, e Quadro de análise do bloco I.

APÊNDICE A – PRODUTO DE PESQUISA: QUALIFICANDO OS PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DE DOCUMENTOS ORIENTADORES EM UMA EMEI DE SANTA MARIA - RS

Como relatado anteriormente, este trabalho apresenta uma característica pontual, comum ao Curso de Mestrado Profissional em questão. Ao buscar promover um resultado expressivo por meio de um produto das teorizações, este apêndice torna-se um projeto teórico para uma ação prática e pontual, podendo ser ampliado e apresentado a mais realidades.

O produto desta pesquisa se encaminha como uma exposição de informações e ideias que reúnem importantes elementos comparativos entre os documentos orientadores e as percepções pedagógicas das professoras em função das atividades voltadas a Linguagem Corporal. A organização e a efetivação deste produto se dará mediante a proposta de reuniões formativas na EMEI, em que serão expostos e detalhados inúmeros elementos desta pesquisa.

Este produto justifica-se pela possibilidade de qualificação de elementos do trabalho docente e de organizações curriculares, mediante o conceito de corporeidade orientado pela BNCC. O objetivo deste produto abrange a exposição de conceitos importantes como a sistematização de conceitos voltados à LC. Para isso, como um ponto de apoio inicial, tomaremos como base pertinente e contextualizada às especificidades da EI, os estudos de Gonzalez e Schwengber (2012), além de buscar uma estruturação curricular que potencialize a organização de tempos e espaços de acordo com o conceito de corporeidade presente na BNCC.

As ações específicas deste produto buscam pontualmente atingir de forma conceitual os processos de planejamentos do trabalho didático, pedagógico e de práticas pedagógicas, ressignificando a forma de pensar as ATD e ATND, mediante a utilização de tempos e espaços. Portanto, são objetivos deste produto:

- 1) Proporcionar momentos reflexivos por meio de reuniões formativas voltados aos processos de implementação dos documentos orientadores: BNCC e DOCSM, no que se refere a Linguagem Corporal;
- 2) Auxiliar os processos de planejamentos de ATD e ATND voltadas a Linguagem Corporal;

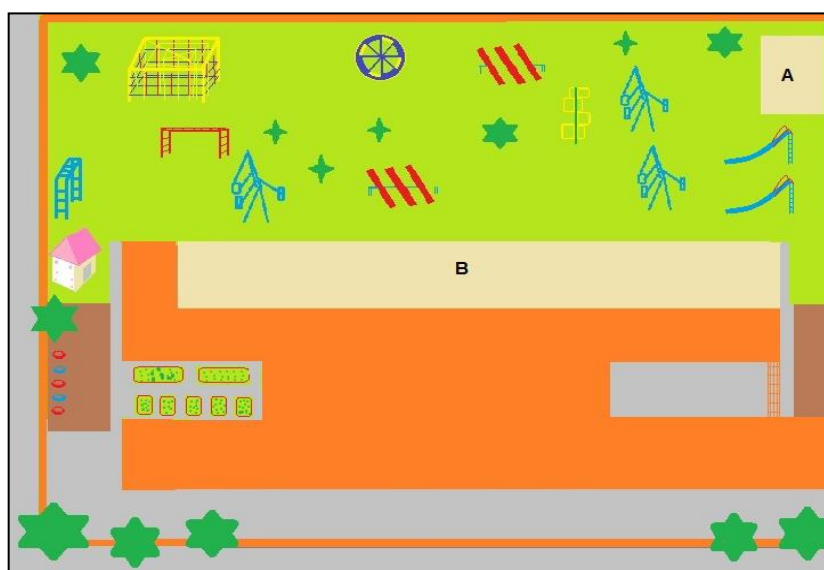
- 3) Propor pontuais alternativas de reestruturação curricular voltadas a qualificação de tempos e espaços atribuídos a Corporeidade.

Como parte deste apêndice, é importante apresentarmos ao leitor uma tentativa de aproximação da realidade de leitura, com a realidade da escola em questão. O item abaixo tem como objetivo expor um esboço das características estruturais da escola, contribuindo para uma melhor compreensão dos espaços físicos.

1 A CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO EM QUESTÃO

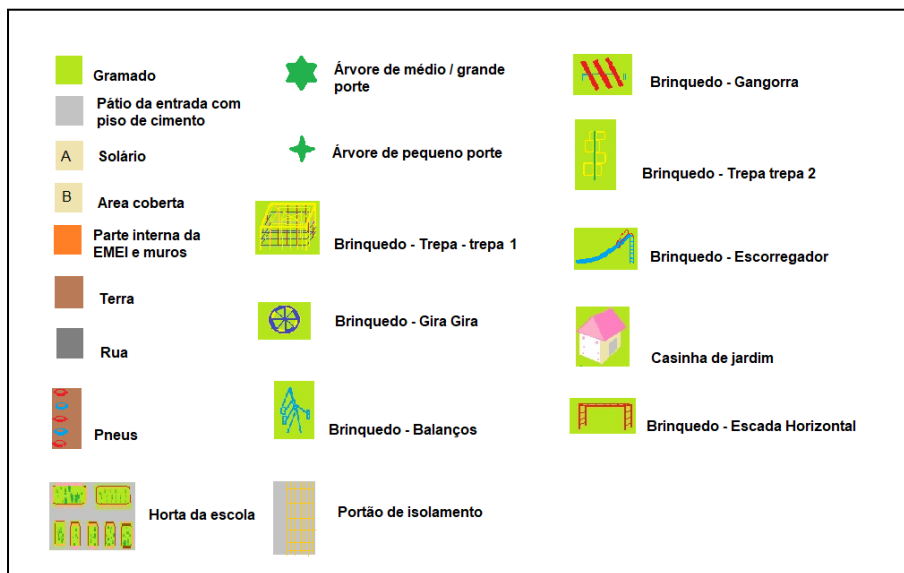
A figura abaixo busca retratar a representação do espaço externo mencionado nas entrevistas. O espaço externo aproximado da escola é de 615,82 m² dividido em três partes principais: (1) A primeira, é a parte dos fundos da escola, onde se localiza a pracinha de brinquedos, o solário, representado pela letra A (uma caixa de areia com cobertura, comuns nas explorações de bebês e crianças pequenas) e uma área coberta representada pela letra B; (2) pátio de cimento, localizado na frente da escola e (3) as áreas laterais da escola, local arborizado com piso de terra onde as explorações ocorrem quase sempre com cobertura natural de sombra. Nesses locais externos, mais as salas internas, são proporcionadas as crianças momentos de atividades e de brincadeiras.

Figura 11 – Representação dos espaços externos da EMEI



A figura seguinte apresenta uma organização das informações da imagem anterior na forma de legenda.

Figura 12 – Representação dos espaços externos da EMEI



Fonte: Autor.

Diante do exposto, é possível ter uma compreensão do espaço da escola, e, para além disso, é importante relatar que as professoras buscam realizar atividades em espaços externos a EMEI. Desse modo, o produto deste trabalho leva em consideração apenas a caracterização do espaço fica aqui evidenciada na primeira figura.

2 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DIRIGIDAS (ATD) E A PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Pelo que podemos observar no capítulo cinco, as professoras apontam uma breve utilização da BNCC em função dos objetivos específicos em cada campo de experiência. Desse modo, ao detalharmos as atividades citadas podemos perceber algumas relações entre os processos de planejamentos e as ATD relacionadas com os objetivos dos documentos. O quadro abaixo é composto por um quadro descritivo em que se evidenciam as formas os planejamentos de ATD relatadas pelas professoras entrevistadas.

Quadro 11 – Identificação das ATD relatadas pelas professoras

Atividades Dirigidas	Material relatado	Espaço relatado
Circuito motor	Kit de materiais	Pracinha de brinquedos
Exercícios ginásticos	X	Pracinha de brinquedos
Ovo Choco	Bolas, bambolês e demais materiais.	Pracinha de brinquedos
Cantigas de roda	X	Pracinha de brinquedos
Variações do pega pega	X	Pracinha de brinquedos
Dança	Aparelho de som	Sala da turma e área B
Jogos de perseguição	X	Pracinha de brinquedos
Caça ao tesouro	Brinquedos de pequeno porte	Espaços externos da escola
Jogo de futebol	Bola	Pracinha de brinquedos
Vai e vem	Vai e vem	Espaços externos da escola
Morto vivo	X	X

Fonte: Autor.

Podemos perceber que o quadro acima apresenta uma diversificação interessante da oferta de atividades dirigidas, relacionadas com as aprendizagens proporcionadas pelas professoras. Outro fato interessante é a possibilidade da não imposição desses momentos, tornando-se um convite atrativo. Pensar o planejamento de atividades dirigidas para a EI não é uma tarefa simples, e, para uma organização dos elementos pertinentes aos conhecimentos da LC, podemos nos apropriar de autores que, além dos documentos orientadores, nos possibilitam pensar de forma sistematizada os processos de planejamento de acordo com a corporeidade.

Muitas vezes o sentido das práticas pedagógicas da EI pode adotar um viés apenas recreativo, e há de se tomar um certo cuidado nesse sentido, pois além do gastar energia de forma lúdica, a EI atual necessita da mediação da professora e de seus planejamentos com base na organização sistematizada de uma cultura corporal existente, possibilitando uma qualificação de momentos corporais.

Diante da complexidade da organização de planejamentos para ATD relacionadas à Linguagem Corporal, os processos de organização do trabalho didático pedagógico para essa especificidade, podem ser melhor compreendidos com o estudo de González e Fraga (2009, 2012). Um dos aspectos analisados nesse apêndice é a argumentação sobre como as professoras buscam organizar suas propostas, que recursos ou autores utilizam.

Tu sabes... Penso que seja até um defeito da nossa classe, mas... Nós não temos isso de buscar fundamentação teórica para o nosso trabalho, nós temos, mas não nomeamos, lemos várias coisas, de várias pessoas, mas na hora do meu planejamento não ponho isso “isso eu tirei do fulano, isso eu tirei do ciclano[...] acho que usamos todo mundo, nós usamos o colega, usamos a experiência do colega, usamos a formação que temos acadêmica, [...] buscamos alguém para referendar o que queremos fazer, mas o nosso saber é da prática, é da construção, não tem um nome. (ANNA).

Com a utilização de recursos como internet e aparelhos eletrônicos, esse aspecto do trabalho docente, referente ao modo de planejar atividades, vem mudando com o passar dos anos. Contudo, planejamento e domínio teórico das propostas orientadas pela BNCC/EI, levam em conta a ludicidade e o brincar em diferentes campos de experiência.

Diante do exposto, mesmo não sendo uma produção direcionada a EI, mas sim aos AI, podemos tomar por exemplo os estudos de González & Schwengber (2012) como um ponto de partida e estabelecer uma relação ao caso da professora que diz não haver uma organização sistêmica ou refletir sobre a organização de planejamento para propostas de Linguagem Corporal. “Esta proposta pode ser um ponto de apoio [...] auxiliando os professores a escolherem e organizarem os conhecimentos considerados imprescindíveis” (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 28). Com isso, torna-se viável uma organização sistematizada dos conhecimentos tratados ao longo do ano em cada turma. O quadro a seguir representa essa categorização. Destacamos que a EI não necessita e nem deve sofrer engessamentos, o ponto destacado com a utilização deste material não é a prescrição de conteúdo ou de atividades, mas sim a exposição de quais são os conhecimentos que fazem parte do campo de estudo da EFE. Tendo o profissional esse entendimento, acredita-se que o mesmo poderá qualificar as intervenções e planejamentos frente a suas turmas da EI.

Quadro 12 – Organização dos conhecimentos da Educação Física com possibilidades de adaptação para a EI

(continua)

Campo principal	Tema estruturador	Características específicas de cada tema
Possibilidades do se- movimentar	Conhecimentos sobre o corpo	Percepção corporal
		Percepção do entorno e do ambiente
	Habilidades motoras básicas	Habilidades de locomoção e estabilidade (Comuns em circuitos motores)
		Habilidades manipulativas (comuns em

		circuitos motores e atividades de coordenação motora ampla e mista)
	Expressão e comunicação pelo gesto e movimento	Aqui podem ser incluídas as formas de imitações, mímicas, etc.
	Formas de jogar	Jogos de vertigem: Organização baseada no trabalho do sociólogo Roger Caillois (1958) que aponta o termo llinx, para jogos em que há sensações de adrenalina, euforia, relação entre o medo e a conquista.

Quadro 12 – Organização dos conhecimentos da Educação Física com possibilidades de adaptação para a EI

(conclusão)

Campo principal	Tema estruturador	Características específicas de cada tema
		Jogos agonísticos: São jogos que podem ser pensados de duas formas: (1) Sem interação entre adversários (Jogos de marcas em relação a medidas de distância, ou outra medida; técnico combinatórios, que buscam comparar desempenhos a cada rodada, ou de precisão com inclusão de alvos); e (2) Com interação entre adversários (Jogos de perseguição, jogos de luta, jogos de campo e taco, jogos com rede divisória ou parede de rebote, jogos de invasão no campo do adversário).
Práticas corporais sistematizadas	Ginásticas	Acrobacias: Incluem movimentos desafiadores como saltos, piruetas, movimentos de equilíbrio, etc. Exercícios Físicos: Atividades ginásticas que tem o intuito de melhorar o condicionamento físico da criança além de proporcionar vivências corporais.
	Danças	Expressividade de movimentos de acordo com diferentes ritmos.
	Jogos tradicionais e populares	Aqui organizam-se jogos socialmente constituídos e culturalmente preservados ao longo da civilização humana.

Fonte: Adaptado de González e Schwengber (2012).

Ao percebermos as duas formas de atividades (dirigida e não dirigida), é possível estabelecer uma certa organização quanto aos conhecimentos propostos pelas professoras. A função das duas formas de atividades é possibilitar vivências importantes sobre a linguagem corporal a bebês e crianças da EI, uma forma de organização é representada no quadro a seguir, ao incluírem elementos dos Quadros 11 e 12. Na coluna relacionada a Conhecimentos, são elencados segundo o planejamento das professoras, os saberes referentes à Linguagem Corporal oriundas do Quadro 11 para uma turma Pré B, utilizada aqui como um exemplo.

As competências, termo presente na BNCC e que González (2009, 2012) já aponta em seus estudos, pode ser compreendida como as ações que esperamos que a criança seja capaz de realizar, esta coluna, ainda pode ser pensada de acordo com três conceitos: (1); saberes conceituais, acabam incluindo o que a criança sabe sobre determinado fenômeno ou situação e, além disso, o que ela decide fazer

sobre isso (capacidade de pensar sobre o que se faz); (2) saberes procedimentais, ou seja, o saber que envolve o gesto das ações motoras, a parte prática, o movimento; e por fim, (3) saberes atitudinais, que contemplam os saberes intrínsecos as relações sociais entre as crianças. Por fim, decidimos acrescentar uma outra coluna, que busca organizar as atividades descritas pelas professoras no Quadro 11, como forma de sistematização.

Quadro 13 – Possibilidade de organização do planejamento das atividades propostas pelas professoras segundo González e Schwengber (2012)

(continua)

Turma Pré B			
Trimestre	Conhecimentos	Aprendizagens	Atividades citadas
I	Conhecimentos do ambiente/entorno	SC: Ter a percepção dos espaços e organizar e/ou participar de estratégias para atingir o objetivo.	Caça ao tesouro
		SP: Explorar com autonomia os espaços destinados a brincadeira em diferentes níveis de altura e distância.	
		SA: Trabalhar em equipe e buscar estabelecer estratégias (criando ou participando) para atingir os objetivos.	
	Habilidades motoras manipulativas >	SC: Compreender o momento de realizar cada movimento em sintonia com o colega.	Vai e vem
		SP: Coordenar os movimentos de acordo com a lógica da brincadeira.	
		SA: Organizar – se em dupla para a realização da atividade, estabelecendo uma relação de cooperação.	
	Habilidades motoras locomoção e estabilidade > e	SC: Compreender as diferentes possibilidades de movimentos (subir, descer, correr, caminhar, equilibrar-se, rastejar ...) e suas intensidades. (velocidades); Criar possibilidades de movimentos, modificando o circuito de acordo com suas percepções lúdicas.	Circuito motor
		SP: Demonstrar domínio das ações corporais estabelecendo um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento motor.	
		SA: Demonstrar colaboração e relação de cooperação com os colegas que não obtiverem a mesma performance.	
	Expressão e comunicação pelo gesto e movimento e	SC: Compreender a informação e realizar a ação motora de acordo com a lógica da brincadeira.	Morto vivo Cantigas de roda
		SP: Demonstrar ações compatíveis com a lógica da brincadeira e tempo de reação, individual ou coletiva.	
		SA: Estabelecer processos de relações interpessoais.	

Quadro 13 – Possibilidade de organização do planejamento das atividades propostas pelas professoras segundo González e Schwengber (2012)

(conclusão)

Turma Pré B			
Trimestre	Conhecimentos	Aprendizagens	Atividades citadas
II	Práticas corporais sistematizadas > Ginástica	SC: Compreender as diferentes possibilidades de movimentos (Girar, pular, rolar, saltar, realizar atividades combinadas e sequenciais girar e saltar...) e suas intensidades. (velocidades);	Exercícios ginásticos
		SP: Demonstrar domínio das ações corporais estabelecendo um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento motor.	
		SA: Demonstrar colaboração e relação de cooperação com os colegas que não obtiverem a mesma performance.	
	Práticas corporais sistematizadas > Dança	SC: Compreender e buscar identificar diferentes ritmos musicais de diferentes culturas.	Dança
		SP: Explorar diferentes movimentos de maneira espontânea ou determinada de forma minimamente ritmada.	
		SA: Estabelecer relações saudáveis quanto ao uso do corpo na dança e seus movimentos coletivos.	
I	Formas de jogar > jogos agonísticos > com interação > jogos de invasão	SC: Compreender minimamente a lógica interna do jogo, identificando companheiros e adversários, buscando assim estabelecer estratégias individuais e coletivas para defender sua meta e atingir a meta do adversário; Verbalizar o placar em vários momentos do jogo.	Jogo de futebol
		SP: Movimentar-se no espaço de acordo com a necessidade do jogo, buscando ações individuais, coletivas e de relação de oposição.	
		SA: Demonstrar cooperação entre os colegas e respeito para com os adversários; estabelecer estratégias coletivas.	
	Formas de jogar > com interação > jogos de perseguição	SC: Compreender as relações de oposição e colaboração e a lógica interna da brincadeira; Estabelecer estratégias individuais e coletivas no espaço.	Variações do pega pega; Ovo Choco
		SP: Demonstrar um repertório de ações motoras voltadas a agilidade e mudança contínua de direção e sentido; Realizar ações sem chocar-se com os colegas no espaço da brincadeira;	
		SA: Trabalhar em equipe e buscar estabelecer estratégias para atingir os objetivos.	

Fonte: Autor, baseado em González e Schwengber (2012).

É importante ressaltar que o quadro acima não é uma estruturação completa, é apenas uma representação da possibilidade de organização das experiências corporais para a EI. Outro aspecto relevante, é que não devemos pensar nos conceitos acima como uma descrição técnica ao trabalho da professora para com a

criança, mas sim, relacionar e refletir quais as ramificações de experiências atribuídas a LC. Nesse sentido, as atividades descritas incluem as possibilidades de interações e brincadeiras orientadas pela BNCC/EI, da mesma forma, o papel das professoras têm sido justamente garantir um repertório de vivências que diversifique as experiências corporais de forma lúdica, hora somente observando e se necessário mediando alguns momentos.

3 CONSTRUINDO ESPAÇOS TEMÁTICOS: UMA POSSIBILIDADE DE CORPOREIDADE

A segunda grande possibilidade deste produto é o planejamento, a organização e avaliação em conjunto com as professoras de espaços e tempos voltados a corporeidade como base em espaços temáticos. A ideia central é pensar possibilidades de diferentes campos de experiências, onde os mesmos podem ser possibilitados em um mesmo momento, em um espaço onde crianças de diferentes idades e turmas possam interagir com a mediação e observação das professoras.

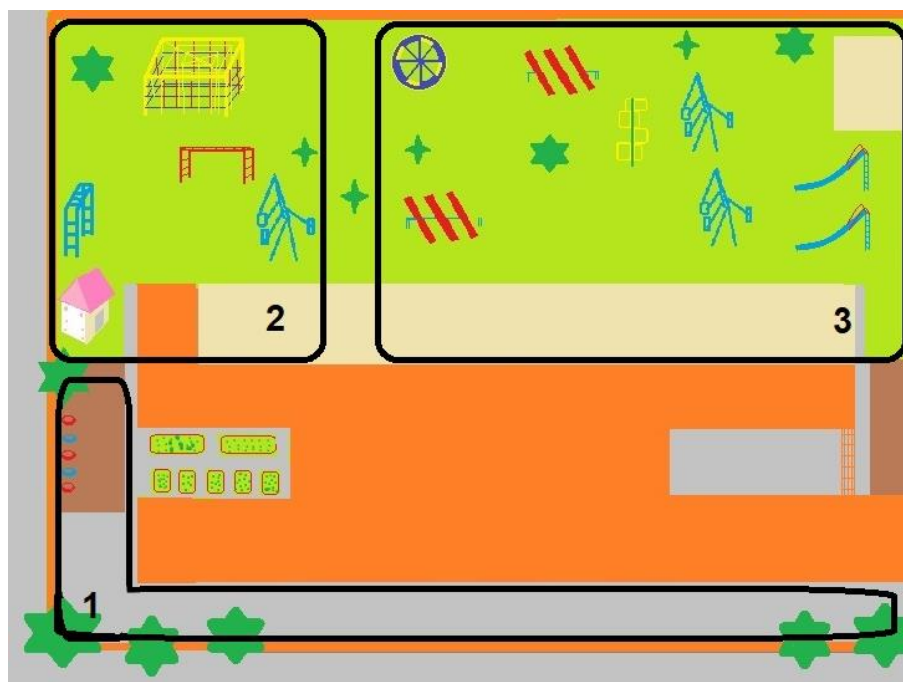
Organização de espaços com materiais alternativos, como tecidos, madeiras, cordas, brinquedos não estruturados e outros elementos capazes de proporcionar aprendizagens por meio de processos lúdicos, vai ao encontro de propostas presentes em estudos como Edwards, Gandini e Forman (2015) com a exposição do contexto italiano de Reggio Emília, e Cancian, Galina e Weschenfelder (2016), como resultados teóricos sobre as ações de assessoramento de instituições participantes do programa *Proinfância* em diversas cidades do estado do Rio Grande do Sul.

A ideia da utilização dos espaços temáticos em propostas de ATD ou ATND, buscará valorizar o tempo e diferentes formas de interações entre as diferentes turmas. Tendo como ponto de partida a BNCC, e sendo ampliada de acordo com o DOCSM, e autores que compartilham das mesmas concepções educacionais, destacamos que por maior o grau de ludicidade presente no currículo da EI, esta forma de pensar a prática pedagógica requer organização e conceitos bem definidos.

Não se trata de organizar simples espaços e apenas cuidar das crianças, é necessário estar atento e qualificar as interações mediante ação pedagógica possibilitando aprendizagens de maneira gradual. Esta forma de pensar o currículo vai ao encontro dos relatos da professora Malala e com as concepções da

professora Emília, e se amplia ao incluir processos da corporeidade e da organização sistêmica de conhecimentos da Linguagem Corporal. A figura abaixo representa uma breve exemplificação de modelo representativo dos espaços temáticos.

Figura 13 – Espaços temáticos



Fonte: Autor.

No espaço “1”, será proposto o planejamento da semana do *Le parkour*, uma prática esportiva de aventuras urbanas que pode ser adaptada para qualificar as propostas de circuitos motores com participação ativa da criança na elaboração e construção. Um espaço onde as crianças poderão participar do planejamento e organização, desafiando-se corporalmente com segurança e o acompanhamento de adultos. Para esse espaço, foram pensados como materiais caixas de madeiras de diferentes tamanhos, comuns em academias de Croos Training, colchonetes e elementos próprios do espaço escolar como paredes, muros e estruturas fixas de ferro.

O espaço “2” será proposto com o tema de faz de conta e propostas voltadas a dramatização teatral e conhecimentos voltados aos gestos simbólicos, expressões e danças. As crianças serão convidadas a participarem do planejamento de um espaço estruturado com casas de tecidos, lonas e madeiras, iluminações. Nesse

espaço, a lógica é possibilitar uma vivência sensorial. O espaço temático “3” será proposto como uma área de jogos e brincadeiras coletivas, com organização de regras básicas e organizações de estratégias a partir da compreensão da lógica interna do jogo por parte da criança. Além disso, caracteriza-se como um espaço de livre circulação, onde as crianças também terão a oportunidade de utilizarem brinquedos da pracinha, caixa de areia.

Ao final de um período de tempo, pensado em conjunto com as professoras, que é representado aqui como semana, será organizada uma avaliação conjunta sobre as interações das crianças e suas ações motoras, cognitivas e de relações interpessoais, buscando compreender quais avanços e desafios da turma e da criança. Ao final dessa proposta de trabalho, esperamos criar uma cultura lúdica propícia a curiosidade, autonomia e aprendizagens sócio-culturais das crianças.

Diante do exposto, a proposta organizada neste produto pode ser compreendida como uma alternativa válida para a reestruturação do currículo da EMEI, que atualmente é pensada por rodízio de horários e espaços. Deste modo, acreditamos que, todas as turmas poderiam, em um processo gradual, usufruir do espaço escolar de maneira conjunta de forma autônoma e responsável, sendo proporcionado diariamente com a supervisão e auxílio de adultos a compartilhar o espaço da escola e relações interpessoais.

Ainda sobre o planejamento relacionado ao produto, fica evidente que, ao pensarmos em três espaços temáticos, são contempladas algumas características que consideramos importantes a todas as turmas. Os espaços 2 e 3 apresentam possibilidades de aprendizagens e interações corporais voltadas ao mundo do faz de conta e de explorações sensoriais. Enquanto isso, o espaço 1 e parte do espaço 3 são mais comuns a crianças das turmas do pré, pois apresentam desafios corporais desafiadores que se relacionam diretamente com as capacidades físicas das crianças. Obviamente que a idade não é um fator determinante para a exploração dos espaços, pois a ideia da proposta é justamente fazer com que as crianças busquem a exploração de forma autônoma, porém com acompanhamento e segurança.

A estruturação avaliativa desta proposta seria de extrema relevância para as profissionais, pois ao perceberem um espaço rico em possibilidades corporais, poderiam observar as crianças da turma em seus processos de descobertas diante aspectos atitudinais e conceituais, estabelecendo diálogos, organizando-se em

relações de poder, aprendendo sobre o autocuidado, indo além da descrição de aspectos biológicos e procedimentais esperados para determinada idade. Além disso, a organização desse tipo de escrita permite ao professor a oportunidade de detalhar exatamente os processos de descobertas de cada criança ao passo que sistematiza quais os conhecimentos foram trabalhados em cada espaço temático.

APÊNDICE B – DADOS RESULTANTES DE REVISTAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nº	Autor(a)	Ano	Instituição de ensino	Título	Teses ou Dissertações T/D	Foco da pesquisa	Processo metodológico	Conclusões
1	Adelaide Jóia et al.	2014	PUC - SP	Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche	Tese de doutoramento	Práticas pedagógicas na Educação Infantil e sua relação com a ludicidade	Pesquisa qualitativa com utilização de estudo de caso. Foram realizadas como ferramentas: (1) observação participante; e (2) entrevista semiestruturada com educadoras, estagiária, coordenador pedagógico, diretora e supervisora.	Os resultados da Tese apontam práticas autoritárias e dicotomizadas, envoltas em um cenário aparentemente lúdico.
2	Tamara Suellen Dudeck	2014	UFMG	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO EM QUESTÃO	Tese de doutoramento	Planejamento e organização dos conhecimentos/ saberes da Educação Física para a Educação Infantil pelos professores que atuam no ensino superior na formação dos futuros professores de Educação Física para a educação básica que terão como um dos possíveis campos de atuação a Educação	Com abordagem qualitativa, o estudo teve como universo 7 cursos de Licenciatura em Educação Física, localizados no estado de Mato Grosso. Os sujeitos foram 15 professores que atuam no ensino superior, em instituições de administração pública e privada, ministrando aulas em disciplinas que abordam de maneira	Existe uma ênfase nas questões biológicas, com a ressalva da presença da ludicidade e dos jogos e brincadeiras são apresentadas, sendo que demonstram ainda, bastante confusão ao falar das questões didático pedagógicas. Portanto, é essencial repensar e reorganizar os conhecimentos/ saberes da Educação Física para a Educação Infantil tanto nas propostas contidas nos

						Infantil.	específica a Educação Infantil, bem como 138 alunos em fase de conclusão do curso. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental dos programas de disciplinas, a entrevista por pautas direcionada aos professores e o questionário com perguntas abertas e fechadas, direcionado aos alunos dos cursos superiores de Licenciatura em Educação Física do estado de Mato Grosso.	documentos que orientam as disciplinas, quanto no entendimento dos professores sobre o papel da Educação Física nesse nível de ensino é fundamental, tendo em vista a realidade encontrada.
3	Cristina Aparecida Colasanto	2014	PUC SP	Avaliação na educação infantil: a participação da criança	Tese de doutoramento	Avaliação da participação das crianças nos processos avaliativos da Educação Infantil.	Pesquisa Qualitativa com utilização do método pesquisa ação pelo período de um ano. Como sujeitos de pesquisa, a autora utilizou gestoras e professoras de duas unidades de EI.	Os apontamentos revelam uma escrita de documentos avaliativos bem organizados que apontam a participação das crianças em um processo de resgate de falas, momentos e vivências nos processos de ensino e aprendizagens.
4	Silvia Cinelli Quaranta	2015	UNISANTOS	Professores de Educação Física na Educação	Dissertação de Mestrado	Como os professores de Educação Física na	Pesquisa de cunho qualitativo contou com a	Apesar da formação inicial não preparar o professor de

				Infantil: Dificuldades, dilemas e possibilidades.		Educação Infantil percebem suas práticas pedagógicas no segmento tornou-se objeto de estudo desta pesquisa.	participação de 23 dos 44 professores de Educação Física, que atuaram em escolas municipais na cidade de Praia Grande (São Paulo), com crianças de quatro e cinco anos de idade, as quais frequentavam a Pré-escola no ano de 2013. Para aprofundar os dados coletados nos questionários, dois professores foram entrevistados. A pesquisa dividiu-se em cinco fases: a pesquisa antes da pesquisa, a pesquisa bibliográfica, a aplicação e análise do questionário, as entrevistas e a análise dos dados, em que foi utilizada a hermenêutica dialética, com o apoio da técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados da pesquisa.	Educação Física para ministrar aula na Educação Infantil, a maioria dos professores consegue superar essa dificuldade através da experiência, da pesquisa, da troca com colegas e do apoio da equipe técnica. As principais dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física para ministrar aula no segmento são a formação que não tem na Educação Infantil um foco de estudo, a falta de espaço físico e a falta de conhecimento sobre a criança, mas mesmo diante de condições nem sempre favoráveis, os professores de Educação Física declaram sentir prazer em trabalhar com o segmento.
5	Rubian Mara de Paula	2015	UFPR	O Currículo da Educação Infantil de Municípios	Dissertação de Mestrado	O objetivo da pesquisa foi compreender a organização	A pesquisa Qualitativa utilizou procedimentos metodológico	Concluiu-se no estudo que, a partir da segunda metade da década de

				do Paraná - Brasil: Análise de documentos para a educação de crianças pequenas		dos currículos da Educação Infantil de municípios do Paraná.	s como questionários com questões abertas e a análise documental de dez currículos da Educação Infantil de municípios do Paraná. A análise baseou-se num roteiro construído com base em Kramer (1999) e nos documentos do Ministério da Educação (MEC): Brasil (1996b, 2009a).	2000, houve um fortalecimento no processo de constituição do currículo para a Educação Infantil, caracterizado pela ampliação nas publicações de documentos normativos e oficiais, assim como de estudos científicos relacionados ao tema. Também foi possível verificar que a maioria dos currículos analisados utiliza na escrita de seus textos de fundamentação as concepções teóricas e metodológicas orientadas pelas DCNEI's (2009). Mas, essas concepções, muitas vezes, não são consideradas na organização da ação educativa, a qual ainda está relacionada à organização do Ensino Fundamental e às áreas do desenvolvimento da criança. Assim, é possível afirmar que a fundamentação teórico-metodológica da maioria dos currículos não é coerente com a organização da ação educativa proposta.
6	Déborah Helenise	2015	UFRP	Práticas avaliativas	Dissertação de	O objetivo da pesquisa	A escolha metodológica	Conclui-se que os saberes

	Lemes de Paula			no trabalho educativo do movimento: Um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba - PR.	mestrado	foi identificar e analisar saberes das práticas avaliativas de professores que atuam com a Linguagem Movimento na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.	para a investigação foi a pesquisa documental. E, para isto, analisei práticas avaliativas registradas nos relatos de experiência apresentados no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba – Paraná, realizado nos anos de 2009 a 2013, em parceria com a Universidade Federal do Paraná. A organização dos dados da pesquisa foi realizada com base nos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, s/d e Franco, 2003).	docentes são categorizados em: saberes conceituais de avaliação, saberes instrumentais-procedimentais da avaliação e saberes de aprendizagens da criança a serem avaliados. Assim, considero que para os professores escrever um relato de experiência e compartilhá-lo com seus pares é uma experiência formativa que ressignifica os saberes docentes, ou seja, é na experiência que os saberes oriundos das disciplinas, dos conteúdos e da formação profissional ganham significado (TARDIF; LESSARD, 2014), ampliando a compreensão dos professores sobre o que é, o quê e como avaliar a Linguagem Movimento na Educação Infantil.
7	Maíla Aparecida Ferreira Borges	2015	PUC SP	Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: Experiências no contexto	Dissertação de Mestrado	Formação continuada de professores na Educação Infantil segundo as estruturas que normatizam a formação	Pesquisa qualitativa com análise documental.	Aponta a existência de um quadro legal prescrito para formação de professores a nível municipal. Aponta que em nível individual as escolas buscam realizar através da gestão escolar

				de duas pré-escolas		nos âmbitos municipal e escolar, analisando as práticas formativas desenvolvidas pelas equipes gestoras.		de forma mais ampla, porém não existe uma participação efetiva dos professores. A autora não especifica mais detalhes.
8	Rita de Cássia Marinho de Oliveira André	2015	PUC SP	Creche: desafios e possibilidades: Uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar	Dissertação de Mestrado	A intencionalidade pedagógica na prática do educador de creche e a capacidade inventiva e inteligente dos saberes dos bebês. Relações entre a afetividade, e o assistencialismo e as ações "escolarizantes"	Pesquisa Qualitativa. O percurso metodológico contempla a pesquisa qualitativa. E, para tanto, utiliza-se da pesquisa bibliográfica e da análise documental para o levantamento das concepções de currículo, primeira infância, assim como, para a caracterização de uma creche mantida por uma Instituição de saúde, situada na zona sul de São Paulo.	Como resultado tem-se a identificação de dois caminhos a possibilitar a construção do trabalho da professora de creche. O primeiro, diz respeito à prevalência pelo anonimato, pela generalização e, conseqüentemente, pelo esvaziamento da subjetividade; refere-se aos profissionais que creditam ao saber e à técnica verdades absolutas passíveis de serem ensinadas e, conseqüentemente, aprendidas. O segundo, mostra-se permeado por marcas simbólicas e sustentado por uma visão de currículo que contempla a escuta e leva em conta os limites e as possibilidades de bebês e crianças pequenas, sobretudo, quando considerados como seres de múltiplas

								linguagens; aspectos que encontram ressonância com a presente investigação.
9	Ribania Kalil Duarte	2015	PUC SP	-	Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações	Tese de doutoramento	Discute os espaços físicos das pré-escolas municipais de São Paulo, buscando adensar estudos e reflexões sobre as edificações escolares	NÃO USAR
10	Vilma Justina da Silva	2016	PUC SP	-	Encanto e Coerência: A Infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a Política para a Educação Infantil no Município de São Paulo.	Dissertação de mestrado	O objetivo geral da pesquisa decorre da contextualização da sua problemática: analisar a proposta de formulação do Currículo Integrador da Infância Paulistana, substantivada pelas possíveis influências e inspirações do currículo para infância das escolas de Reggio Emilia.	A metodologia se caracteriza como abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e análise documental. Os dados analisados demonstraram as pontes entre os dois contextos distintos no que se refere aos princípios, concepções e valores. Portanto, é possível afirmar que é um grande desafio que as Políticas Públicas de Educação Infantil tornem-se "Políticas Públicas da Infância", e que a Pedagogia da Escuta e das Relações tem muito a contribuir na construção de um currículo que considera a criança em sua integralidade.
11	Vivian Alboz	2016	PUC SP	-	O olhar docente sobre escuta, autoria e	Dissertação de mestrado	Práticas pedagógicas na Educação Infantil	A metodologia teve abordagem qualitativa, O estudo revelou que os princípios evidenciados

				protagonismo das crianças em uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de São Paulo: Conquistas e desafios.		voltadas ao processo de escuta das crianças	com procedimentos que incluíram entrevistas semiestruturadas com professoras e análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola em questão.	para a consolidação do diálogo criança-adulto, numa relação horizontal e de parceria, nesta escola são: a escuta, a roda de conversa como metodologia de trabalho diária, a valorização das produções infantis, a documentação pedagógica, o planejamento e as tomadas de decisões em conjunto com as crianças. Foi possível notar que neste contexto as educadoras desconstróem muitas das práticas advindas da pedagogia bancária e transmissiva. Este estudo pretende contribuir com a busca por novos percursos para a educação infantil e com pesquisas que desvelam as vozes infantis, com o intuito de traduzi-las a favor das crianças, garantindo-lhes a consolidação de seus direitos.
12	Jucineia Formigari	2016	UNIVALI	Concepções e expectativas de professoras de bebês em relação ao Professor de	Dissertação de mestrado	Teve como objetivo analisar qual a concepção e expectativa das professoras de bebês em relação	Pesquisa qualitativa com utilização de entrevista semiestruturada.	Não se tem bem claro para as professoras qual é a forma correta de vivenciar esse novo currículo que foi implantado. É

				Educação Física na Educação Infantil.		ao professor de Educação Física.		preciso que fique evidente que a criança deve ser priorizada e respeitada em todo o seu desenvolvimento, buscando-se um olhar crítico em relação às suas vivências sociais.
13	Rosiléia Perini	2016	UFES	A Educação Física na Educação Infantil de Serra - ES: Os Saberes docentes e a Prática pedagógica	Dissertação de mestrado	Identifica e analisa os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física no contexto da educação infantil de Serra/ES e sua materialização na prática pedagógica.	Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo-interpretativo, que utilizou como fontes para produção dos dados as entrevistas semiestruturadas e o acesso a documentos pessoais referentes à prática pedagógica docente.	Os saberes docentes são materializados na prática pedagógica por via da interação entre as crianças, o professor e o contexto cultural no qual estão inseridos. A criança e suas particularidades são o ponto de partida e chegada para os docentes decidirem suas intervenções de ensino. As lacunas do estudo ressaltam a necessidade de implementar propostas de formação permanente aos professores de Educação Física e apontam para a sistematização de uma proposta curricular específica para a educação infantil no município, contemplando sua nova realidade, sobretudo a inserção das áreas de

								conhecimento de Arte e Educação Física.
14	Flávio Pereira Pires	2016	Universidade Vale do Cricaré	Proposições sobre a Inclusão da Educação Física na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Mateus – ES	Dissertação de mestrado	Busca como objetivo, propor a inclusão da disciplina nos Centros de Educação Infantil Municipais na cidade, apresentando suas contribuições para o processo educativo.	Não especificado	Com o levantamento de dados e com o reconhecimento das características gerais e das peculiaridades que a rede municipal de ensino apresenta no que tange a primeira etapa da educação básica, foi possível construir uma proposta pedagógica para uma Educação Física Infantil que atenda a educação infantil da rede municipal como um todo.
15	Fernanda Finotti de Moraes et al.	2017	UFU	Educação Física na Educação Infantil: Prática pedagógica e Formação Docente	Dissertação de mestrado	Este estudo teve como objetivo contribuir para o repensar da formação inicial e continuada do professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil.	Trabalho qualitativo, combinando descrição e análise de práticas educativas de uma professora de Educação Física que trabalha em instituições de Educação Infantil no município de Uberlândia.	Encontramos fundamentos que nos levaram a considerar a professora competente e coerente com suas visões de infância apreendidas durante sua formação e que reafirmam a função da Educação Física na Educação Infantil. Apontamos elementos ausentes na prática dessa professora para aprimorar a qualidade de seu trabalho e a constante necessidade de

								repensar os cursos de formação inicial.
16	Érika Janaína Santiago Moreira Freire	2018	UFRN	A presença dos conhecimentos da Educação Física no núcleo da Educação da Infância da Universidade Federal Do Rio Grande do Norte	Dissertação de mestrado	O presente estudo apresenta e discute o processo de inserção da área/campo de experiências Educação Física no Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação da Universidad e Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP-UFRN), tendo como propósito conhecer a história da Educação Física nessa Instituição e a situar em relação ao planejamento das suas ações pedagógicas na atualidade.	O processo investigativo tem por base a abordagem qualitativa de pesquisa, elegendo o estudo de caso, considerando o o Núcleo de Educação Infância/Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/UFRN) como campo empírico da investigação.	Os resultados indicaram que o reconhecimento atribuído ao Projeto de Assessoria Pedagógica pelas pedagogas aos conhecimentos da Educação Física na Educação Infantil reverberou, de forma significativa, na consolidação dos conhecimentos da Educação Física no NEI, em especial, na inserção do professor/especialista Educação Física na escola. Essa experiência vem concretizando uma intencionalidad e efetiva na instituição.
17	Alessandro Pereira	2018	UNIVALI	Saberes da Docência de Professores(as) de Educação Física atuantes na Educação Infantil.	Tese de doutorado	O objetivo do estudo é compreender os saberes docentes de professores/as de Educação Física com experiências anteriores na docência no Ensino Fundamental e que estão iniciando uma atuação	Esta pesquisa, de abordagem qualitativa foi realizada a partir de um grupo focal. De modo específico, esta pesquisa buscou: a) analisar que imagem de criança por meio da percepção os	Os resultados desta Tese apontam que um novo contexto forja outros saberes docentes na prática dos/as professores/as experientes de Educação Física, sobretudo no contexto da Educação Infantil, levando à compreensão de que esse

						recente na Educação Infantil.	professores de Educação Física possuem; b) identificar como os/as professores/as planejam sua ação para atuar com a infância; c) compreender quais saberes os/as professores/as mobilizam para atuar na Educação Infantil.	novo contexto afeta esses/as professores/as e eles/as afetam os atores que já habitavam esse lugar. Podemos dizer ainda que os saberes já adquiridos em outros contextos também foram ressignificados. Esses professores tomaram consciência de suas fragilidades de formação acadêmica e admitiram que necessitam conhecer mais sobre crianças. Os saberes acadêmicos como conhecimento de diferentes linguagens, brincadeira, infância e, sobretudo, movimento foram citados como fundamentais para constituir novos saberes no contexto da Educação Infantil.
18	Eduardo Henrique Aranda	2018	UNIARA	Atividades psicomotoras como possibilidades de Prática pedagógica na Educação Infantil para crianças de cinco e seis anos.	Dissertação de mestrado	O presente trabalho tem como objetivo a elaboração de um manual contendo atividades para crianças de cinco a seis anos e inseridas nos conteúdos tradicionais da	Foi realizada uma revisão da literatura utilizando os descritores, a seguir nas principais bases de dados disponíveis online: educação física na educação infantil, psicomotricidade e desenvolvim	Os trabalhos encontrados mostram a psicomotricidade e com foco em diversos campos como o da fonoaudiologia, terceira idade e no campo educacional, para crianças com dificuldades de aprendizagem, conscientização de pais e

						<p>Educação Física Escolar que aqui é tratada como componente curricular responsável pela cultura corporal de movimento através dos jogos, das atividades rítmicas, da ginástica e do esporte.</p>	<p>ento psicomotor.</p>	<p>formação de professores. Nenhuma delas propunha um material para possível aplicação com crianças em processo de alfabetização. As brincadeiras contidas no manual foram escolhidas, classificadas, descritas e analisadas pedagogicamente com o intuito de alicerçar e subsidiar o esquema motor da criança em processo de alfabetização. O manual apresentado serve como possibilidade para aplicação nas aulas de Educação Física com crianças de cinco e seis anos de idade.</p>
--	--	--	--	--	--	--	-------------------------	--

Fonte: Folgiarini (2018).

APÊNDICE C – DADOS RESULTANTES DE PESQUISA REALIZADA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Autor(a)	Ano	Instituição de ensino	Título	Teses ou Dissertações T/D	Foco da pesquisa	Processo metodológico	Conclusões
Adelaide Jôia	2014	PUC - SP	Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche	Tese de doutoramento	Práticas pedagógicas na Educação Infantil e sua relação com a ludicidade	Pesquisa qualitativa com utilização de estudo de caso. Foram realizadas como ferramentas: (1) observação participante; e (2) entrevista semiestruturada com educadoras, estagiária, coordenador pedagógico, diretora e supervisora.	Os resultados da Tese apontam práticas autoritárias e dicotomizadas, envoltas em um cenário aparentemente lúdico.
Tamara suellen dudeck	2014	UFMG	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO EM QUESTÃO	Tese de doutoramento	Planejamento e organização dos conhecimentos / saberes da Educação Física para a Educação Infantil pelos professores que atuam no ensino superior na formação dos futuros professores de Educação Física para a educação básica que terão como um dos possíveis campos de atuação a Educação Infantil.	Com abordagem qualitativa, o estudo teve como universo 7 cursos de Licenciatura em Educação Física, localizados no estado de Mato Grosso. Os sujeitos foram 15 professores que atuam no ensino superior, em instituições de administração pública e privada, ministrando aulas em disciplinas que abordam de maneira específica a Educação Infantil, bem como 138 alunos em fase de conclusão do curso. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental dos programas de disciplinas, a entrevista por	Existe uma ênfase nas questões biológicas, com a ressalva da presença da ludicidade e dos jogos e brincadeiras são apresentadas, sendo que demonstram ainda, bastante confusão ao falar das questões didático pedagógicas. Portanto, é essencial repensar e reorganizar os conhecimentos/ saberes da Educação Física para a Educação Infantil tanto nas propostas contidas nos documentos que orientam as disciplinas, quanto no entendimento dos professores sobre o papel da Educação Física nesse nível de ensino é fundamental, tendo em vista a realidade encontrada.

						pautas direcionada aos professores e o questionário com perguntas abertas e fechadas, direcionado aos alunos dos cursos superiores de Licenciatura em Educação Física do estado de Mato Grosso.	
Cristina Aparecida Colasanto	2014	PUC - SP	Avaliação na educação infantil: a participação da criança	Tese de doutoramento	Avaliação da participação das crianças nos processos avaliativos da Educação Infantil.	Pesquisa Qualitativa com utilização do método pesquisa ação pelo período de um ano. Como sujeitos de pesquisa, a autora utilizou gestoras e professoras de duas unidades de EI.	Os apontamentos revelam uma escrita de documentos avaliativos bem organizados que apontam a participação das crianças em um processo de resgate de falas, momentos e vivências nos processos de ensino e aprendizagens.
Silvia cinelli quaranta	2015	UNISANTOS	Professores de Educação Física na Educação Infantil: Dificuldades, dilemas e possibilidades.	Dissertação de Mestrado	Como os professores de Educação Física na Educação Infantil percebem suas práticas pedagógicas no segmento tornou-se objeto de estudo desta pesquisa.	Pesquisa de cunho qualitativo contou com a participação de 23 dos 44 professores de Educação Física, que atuaram em escolas municipais na cidade de Praia Grande (São Paulo), com crianças de quatro e cinco anos de idade, as quais frequentavam a Pré-escola no ano de 2013. Para aprofundar os dados coletados nos questionários, dois professores foram entrevistados. A pesquisa dividiu-se em cinco fases: a pesquisa antes da pesquisa, a pesquisa bibliográfica, a aplicação e análise do	Apesar da formação inicial não preparar o professor de Educação Física para ministrar aula na Educação Infantil, a maioria dos professores consegue superar essa dificuldade através da experiência, da pesquisa, da troca com colegas e do apoio da equipe técnica. As principais dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física para ministrar aula no segmento são a formação que não tem na Educação Infantil um foco de estudo, a falta de espaço físico e a falta de conhecimento sobre a criança, mas mesmo diante de condições nem sempre favoráveis, os professores de Educação Física declaram sentir

						questionário, as entrevistas e a análise dos dados, em que foi utilizada a hermenêutica-dialética, com o apoio da técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados da pesquisa.	prazer em trabalhar com o segmento.
Rubian Mara de Paula	2015	UFPR	O Currículo da Educação Infantil de Municípios do Paraná - Brasil: Análise de documentos para a educação de crianças pequenas	Dissertação de Mestrado	O objetivo da pesquisa foi compreender a organização dos currículos da Educação Infantil de municípios do Paraná.	A pesquisa Qualitativa utilizou procedimentos metodológicos como questionários com questões abertas e a análise documental de dez currículos da Educação Infantil de municípios do Paraná. A análise baseou-se num roteiro construído com base em Kramer (1999) e nos documentos do Ministério da Educação (MEC): Brasil (1996b, 2009a).	Concluiu-se no estudo que, a partir da segunda metade da década de 2000, houve um fortalecimento no processo de constituição do currículo para a Educação Infantil, caracterizado pela ampliação nas publicações de documentos normativos e oficiais, assim como de estudos científicos relacionados ao tema. Também foi possível verificar que a maioria dos currículos analisados utiliza na escrita de seus textos de fundamentação as concepções teóricas e metodológicas orientadas pelas DCNEI's (2009). Mas, essas concepções, muitas vezes, não são consideradas na organização da ação educativa, a qual ainda está relacionada à organização do Ensino Fundamental e às áreas do desenvolvimento da criança. Assim, é possível afirmar que a fundamentação teórico-metodológica da maioria dos currículos não é coerente com a organização da ação educativa proposta.

Déborah Helenise Lemes de Paula	2015	UFRP	Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento: Um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba - PR.	Dissertação de mestrado	O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar saberes das práticas avaliativas de professores que atuam com a Linguagem Movimento na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.	A escolha metodológica para a investigação foi a pesquisa documental. E, para isto, analisei práticas avaliativas registradas nos relatos de experiência apresentados no Seminário Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba – Paraná, realizado nos anos de 2009 a 2013, em parceria com a Universidade Federal do Paraná. A organização dos dados da pesquisa foi realizada com base nos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, s/d e Franco, 2003).	Conclui-se que os saberes docentes são categorizados em: saberes conceituais de avaliação, saberes instrumentais-procedimentais da avaliação e saberes de aprendizagens da criança a serem avaliados. Assim, considero que para os professores escrever um relato de experiência e compartilhá-lo com seus pares é uma experiência formativa que ressignifica os saberes docentes, ou seja, é na experiência que os saberes oriundos das disciplinas, dos conteúdos e da formação profissional ganham significado (TARDIF; LESSARD, 2014), ampliando a compreensão dos professores sobre o que é, o quê e como avaliar a Linguagem Movimento na Educação Infantil.
Maíla Aparecida Ferreira Borges	2015	PUC -SP	Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: Experiências no contexto de duas pré-escolas	Dissertação de Mestrado	Formação continuada de professores na Educação Infantil segundo as estruturas que normatizam a formação nos âmbitos municipal e escolar, analisando as práticas formativas desenvolvidas pelas equipes gestoras.	Pesquisa qualitativa com análise documental.	Aponta a existência de um quadro legal prescrito para formação de professores a nível municipal. Aponta que em nível individual as escolas buscam realizar através da gestão escolar de forma mais ampla, porém não existe uma participação efetiva dos professores. A autora não especifica mais detalhes.
Rita de Cássia Marinho de Oliveira André	2015	PUC - SP	Creche: desafios e possibilidades: Uma proposta curricular	Dissertação de Mestrado	A intencionalidade e pedagógica na prática do educador de creche e a	Pesquisa Qualitativa. O percurso metodológico contempla a pesquisa qualitativa. E,	Como resultado tem-se a identificação de dois caminhos a possibilitar a construção do trabalho da

			para além do Educar e Cuidar		capacidade inventiva e inteligente dos saberes dos bebês. Relações entre a afetividade, e o assistencialismo e as ações "escolarizantes"	para tanto, utiliza-se da pesquisa bibliográfica e da análise documental para o levantamento das concepções de currículo, primeira infância, assim como, para a caracterização de uma creche mantida por uma Instituição de saúde, situada na zona sul de São Paulo.	professora de creche. O primeiro, diz respeito à prevalência pelo anonimato, pela generalização e, conseqüentemente, pelo esvaziamento da subjetividade; refere-se aos profissionais que creditam ao saber e à técnica verdades absolutas passíveis de serem ensinadas e, conseqüentemente, aprendidas. O segundo, mostra-se permeado por marcas simbólicas e sustentado por uma visão de currículo que contempla a escuta e leva em conta os limites e as possibilidades de bebês e crianças pequenas, sobretudo, quando considerados como seres de múltiplas linguagens; aspectos esses que encontram ressonância com a presente investigação.
Ribania Kalil Duarte	2015	PUC - SP	Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações	Tese de doutoramento	Discute os espaços físicos das pré-escolas municipais de São Paulo, buscando adensar estudos e reflexões sobre as edificações escolares	NÃO USAR	
Vilma Justina da Silva	2016	PUC - SP	Encanto e Coerência: A Infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a Política para a Educação Infantil no Município de	Dissertação de mestrado	O objetivo geral da pesquisa decorre da contextualização da sua problemática: analisar a proposta de formulação do Currículo	A metodologia se caracteriza como abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e análise documental.	Os dados analisados demonstraram as pontes entre os dois contextos distintos no que se refere aos princípios, concepções e valores. Portanto, é possível

			São Paulo.		Integrador da Infância Paulistana, substantivada pelas possíveis influências e inspirações do currículo para infância das escolas de Reggio Emilia.		afirmar que é um grande desafio que as Políticas Públicas de Educação Infantil tornem-se "Políticas Públicas da Infância", e que a Pedagogia da Escuta e das Relações tem muito a contribuir na construção de um currículo que considera a criança em sua integralidade.
Vivian Alboz	2016	PUC - SP	O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de São Paulo: Conquistas e desafios.	Dissertação de mestrado	Práticas pedagógicas na Educação Infantil voltadas ao processo de escuta das crianças	A metodologia teve abordagem qualitativa, com procedimentos que incluíram entrevistas semiestruturadas com professoras e análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola em questão.	O estudo revelou que os princípios evidenciados para a consolidação do diálogo criança-adulto, numa relação horizontal e de parceria, nesta escola são: a escuta, a roda de conversa como metodologia de trabalho diária, a valorização das produções infantis, a documentação pedagógica, o planejamento e as tomadas de decisões em conjunto com as crianças. Foi possível notar que neste contexto as educadoras desconstróem muitas das práticas advindas da pedagogia bancária e transmissiva. Este estudo pretende contribuir com a busca por novos percursos para a educação infantil e com pesquisas que desvelam as vozes infantis, com o intuito de traduzi-las a favor das crianças, garantindo-lhes a consolidação de seus direitos.
Jucineia Formigari	2016	UNIVALI	Concepções e expectativas de professores de bebês em relação ao	Dissertação de mestrado	Teve como objetivo analisar qual a concepção e expectativa das professoras de	Pesquisa qualitativa com utilização de entrevista semiestruturada.	Não se tem bem claro para as professoras qual é a forma correta de vivenciar esse novo currículo que

			Professor de Educação Física na Educação Infantil.		bebês em relação ao professor de Educação Física.		foi implantado. É preciso que fique evidente que a criança deve ser priorizada e respeitada em todo o seu desenvolvimento, buscando-se um olhar crítico em relação às suas vivências sociais.
Rosiléia Perini	2016	UFES	A Educação Física na Educação Infantil de Serra - ES: Os Saberes docentes e a Prática pedagógica	Dissertação de mestrado	Identifica e analisa os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física no contexto da educação infantil de Serra/ES e sua materialização na prática pedagógica.	Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo-interpretativo, que utilizou como fontes para produção dos dados as entrevistas semiestruturadas e o acesso a documentos pessoais referentes à prática pedagógica docente.	Os saberes docentes são materializados na prática pedagógica por via da interação entre as crianças, o professor e o contexto cultural no qual estão inseridos. A criança e suas particularidades são o ponto de partida e chegada para os docentes decidirem suas intervenções de ensino. As lacunas do estudo ressaltam a necessidade de implementar propostas de formação continuada permanente aos professores de Educação Física e apontam para a sistematização de uma proposta curricular específica para a educação infantil no município, contemplando sua nova realidade, sobretudo a inserção das áreas de conhecimento de Arte e Educação Física.
Flávio Pereira Pires	2016	Universidade de Vale do Cricaré	Proposições sobre a Inclusão da Educação Física na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Mateus – ES	Dissertação de mestrado	Busca como objetivo, propor a inclusão da disciplina nos Centros de Educação Infantis Municipais na cidade, apresentando suas contribuições para o	Não especificado	Com o levantamento de dados e com o reconhecimento das características gerais e das peculiaridades que a rede municipal de ensino apresenta no que tange a primeira etapa da educação básica, foi possível construir uma

					processo educativo.		proposta pedagógica para uma Educação Física Infantil que atenda a educação infantil da rede municipal como um todo.
Fernanda Finotti de Moraes et al.	2017	UFU	Educação Física na Educação Infantil: Prática pedagógica e Formação Docente	Dissertação de mestrado	Este estudo teve como objetivo contribuir para o repensar da formação inicial e continuada do professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil.	Trabalho qualitativo, combinando descrição e análise de práticas educativas de uma professora de Educação Física que trabalha em instituições de Educação Infantil no município de Uberlândia.	Encontramos fundamentos que nos levaram a considerar a professora competente e coerente com suas visões de infância apreendidas durante sua formação e que reafirmam a função da Educação Física na Educação Infantil. Apontamos elementos ausentes na prática dessa professora para aprimorar a qualidade de seu trabalho e a constante necessidade de repensar os cursos de formação inicial.
Érika Janaína Santiago Moreira Freire	2018	UFRN	A presença dos conhecimentos da Educação Física no núcleo da Educação da Infância da Universidade Federal Do Rio Grande do Norte	Dissertação de mestrado	O presente estudo apresenta e discute o processo de inserção da área/campo de experiências Educação Física no Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP-UFRN), tendo como propósito conhecer a história da Educação Física nessa Instituição e a situar em relação ao planejamento das suas ações pedagógicas na atualidade.	O processo investigativo tem por base a abordagem qualitativa de pesquisa, elegendo o estudo de caso, considerando o Núcleo de Educação Infância/ Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/UFRN) como campo empírico da investigação.	Os resultados indicaram que o reconhecimento atribuído ao Projeto de Assessoria Pedagógica pelas pedagogas aos conhecimentos da Educação Física na Educação Infantil reverberou, de forma significativa, na consolidação dos conhecimentos da Educação Física no NEI, em especial, na inserção do professor/especialista Educação Física na escola. Essa experiência vem concretizando uma intencionalidade efetiva na instituição.

Alessandro Pereira	2018	UNIVALI	Saberes da Docência de Professores (as) de Educação Física atuantes na Educação Infantil.	Tese de doutorado	O objetivo do estudo é compreender os saberes docentes de professores/as de Educação Física com experiências anteriores na docência no Ensino Fundamental e que estão iniciando uma atuação recente na Educação Infantil.	Esta pesquisa, de abordagem qualitativa foi realizada a partir de um grupo focal. De modo específico, esta pesquisa buscou: a) analisar que imagem de criança por meio da percepção os professores de Educação Física possuem; b) identificar como os/as professores/as planejam sua ação para atuar com a infância; c) compreender quais saberes os/as professores/as mobilizam para atuar na Educação Infantil.	Os resultados desta Tese apontam que um novo contexto forja outros saberes docentes na prática dos/as professores/as experientes de Educação Física, sobretudo no contexto da Educação Infantil, levando à compreensão de que esse novo contexto afeta esses/as professores/as e eles/as afetam os atores que já habitavam esse lugar. Podemos dizer ainda que os saberes já adquiridos em outros contextos também foram ressignificados. Esses professores tomaram consciência de suas fragilidades de formação acadêmica e admitiram que necessitam conhecer mais sobre crianças. Os saberes acadêmicos como conhecimento de diferentes linguagens, brincadeira, infância e, sobretudo, movimento foram citados como fundamentais para constituir novos saberes no contexto da Educação Infantil.
Eduardo Henrique Aranda	2018	UNIARA	Atividades psicomotoras como possibilidade de Prática pedagógica na Educação Infantil para crianças de cinco e seis anos.	Dissertação de mestrado	O presente trabalho tem como objetivo a elaboração de um manual contendo atividades para crianças de cinco a seis anos e inseridas nos conteúdos tradicionais da Educação Física Escolar que aqui é tratada como	Foi realizada uma revisão da literatura utilizando os descritores, a seguir nas principais bases de dados disponíveis online: educação física na educação infantil, psicomotricidade e desenvolvimento psicomotor.	Os trabalhos encontrados mostram a psicomotricidade com foco em diversos campos como o da fonoaudiologia, terceira idade e no campo educacional, para crianças com dificuldades de aprendizagem, conscientização de pais e formação de professores. Nenhuma delas

					componente curricular responsável pela cultura corporal de movimento através dos jogos, das atividades rítmicas, da ginástica e do esporte.		propunha um material para possível aplicação com crianças em processo de alfabetização. As brincadeiras contidas no manual foram escolhidas, classificadas, descritas e analisadas pedagogicamente com o intuito de alicerçar e subsidiar o esquema motor da criança em processo de alfabetização. O manual apresentado serve como possibilidade para aplicação nas aulas de Educação Física com crianças de cinco e seis anos de idade.
--	--	--	--	--	---	--	--

Fonte: Autor.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA: Processos de implementação da BNCC na Educação Infantil: O trabalho didático pedagógico sob o olhar da Linguagem corporal.
Quadro de Apoio para a Realização da Entrevista
<p>1. Agendamento da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contatar a(o) Coordenadora(o) Pedagógica(o) da escola, para apresentar a pesquisa sobre o desenvolvimento do trabalho docente; • Solicitar a(o) Coordenadora(o) Pedagógica(o) que indique um ou dois professores voluntários para a realização das entrevistas, além dos seus respectivos contatos; • Agendar a entrevista com o(a) professor(a) indicado(a); Confirmar o agendamento com o(a) professor(a) indicado com um dia de antecedência.
<p>2. Organização da Realização da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparar materiais para a realização da entrevista: gravador e caderno para registro;
<p>3. Preâmbulo da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se, conforme as informações abaixo <ol style="list-style-type: none"> 1. Aluno do curso de Mestrado Profissional em Políticas públicas e Gestão Educacional 2. Professor de Educação Física – Licenciatura / UFSM; 3. Especialista em Gestão Educacional / UFSM; 4. Professor de Educação Física na Instituição Colégio Metodista Centenário; 5. Bolsista Tutor no curso de Pedagogia EAD/UFSM. • Apresentar as intenções em termos da pesquisa mais abrangente e relacionar essas intenções com a necessidade desta entrevista; • Pedir autorização para gravar a entrevista e explicar a necessidade e importância desta gravação; • Depois de transcrita a entrevista o material ficará à disposição do(a) entrevistado(a); • Oferecer ao entrevistado um panorama geral de como vai se desenvolver e entrevista.
<p>4. Objetivos da entrevista</p> <p>Os objetivos desta entrevista serão vinculados as tentativas de responder os seguintes questionamentos:</p>
<p>BLOCO 1: Concepções sobre a Linguagem Corporal</p> <p>Que concepções curriculares acerca da Linguagem Corporal, permeiam a organização didático pedagógica, de professores(as) atuantes em EMELs do município de Santa Maria - RS, participantes da pesquisa?</p>
<p>1.1 Concepções gerais sobre o trabalho didático pedagógico na Educação Infantil</p>
<p>1. I momento. Vamos iniciar uma conversa sobre seu trabalho na Educação Infantil, poderia descrever sua rotina de trabalho na escola?</p>

Aspectos a serem observados

- Relações gerais, da ROTINA sobre o trabalho didático pedagógico da professora
- Relações referentes ao TEMPO de trabalho (com interação com as crianças, famílias, e colegas de trabalho)
- Relações referentes aos ESPAÇOS da escola
- Relações com OS MATERIAIS que busca utilizar
- Como ocorre seu PLANEJAMENTO? É sistematizado em documentos?

1.2 Concepções referentes a Linguagem Corporal: Descrição do Trabalho didático pedagógicos com os alunos.

1.3 II Momento: Este momento pretende proporcionar uma narrativa sobre a organização e funcionamento de seus momentos com sua turma. Descreva como é a rotina em sua turma.

Aspectos a serem investigados

- Descreva quais são os momentos em que você considera presente as situações de aprendizagens das crianças
(Aqui, observe o discurso da participante e busque compreender se há uma intencionalidade do professor para esses momentos de linguagem Corporal, ou se eles acontecem sem que o professor os tenha organizado previamente).
- Descreva algumas práticas ou momentos corporais em que você percebeu uma situação de ensino e aprendizagem com as crianças. Tempo, Espaço e materiais.
- Comente sobre a relação entre a elaboração de suas atividades e a seleção e /ou organização de ensino/aprendizagens.
- Comente como você caracteriza (utiliza alguma nomenclatura específica) os momentos voltados as aprendizagens corporais da turma?
- Utiliza alguma fundamentação específica? Qual?

BLOCO 2. Ações da escola para a implementação da BNCC: Percepções e concepções.

Que ações são realizadas pelas escolas para a organização curricular e pedagógica das propostas de Linguagem corporal, de acordo com as prescrições descritas na BNCC?

2.1 III Momento. Iniciaremos aqui uma conversa sobre o currículo escolar de sua EMEI. Comente sobre as ações da escola referente a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Aspectos a serem observados

- Existiram ou existem reuniões e/ou formações sobre a implementação deste documento?
Como você avalia este processo?

Quais aspectos referentes a BNCC e a sua relação com o movimento corporal das crianças são contemplados nestas reuniões?

BLOCO 3. INTERPRETAÇÕES E UTILIZAÇÃO DA BNCC NO CONTEXTO DA PRÁTICA

De que forma as interpretações sobre a BNCC, implicam na seleção de experiências corporais, que venham a fazer parte do objeto de estudo da Educação Física Escolar?

3.1 Levantando informações sobre a compreensão da BNCC e sua relação com a prática

3.2 IV Momento. Levando em consideração que estamos em um **momento de implementação da BNCC** em todo Brasil. Vamos conversar um pouco sobre este documento e a relação dele com o seu trabalho.

ENTÃO, COMENTE A IMPORTÂNCIA QUE A BNCC LHE REPRESENTA PARA A EI?

Aspectos a serem observados

- Se utiliza a Base em Planejamentos
- Comente os aspectos que considera POSITIVOS E/OU NEGATIVOS (se existentes) sobre a conceituação e estruturação da BNCC para a EI.
- Você considera que modificou ou pensa em modificar sua prática por conta da Base? Quais aspectos?
- Identificar possíveis articulações sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil e possíveis relações com sua prática pedagógica;

3.3 Os Campos de Experiência e a Corporeidade: corpo e linguagem

3.4 V Momento Sobre os campos de experiência contidos na Base referentes a Educação Infantil: Existe um campo denominado “Corpo, Gestos e Movimento”. Ele não é o único campo possível de pensar momentos por meio da corporeidade, mas é o que se destaca neste sentido.

Diante disso, vamos conversar um pouco sobre as potencialidades da corporeidade apontadas na Base.

Comente como você busca articular os campos de experiências ou objetivos com as formas de avaliação que realiza em seu trabalho. VOCÊ UTILIZA OBJETIVOS OU PENSA SUAS PROPOSTAS DE ACORDO COM O TEXTO QUE OS CAMPOS DE EXPERIENCIA TRAZEM?

Aspectos a serem observados

- Pensa nos conteúdos/ conhecimentos com uma base teórica ou pensa apenas em atividades?
- Consegue identificar a relação entre campo de experiência e habilidades/competências (aprendizagens)
- Costuma realizar avaliação? Como? Quando? Porque desta forma?

3.5 Quais aspectos referentes ao seu Trabalho didático pedagógico você considera que poderiam ser melhorados?

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

TRANSCRIÇÃO 01

PROFESSORA - ANNA

Entrevistador: Bom dia! Hoje, terça-feira, 08 de setembro, 09hr 45min. Estou aqui com a professora Anna. Ela aceitou participar da entrevista.

Entrevistada: Bom dia!

Entrevistador: Vamos começar nossa entrevista, conforme havia explicado alguns elementos anteriormente. Estamos prontos para começar.

Entrevistada: Ótimo!

Entrevistador: Sobre essa rotina da escola, em que tu te encontravas. Nós vamos iniciar a conversa sobre a rotina do seu trabalho na Educação Infantil. Tu poderias descrever a sua rotina de trabalho na escola.

Entrevistada: Faz uns cinco anos que tenho só 20 horas, então tenho pego turmas de meio período, que não são turno integral. Esse ano, em 2020, fui contemplada com uma turma de turno integral, então a rotina este ano teria sido um pouco diferente. Acho que para fim de uma vivência mais experiente vou falar do ano passado. No ano passado tinha uma turma de meio turno, entrava 13h15min e saia 17h. Nesse primeiro momento recebia as crianças, eles podiam entrar até às 14h45min, então até às 14h45min era um momento para eles reencontrarem os amigos e brincarem livre até que todos chegassem. Depois fazíamos essa primeira conversa para contarmos como foi o dia, como veio até a escola, se aconteceu alguma coisa e organizar com eles o que seria feito durante aquele dia. Tenho por habitado deixar as crianças a par do que vamos fazer durante aquele dia, porque acho que é importante para eles entenderem o processo da escola mesmo, da vivência da escola. Então ali transcorria, depois desse momento de conversa íamos para o lanche. Eu geralmente levava eles ao pátio antes das atividades, para que eles brincassem um pouco e estivessem menos ansiosos para brincar na hora da atividade, se encontrando de maneira melhor. Como as turmas são numerosas no ensino público gosto de dividir, então aproveito esse momento do pátio para que nenhum fique sem ter um entretenimento enquanto os outros fazem a atividade, gosto de dividir em até três grupos, dependendo da concentração que exige a

atividade proposta. Então, geralmente divido em dois ou três grupos, faço com aquele grupo a atividade e a minha auxiliar fica com eles no pátio, às vezes deixo uma atividade dirigida, às vezes eles brincam livre no pátio, também tento alterar isso. Depois já organizamos outra brincadeira, outra proposta mais livre ou às vezes diretamente relacionada com a atividade, é bem como digo, se é uma atividade de muita concentração tento por um movimento depois dessa atividade, se é uma atividade de pouca concentração ou de muito movimento. São raros os momentos em que tento fazer com toda a turma, porque é uma turma muito numerosa, como eles são pequenos, eles têm três anos, então é muito difícil organizar com todos. Depois organizar para ir embora, porque são quatro horas, até organizar todo mundo demanda um tempo. A partir das 16h30min os pais já começam a vir buscar, nós acabamos começando a organização para ir embora por volta das 16h. Essa é a rotina da escola. A minha semana tento dividir em atividades, claro que tenho que analisar o clima, porque a nossa estrutura não permite, nós não temos um espaço para qualquer clima, então dependendo da meteorologia organizamos. Gosto de fazer caminhadas com eles pela comunidade, gosto muito disso, penso que eles têm que valorizar o lugar deles, onde eles moram, onde eles crescem, então caminhamos muito pela comunidade, que eles sintam valorado esse lugar, aqui também é um lugar de se viver bem. Gosto muito de aproveitar os espaços da comunidade. Nós tínhamos antes o Guarani que é um estádio que eles construíram aqui, um poliesportivo, que era um espaço ótimo, mas que se deteriorou com o tempo, mas ainda assim nós vamos até lá, eles colocaram uma pracinha e equipamentos para exercício físico, ali eles vão e exploram, eu gosto de explorar o lugar. Então, se o clima está bom tento fazer uma vez por semana uma caminhada na comunidade para valorar, para eles irem também aproveitando, claro que não faço uma caminhada por caminhar, ali trabalhamos instintos de localização, de onde é meu lugar, como faço para voltar, como faço para sair, esquerda e direita, enfim. O professor da Educação Infantil ele é interdisciplinar, ele trabalha todas as áreas do conhecimento, um único professor, então nós tentamos fazer um planejamento que abranja todas as áreas.

Entrevistador: Tu havias comentado a idade das crianças. A tua turma é de?

Entrevistada: Maternal, sempre foi. Maternal dois.

Entrevistador: Eles estão saindo...

Entrevistada: Eles têm três anos.

Entrevistador: Bem pequenos.

Entrevistada: São.

Entrevistador: Sobre essa exploração que tu falaste antes, da questão meteorológica que é bem importante no teu trabalho. Quando está chovendo, como acontecem essas interações, essas práticas dentro da escola?

Entrevistada: Infelizmente o município tem poucas escolas que os prédios foram feitos para isso. O prédio onde fica nossa escola infelizmente foi adaptado para isso e nós não contamos com um espaço amplo, então fazemos coisas de professor que é dar jeito, nós fazemos rodízio de sala com o colega. Temos uma pequena área coberta, bem pequena, que alternamos, quando a chuva está mansa e calma dá para ir ali um pouquinho, mas se está muito frio e muito úmido nós empilhamos as mesas e damos um jeito, é o que temos para fazer, empilha a mesa em um canto, empilha a cadeira em outro canto e honra o trabalho braçal que todo o professor de Educação Infantil faz.

Entrevistador: Como é essa relação do tempo com eles, quanto tempo mais ou menos duram as brincadeiras?

Entrevistada: Isso varia muito, varia da quantidade de crianças que tenho naquele dia, varia do tempo. Já tive dias em que passei o dia todo fora da sala, se tenho que fazer atividade levo a mesa lá fora ou já proponho atividades que sejam feitas lá fora, não me preocupo, nós temos essa forma de enxergar aqui na nossa escola, que é muito bem organizada com todas nós, de que a folha é um mero instrumento, o que interessa é a vivência, então desenhamos às vezes na terra, fazemos experiências. Gosto muito do campo das ciências, então fazemos muitas experiências lá fora, muitos experimentos, até mesmo histórias organizo lá fora. Às vezes organizo blocos de diferentes brinquedos ou diferentes propostas para cada canto da escola e divido, claro que tenho que contar com outros auxiliares, mas tem vezes em que elas sobram, tem raros dias que sobram uma ou duas porque elas estão pagando horário ou alguma coisa desse tipo, aí dá para organizar essas coisas de colocar cinco em um canto e cinco no outro canto, cada um fazendo uma coisa. Penso que a maior dificuldade que enfrentamos na Educação Infantil é essa, falta de estrutura física, porque nós não temos pessoas para ajudar. Na nossa turma tem 20, são 20 crianças para dois adultos, elas não são crianças independentes ainda, elas têm três anos e dependem de nós para muitas coisas, amarrar o tênis, ir

ao banheiro, às vezes até para beber água porque não conseguem abrir a tampa da garrafa. Então, é bem difícil a tríade do cuidar e do educar, é bem difícil porque às vezes se tu não te policias tu estás só cuidando mesmo porque é a demanda da criança, ela é pequena, mas nós às vezes conseguimos. O tempo de cada atividade varia muito, varia muito, mas tenho orgulho de dizer que eles não sabem quando estão trabalhando e quando estão brincando, a minha preocupação é essa, quem tem que saber se eles estão trabalhando ou brincando sou eu, para eles estão sempre brincando, se perguntar eles vão dizer que estão sempre brincando, mas diria que em torno de 40min, 1h se for muito envolvente essa proposta, se for uma coisa muito mágica, senão não dura mais do que isso.

Entrevistador: Que bom! Que legal! Sobre os materiais que estão disponíveis na tua escola ou que tu disponibilizas para eles. Tu poderias contar um pouco?

Entrevistada: Sobre os materiais, a mantenedora, o próprio governo federal, eles enviaram bastante materiais, nós recebemos com bastante frequência material bom para trabalhar. Temos instrumentos musicais, bola, corda, claro que às vezes o professor tira do bolso alguma coisa, mas é muito difícil, aqui na escola somos frequentemente perguntadas se precisa de alguma coisa, nós temos participação nos gastos, então nós pedimos o que queremos para projeto ou para a sala e vem. Material, na nossa escola, não é um problema, nós temos bastante material, para todo o tipo de trabalho, tanto recurso gráfico quanto recurso de brinquedo, tem corda, tem bola, tem rede, tem tudo, temos bastante recurso, e se não temos nós conseguimos nos organizar. Aqui, os pais na sua maneira, na sua condição, eles colaboram com a escola, então se precisamos, por exemplo, se tenho a proposta de ir em algum lugar diferente, por exemplo, que eu queira ir na Universidade para mostrar alguma coisa para eles, logo a comunidade se mobiliza, paga e nós vamos, colaboram, a nossa comunidade é bem participativa. O recurso para fazer, na nossa escola, não posso me queixar, já trabalhei em lugares que não tinha nenhum, mas aqui é bem farto, tem sempre tudo.

Entrevistador: Bem importante. Vamos falar um pouco sobre o teu planejamento, como funciona, como tu te organizas. A escola disponibiliza carga horária para planejar ou tu acabas fazendo esse planejamento... Digo planejamento no sentido de estruturar, organizar, registrar.

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Como funciona?

Entrevistada: Na verdade nós aqui na escola temos todas as quartas-feiras, semanalmente, temos nosso encontro de estudos, então em período críticos para nós, como períodos de trocas de projetos, porque aquele tema já se esgotou, ou para construir os próprios retornos para as famílias, que nós não chamamos de parecer avaliativo, nós chamamos de retorno, porque nós não viemos só avaliar a criança, nós viemos contar para a família com aquele documento tudo o que ela produz aqui, nós temos esse cuidado no parecer para não apontar o que é ruim, e sim mostrar o que é bom, e apontar tu podes ter apoio, mas quem tem que fazer essa melhora somos nós com o nosso planejamento também. Então, nós contamos com esse período sim, a escola se organizou junto com a comunidade para que nós tenhamos isso. Ele não é dado semanalmente para isso, nós nos encontramos para estudar, os temas que nós mesmos entre nós elencamos que sejam em comum para o processo, mas eu na maioria das vezes faço em casa no domingo, acho que essa é a realidade de todas nós. No domingo organizo a minha semana, isso que eu faço, então já venho na segunda com a minha semana toda organizada, é claro que ela não é rígida, qualquer mudança nós organizamos ligeirinho e fazemos, a própria aceitação das crianças ou não a aquela proposta, professor da Educação Infantil tem que ter jogo de cintura. Nós aqui na escola, foi organizado com a comunidade de que todas as quartas nós teríamos esse momento, então se eu disser que eu preciso desse momento na quarta para isso a escola acolhe e eu saio da reunião e faço isso, mas é um acordo da escola, sei que não é uma realidade da rede, nós batalhamos e conquistamos isso com a comunidade. Então, eles vêm buscar as crianças todas as quartas.

Entrevistador: Conversamos um pouco sobre a rotina do teu trabalho, sobre a rotina da tua turma. Tu poderias descrever como acontecem alguns momentos, por exemplo, na alimentação, higiene, essas coisas mais vistas como corriqueiras no dia a dia da tua turma.

Entrevistada: Isso é bem diferente em turma de meio período e de turno integral. Esse ano como eu teria uma turma integral, faço muito pouco a higiene, só pego o lanche da tarde, então todo o período depois do almoço, que é a higiene importante da escovação, de lavar as mãos antes e depois, porque eles se sujaram muito, são pequenos, eu não faço mais. A turma que eu tinha no ano passado também não almoçava na escola, então eles tinham um período de escovação na

tarde, mas muito mais pelo sentido instrutivo do que pela escovação efetiva, era mais pelo hábito e para observar naquelas crianças que tinham menos possibilidades disso em casa, de que se efetivasse algum momento de escovação, por que essa é uma realidade que nós temos na periferia, crianças que temos que dar banho, crianças que temos que lavar roupa, que temos que organizar a vida, às vezes não é nem por falta de interesse da família, é porque eles não têm mesmo um banheiro quente para dar banho no inverno, e aqui tem e eu faço, penso que isso é muito importante para eles se sentirem bem e se sentirem acolhidos. Nós não acolhemos quem fede, isso é uma realidade, uma verdade que precisa ser dita, então dou banho sim, coloco roupa limpa sim, colocamos a roupa na máquina aqui da escola para lavar sim e colocamos limpa. Meu filho deu muita roupa para a escola já, e dá até hoje, mas penso que essa parte é uma parte que falamos pouco nas pesquisas, mas que deve ser apontada, ninguém acolhe quem fede e nós temos sim alunos que fedem, e para o professor que também é humano para ele é difícil acolher a pessoa que fede, então dou banho sim, escovo sim, coloco roupa limpa sim, porque penso que é importante eles se sentirem bem para aproveitar todo o resto que a escola... a obrigação da escola é oferecer todo o resto, mas eu posso oferecer isso também, penso que é bem importante. Então, nessas crianças, com essas situações, tem um cuidado mais específico com a higiene. No ano passado tinha duas crianças que eu tinha que fazer isso frequentemente, nesse ano não tive essa vivência, então tinha essas duas crianças que tinha que colocar em baixo do chuveiro mesmo, então dividíamos. Não me preocupava tanto com a escovação todos os dias porque são 20 crianças, é uma demanda muito grande trazer todos no banheiro, três por três, cuidar de todos, mas nós tínhamos esse cuidado de fazer pelo menos duas vezes na semana para ver se estão fazendo tudo direitinho, para colocar o hábito de cuidado, e nessas crianças que necessitavam de mais nós dávamos mais, acho que com a higiene e a rotina, claro, lavar a mão sempre, lavar a mão antes de ir para o lanche, lavar depois do lanche, lavar o rosto, isso é rotina para eles, eles próprios com o passar do tempo já sabem que depois de uma coisa ou antes de uma coisa tem que vir. O ajudante do dia, sempre tem um para carregar o álcool e outro para carregar o sabonete, eles brigam por isso, chega um tempo que eles querem muito ser quem carrega, quem fecha a porta, as crianças têm essas coisas de ter seu lugar de destaque, e a higiene faz parte disso, de reforçar a autoestima, penso que autoestima na infância é uma coisa muito importante, e a

higiene reforça a autoestima, é importante, fazemos sempre, tento por isso na minha descrição da rotina das atividades.

Entrevistador: Descreva quais são os momentos que tu consideras presente as situações de aprendizagem das crianças.

Entrevistada: Em todos. Em todos os momentos eles estão aprendendo. Quando estão brincando sozinhos, mas com os outros colegas, estão aprendendo com os seus pares, quando é direcionado por mim também eles estão aprendendo, o planejamento tem esse objetivo, algum objetivo específico sempre há, mas penso que a própria vivência na escola, a vinda para a escola é uma aprendizagem, o estar na escola é aprender a ser gente, eles aprendem a ser gente na escola, convivendo com seus pares, convivendo com outros adultos que não seus cuidadores. Essa turma em especial, por vezes é a primeira vez que eles saem de perto dos seus cuidadores, que eles ficam com outro adulto que não o seu cuidador, então é um momento de aprender a se virar ainda que não, de fazer suas autoafirmações, de reconhecer sua personalidade, resolver suas discordâncias, tenho esse cuidado de permitir que eles resolvam primeiro e interferir só quando vejo que não está acontecendo essa solução. Então, eles aprendem tudo. Já fui professora no berçário também, e nós vemos o amadurecimento deles, concatenando ideias e organizando processos, se eles querem subir na janela, o que eles precisam fazer para subir até a janela, para quem eles vão pedir ajuda, como que eles vão dividir as coisas. A escola, na Educação Infantil, por muito tempo eu disse que a Educação Infantil era uma demanda da família e não da criança, por muito tempo acreditei nisso, e não deixa de ser, ela é uma demanda da família, mas para a criança é um processo ímpar, ímpar e insubstituível, eles aprendem a viver em sociedade, com os outros, na escola. Esse tempo que nós estamos vivendo da pandemia, um ano sem escola para uma criança é uma consequência inimaginável, é um ano em que eles perdem completamente essa independência que eles vinham conquistando. Para as crianças que entraram no berçário, na escola, às vezes um ano sem vir na escola é assustador, não estou dizendo aqui que deveríamos voltar, longe disso, não é hora e discordo integralmente do retorno, ainda bem que não retornaremos, mas são consequências muito graves que vamos enfrentar ao longo do período de retorno, porque para a criança um ano sozinha, sem convivência, é assustador. Eles aqui aprendem isso, como resolver os problemas da vida, a ser gente, a serem independentes e isso é fantástico.

Entrevistador: Vamos conversar um pouco sobre as práticas corporais, que apesar de existirem várias experiências científicas, que tu disseste muito bem, que coloca ali, que é muito legal. Sobre essa parte mais da prática corporal deles, do movimento deles. Tu poderias contar como acontece esse momento, seja esse momento planejado ou o momento que eles têm para explorar livremente, como acontecem esses momentos?

(Caiu a conexão da professora)

Entrevistador: Estava comentando sobre essa tua atuação na prática das crianças, que é muito bacana esse sentido de pequenos cientistas, que tu colocaste no início.

Entrevistada: Gosto muito da ciência, acho mágico.

Entrevistador: Gostaria de conversar contigo mais sobre essa prática corporal deles, sendo que existem dois momentos pelo que pude observar, algum momento mais livre de exploração e um momento mais atividade. Gostaria de conversar contigo sobre esses momentos, essas práticas, como elas acontecem?

Entrevistada: A parte livre é livre, geralmente organizo a sala para o acolhimento de maneira que eu distribuía brinquedos, diferentes brinquedos, para que eles escolham com o que brincar, então eles vão se agrupando entre eles, se organizando entre eles e brincando. É muito difícil eu por uma só proposta para esse acolhimento, que é o momento mais livre. Na pracinha gosto de organizar um jogo ou uma atividade mais regrada, porque acho que é a idade que eles precisam começar a ter esse direcionamento, acho que é interessante. Mas não forço nada, quem quer brincar, brinca, quem quer seguir brincando sozinho em algum balanço, nos outros espaços, é tranquilo também. Na maioria das vezes eles querem fazer, pelo menos uma vez aquela proposta, então tento fazer o circuito, jogos bem folclóricos, tentamos o ovo choco, tento fazer atividades com circuitos que eles fazem cada vez uma coisa, como são numerosos todos estão fazendo alguma coisa, circuito é o que mais funciona com essa idade porque eles não têm muito tempo de espera, tem que ser rápido, então o circuito funciona mais. O espaço da escola, embora não seja coberta, não seja um ginásio maravilhoso, é bem grande, então dá para organizar bem, dá para organizar o circuito bem direitinho, e como temos muito recurso gosto de colocar túnel, passar por baixo da corda, dança também gosto muito, gosto de colocar músicas bem populares deles, não me preocupo muito com

o ritmo ou com a qualidade do som, gosto que eles dançam, se é o que ouvem em casa não me preocupo, então se tem que tocar funk procuramos um funk adequado, mas tocamos funk, não tem problema. No ano passado fiz uma brincadeira com eles com uma música velha, que era cada um no seu quadrado, mas eles adoraram, acharam um máximo a música do quadrado porque eles nunca tinham ouvido, mas brincamos por horas, dançamos umas quatro ou cinco vezes a música do quadrado porque eles acharam o máximo. Então, penso que o segredo da atividade motora com eles é fazer junto, se o professor só olha e não faz eles não vão se interessar, mas se fazemos, se nos expomos ao ridículo de errar, porque eles estão nessa idade que é muito difícil errar, é muito pesado errar, e nós erramos também eles fazem. Gosto muito de trabalhar através do movimento as forças da física, então olhamos hot wheels para observar as forças, gosto de fazer aviãozinho de papel e irmos para algum lugar que tenha bastante vento para eles olharem o avião. Outro projeto que fizemos no ano passado com movimento, do pulo, do salto, dos impulsos, o quanto a força exerce, a inércia, o quanto tempo leva para pararmos depois de correremos muito rápido, a própria pressão, então gosto de usar, para eles a aprendizagem concreta através do movimento é a melhor, então consigo unir a ciências com os movimentos, gosto muito, penso que a informação é a chave. O brincar pelo brincar é ótimo, ele tem a sua utilidade, mas o meu papel aqui é instrumentar o brincar, então sempre tento por nessas propostas de brincadeira algo relevante.

Entrevistador: Interessante! Sobre a caracterização de algum autor que tu buscas utilizar nessas propostas corporais. Tu tens algum material “eu li fulano e achei legal, vou pegar alguma coisa”. Tem algum autor que tu utilizas?

Entrevistada: Tu sabes... Penso que seja até um defeito da nossa classe, mas...

(Conversas de outras pessoas no recinto, pausa e retomada).

Entrevistada: Nós não temos isso de buscar fundamentação teórica para o nosso trabalho, nós temos, mas não nomeamos, lemos várias coisas, de várias pessoas, mas na hora do meu planejamento não ponho isso “*isso eu tirei do fulano, isso eu tirei do ciclano*”, nós trabalhamos... não vou dizer que é intuitivo, porque não é, nós temos formação para isso, mas não guardamos e penso que é isso que distancia tanto a academia de nós, porque o pesquisador ele sempre tem que

referenciar e nós não temos, nós colocamos referencial quando vamos documentar o trabalho, quando vou documentar meu projeto de ação, o meu plano de ação, eu busco a referência, mas para te dizer “*eu usei fulano para saber disso, usei ciclano para saber daquilo*”. É muito raso, não consigo te dizer se uso fulano, se uso ciclano, acho que usamos todo mundo, nós usamos o colega, usamos a experiência do colega, usamos a formação que temos acadêmica, mas não tenho um nome para te dar, não temos esse hábito, buscamos alguém para referendar o que queremos fazer, mas o nosso saber é da prática, é da construção, não tem um nome.

Entrevistador: Vamos para o nosso segundo bloco. O segundo bloco tem por objetivo as ações da escola, em função da implementação do documento da Base Nacional Comum Curricular. Então, vamos iniciar uma conversa agora sobre a sua EMEI e gostaria que tu comentasses sobre as ações da escola referente a essa implementação da Base. Existiram algumas reuniões durante o ano de 2019, ou até durante o ano de 2020, para tratar deste documento em específico?

Entrevistada: Sim, no ano passado. Nós fizemos esse ano duas, porque nós ainda continuamos com esse sistema de uma vez por semana nos encontrarmos, agora é virtual, mas ainda fazemos as reuniões semanais para os nossos estudos, e até esse ano nós estudamos a Base, acho que foram nas nossas primeiras reuniões. Aqui na escola, como nós temos esse vínculo com a UNESCO, a UNESCO nos manda o seu projeto para o ano, as metas do ano da UNESCO como um todo, para todas as redes, e nós adequamos a nossa realidade o que vamos conseguir abordar. Esse ano é bem difícil abordarmos os temas da UNESCO, ainda que tentemos nos nossos envios para as famílias fazer isso. Mas esse ano tivemos estudos da Base, colaboramos muito com a construção também das normas do município, as escolas foram consultadas, nós mandamos as nossas colaborações, nós participamos do Fórum Gaúcho esse ano com o envio das nossas questões, mas.... Como vou te explicar isso... nós temos o conhecimento da Base, temos o conhecimento da documentação, mas não é uma coisa que a gente recorra na hora da construção, nós dominamos os pilares, mas como é uma coisa muito generalista, muito ampla, como deve ser, em um país como o nosso é impossível ser restritiva, não vai abranger todas as realidades. Então, eu uso muito mais os Referenciais, nas construções tento balizar as minhas metas, os meus desejos para quão a turma mais pelos Referenciais porque são mais próximos, mais palpáveis, são mais

próximos do que queremos com a turma, penso que é uma leitura mais fluída, mais fácil. Mas temos conhecimento da Base, temos conhecimento das normas e das mudanças que ocorrem frequentemente, mas não recorremos a esse documento todo o domingo, é uma documentação bem pouco usada.

Entrevistador: O Referencial que tu te referes, é o Referencial Curricular para a Educação Infantil?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Tu comentaste sobre dois aspectos bem interessantes na minha pesquisa, que são justamente essa relação com a UNESCO que a escola tem, então vamos por parte. Tu comentaste sobre essa relação com a UNESCO e eu gostaria de saber, para ti enquanto educadora, enquanto pedagoga, como é na prática essa relação? O que tu achas disso?

Entrevistada: Na prática entregamos mais para a UNESCO do que a UNESCO entrega para nós, é claro, mas é uma troca, existe uma troca. Até no primeiro ano que nós fomos vinculadas a UNESCO, a nossa escola, nós participamos dessa decisão, todo o grupo, eu já estou há muitos anos nessa mesma escola, então estou aqui antes de ser filiada a UNESCO, e nós participamos da decisão de concorrer ou não, de participar ou não desse processo, nós recebemos até a visita dos portugueses que vieram na nossa escola e trouxeram essas outras realidades, desses outros lugares, além de virem da Europa para cá, eles ainda tinham ido em outras escolas em São Paulo, em outras escolas filiadas e trouxeram também essa realidade das escolas privadas, porque a maioria das escolas é do ensino privado, as filiadas a UNESCO, por incrível que pareça. Mas temos, recebemos esses documentos da UNESCO, recebemos essas revistas formativas da UNESCO, os nossos gestores vão aos congressos que eles realizam, que são muito ricos, então trazem todas essas informações desses congressos, mas nós temos essa demanda de atender a essas metas, que na verdade não são metas, são temas que a UNESCO lança para que sejam trabalhados. Claro que são temas igualmente generalistas, por exemplo, a educação para a paz, a educação para a sustentabilidade, temas bem gerais, mas não são distantes da realidade do trabalho da escola, então é super viável e é bacana termos essa troca com outros estados e outros municípios que tem esse mesmo vínculo e que tem realidades tão diferentes. Mas essa troca é bem intelectual, ela não é nem financeira, nem de produto, nós não temos que entregar nenhum produto para a UNESCO e nem a UNESCO

entrega nenhum produto para nós, é uma troca bem intelectual, mas eu acho bem bacana, bem legal.

Entrevistador: Até gostaria de te perguntar, tem algum repasse da UNESCO para vocês? Como funciona?

Entrevistada: Não, nós não recebemos nenhuma verba da UNESCO, acho que nem para os congressos, a gestão vai com recursos próprios, nós não recebemos nenhum incentivo financeiro, de nenhuma espécie, única e exclusivamente uma troca intelectual mesmo, nós recebemos o título e os temas, as informações, não tem nenhuma troca monetária.

Entrevistador: O documento municipal, tu havias comentado antes. A escola obviamente teve participação nesse documento?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Que é bem interessante, também.

Entrevistada: É uma proposta bem bacana, mas ela não tem como ser muito efetivada porque tem esse envolvimento político, das negociações políticas envolvidas com o sindicato, com a SMED enfim, mas as propostas do documento são todas feitas por nós, para nós. Então, penso que é um documento super válido, super rico, porque afinal de contas é um documento que nós fizemos para nós mesmas, então não dá para dizer que veio de cima para baixo, esse tipo de alegação não vai caber. Ele é muito bacana, acho muito bacana. Não sei quanto a efetivação, porque é uma rede grande e muito distinta entre si, as realidades das escolas são muito diferentes. Aqui temos bastante acesso ao documento, tem bastante escola parceira, trabalhamos muito com as escolas daqui mesmo, da região, e penso que é o documento mais próximo que podemos dizer que é nosso, fomos nós que fizemos e é para nós fazermos. Acho um documento muito bacana, nós aqui nos damos bem com o documento, mas é como todo o documento, é um documento, nós não ficamos lendo todo o domingo.

Entrevistador: Mas está ali, em algum domingo está ali.

Entrevistada: É, quando nós precisamos. Nós também, na Educação Infantil, nós lidamos, a educação lida com barreiras que são de tu teres que justificar o porquê de tu estares fazendo aquilo que tu estás fazendo. Na periferia nós temos questões religiosas que entram muito dentro da escola, a própria política às vezes entra muito dentro da escola, o vereador tal quer fazer tal coisa, quer vir aqui dentro para fazer tal e tal coisa, então por vezes e muitas vezes temos que trazer alguém

que diga porque temos que fazer aquilo daquele jeito, e este documento é um dos documentos que “*vou fazer por isso e por isso*”. Então, gosto desse documento e gosto quando preciso justificar porque eu disse que menino também pode se maquiar, porque o menino também pode brincar de boneca, porque a menina também pode dirigir o carro, porque brincar de carnaval não é coisa do demônio, coisas desse tipo que ainda enfrentamos, porque o halloween não tem nada a ver com religião, embora na sua origem tenha uma nascente religiosa, não é o vínculo agora, o vínculo é a língua inglesa, esses documentos assim nos balizam muito. Acho o documento do município bem mais próximo de nós.

Entrevistador: E tu consegues fazer uma relação do documento do município com outro documento, por exemplo? Talvez a própria Base.

Entrevistada: Sim, todos eles estão interligados, penso que um fala do outro, e o outro fala de um. O próprio documento teve como embasamento a Base, os Referenciais e vários outros autores, ele é um documento bem embasado, e acho que é isso mesmo, tipo um diminutivo, aquele vai dentro daquele, que vai dentro daquele, e tu pegas aquele que já foi dentro de todos, porque é mais próximo, mas sim, um está dentro do outro, um está embasado no outro.

Entrevistador: Trata mais específico a tua realidade.

Entrevistada: É bem isso, pegar um documento que é geral, para todo mundo, e pôr na tua micro realidade, do macro para o micro, vir do maior para o menor.

Entrevistador: Vamos para o nosso terceiro bloco.

Entrevistada: Vamos.

Entrevistador: O nosso terceiro bloco ele tem como plano de fundo a Base Nacional Comum Curricular, por mais que nós já fomos conversando um pouco sobre a Base, principalmente no segundo bloco e um pouco no primeiro. Agora, vamos entrar em uma conversa sobre esse documento, tu já apontaste que não é um documento que tu utilizas muito para a tua prática e já justificou, mas mesmo assim queria que tu comentasses o que representa esse documento.

Entrevistada: Não entendi tua pergunta.

Entrevistador: Por exemplo, o que a Base representa nesse exemplo que tu deste.

Entrevistada: É um marco.

Entrevistador: Qual é a representatividade que este documento te dá?

Entrevistada: De valorização. Penso que quando fomos inclusas nesse documento, a Educação Básica, mudou a própria visão que se tem sobre nós, nós deixamos de sermos professorinhas para sermos professoras, porque até então tu és professorinha das crianças, até o quinto ano isso acontece, não é porque sou professora na Educação Infantil que vejo isso, acontece com a primeira etapa da educação, até o quinto ano nós somos a professorinha. Então, penso que essa organização de nos por como primeira etapa, essa coisa pomposa é nos por em algum lugar nesse processo que valoriza muito o Ensino Médio, valoriza muito a formação acadêmica, e essa valorização é para muito pouco da população, é para uma parcela muito pequena, quem atinge a massa é a primeira etapa da educação. Acho que ele trouxe isso, esse lugar de ocupação, esse lugar de profissional, esse lugar na educação.

Entrevistador: É bem legal, bem interessante teu pensamento. Tu comentaste antes de o documento ser bem amplo, tem bastante... não ser muito objetivo, na tua análise anterior. Tu consideras algum ponto, por exemplo, que tu poderias citar agora “esse ponto é legal, esse ponto é positivo” ou “esse ponto eu não concordo”?

Entrevistada: Olha, para isso eu teria que ter um domínio muito grande do documento, para te apontar um lugar específico de que eu não concorde. Com certeza eles existem, sem dúvidas eles existem, pontos de discordância, mas eu não tenho esse domínio do documento para te dizer um lugar em específico que eu concorde ou discorde, isso eu teria que fazer uma análise específica para isso, procurando isso. É como te disse, é um documento que utilizamos para comprovação de alguma coisa, não é um documento que eu domine para te dizer especificamente “*acho válido isso*”, não tenho esse domínio do documento para te apontar em específico.

Entrevistador: Estamos praticamente chegando no fim, faltam somente algumas questões. Nós temos no documento da Base os campos de experiência.

Entrevistada: É a parte que nós usamos inclusive, são os campos de experiência.

Entrevistador: Isso. Sobre os campos de experiências contidos na Base, referentes a Educação Infantil, existe um campo denominado corpo, gestos e

movimentos, ele não é o único possível para se pensar os movimentos, até porque o movimento ele está inserido em tudo o que a criança está fazendo.

Entrevistada: A criança é incapaz de ficar parada, ela é incapaz, biologicamente ela é incapaz.

Entrevistador: Ele não é o único que se destaca nesses campos de experiências, mas é o que tenta dar aquela fundamentação a partir da corporeidade. Diante disso, diante do aspecto de que utiliza ou não utiliza a Base, conta um pouco como tu selecionas tal conhecimento “quero que a criança desenvolva essa...”. Tu comentaste antes das regras, das práticas corporais.

Entrevistada: Habilidades? Como seleciono as habilidades?

Entrevistador: Acho interessante que o João tenha que aprender isso, como tu fazes essa leitura?

Entrevistada: Com a turma. Eu geralmente preciso de uns dois meses com a turma para selecionar o que vou chamar de projeto, nós aqui chamamos de projeto, tem gente que chama de eixo enfim, nós chamamos de projeto. Nesses dois meses nós vamos testando diferentes propostas para ver quais são as habilidades que a criança domina ou não. Na escola, nessa etapa do ensino, eles têm que ampliar esse domínio corporal, mas tem crianças que já tem um domínio, uma noção de espaço e tônus muscular ótimo e tem crianças que são abóboras, que não dão dois passos sem cair, então são nessas avaliações do dia a dia mesmo, como ele se comporta no balanço, como ele se comporta no refeitório, o quanto ele se estabana com as coisas, o quanto ele tem coordenação motora para usar o espaço. Então, nessas questões cotidianas, rotineiras, é que tu vais demarcando o que o fulaninho tem e o que o ciclâninho precisa ter. Claro que tem disparidades enormes na turma, exatamente isso, tem crianças que não dá dois passos sem se bater na porta, tem crianças que não tem a menor noção de espaço, e tem crianças que fica em pé no balanço e se balança em pé, salta do balanço, então são questões, claro, que vem da vivência da criança, o quanto a criança tem que fazer por si vai determinando o quanto ela consegue, tem crianças que tem cinco anos e não coloca a roupa sozinha, e tem crianças com três que abre o guarda-roupa, escolhe a roupa e veste sozinha, então é na vida mesmo, na rotina escolar que tu vais selecionando quais são as habilidades que o fulaninho precisa, porque todos precisam desenvolver alguma coisa, isso é natural, mas tu vais focando mais em uma coisa ou em outra,

dependendo da demanda da turma como um todo. Se a maioria é abóbora nós vamos focar mais nisso, mas se a maioria já está melhor nós focamos mais em outras coisas, vai da demanda da turma, cada turma é uma, e sempre vai ter uma abóbora, sempre tem.

Entrevistador: Um termo novo.

Entrevistada: Tu não conhecias esse? Esse eu uso muito.

Entrevistador: Não deixa de ser uma certa avaliação, essa observação. Como funciona essa avaliação? Tu comentaste antes que não usa o termo para as famílias “avaliação”.

Entrevistada: É, nós não usamos.

Entrevistador: Tu vais contando as evoluções da criança, seria mais nesse sentido?

Entrevistada: Isso, nisso nós usamos os campos de experiências para fazer, uso muito isso, porque ali eu divido os campos em que ele foi avaliado, em que ele foi convidado a progredir, a avançar, a crescer, então ali vou por eles mesmos, pelos campos de experiências, vou narrando *“em tal situação nós podemos observar que o fulano já é capaz de”*, nós sempre dizemos tudo o que ele é capaz de fazer já, se é uma coisa muito relevante a ser apontada que a criança não seja capaz de, por exemplo, ainda não controla o esfíncter, cai com muita frequência, a fala ainda é muito difícil de entender, coisas que são muito relevantes a serem pontuadas que ele não é capaz de fazer nós pontuamos, mas de uma maneira que ainda não é capaz, e em casos muito graves nós chamamos a família e conversamos. Por exemplo, se é uma criança que cai muito, falando sobre o corpo, se é uma criança que cai com muita frequência, que tropeça com muita frequência, que se bate com muita frequência, muita frequência, nós apontamos isso, que no campo do desenvolvimento motor ainda há conquistas a fazer, mas nós nunca dizemos que ele não atingiu aquela meta ou que ele está aquém da turma, jamais usamos esse termo, não é do nosso interesse. Eu faço a avaliação no caderno mesmo, tenho uma folha para cada criança e naquela folha vou pontuando as observações que faço das interações que ele faz na sala, então tenho crianças que são altamente desenvolvidas cognitivamente, no vocabulário, na sua concatenação de ideias, mas não tem desenvolvimento motor, tem medo de ir no balanço, tem medo de ir no escorregador, não corre, se corre cai, então isso é um ponto que preciso trabalhar mais com aquela criança. Tenho crianças que voam, que temos que cuidar senão

estão em cima da escola, da habilidade que tem, mas não conseguem pegar o lápis, por exemplo, então a coordenação motora fina ficou aquém. Mas é na ponta do lápis mesmo. Os campos de experiências nós usamos para fazer o parecer descritivo, o relatório de conquistas, nós usamos esse termo aqui na escola.

Entrevistador: Fiquei imaginando agora a criança subindo (riso).

Entrevistada: Não pense que não aconteceu (riso)

Entrevistador: Até já sei em que parte.

Entrevistada: Já estive perto, já teve criança que pulou muro, a amoreira aqui eles sobem, aqui o povo é ligeiro.

Entrevistador: Na verdade tem um espaço bem legal na parte de trás da escola, que tu havias comentado antes, apesar de não ser coberto. Descreve para nós como é aquela parte.

Entrevistada: Se o tempo está bom aqui é ótimo. Nós temos um canto, é um canto porque é no lado da escola, mas ele é bem grande, bem largo, nós temos árvores ali e temos uma amoreira que tem os galhos bem bons para eles subirem. Penso que subir em árvore é um excelente exercício para a coordenação motora, porque une o raciocínio para aonde tu vais pôr a tua mão e a força física para te pendurar no galho, então eu incentivo eles a subirem na amoreira na verdade, mas eles sobem. Aqui o espaço é bem grande, tem essa amoreira que eles podem subir, a escola tem uma pracinha bem grande, é um pátio bem grande, nós temos uma horta nesse canto, que eles também fazem muito estripulia na horta. Na frente da escola nós temos uma parte que é calçada, ali vou mais do meio para o fim do ano porque quem cai muito rala muito o joelho, ali dá muito tombo, então gosto mais do outro lado que é mais grama, machuca menos. Gosto de ver eles na pracinha também, porque a pracinha é um teste para coordenação motora, o filho que a mãe empurra no balanço, o filho que não vai no escorredor porque vai cair, porque é alto, essas coisas que mãe faz mesmo, mãe faz, e tem criança que não fica aos cuidados da mãe, essas crianças geralmente são mais destemidas, elas sobem mais, escalam. Tem uns perigosos, tem uns que nós temos que estar sempre de olho, e o interessante é que geralmente a criança, como essas trocas são importantes, porque a criança que tem esse domínio do tônus muscular e às vezes não tem domínio da motricidade fina, não quer se concentrar no trabalho, não chama atenção

para ele o trabalho no papel, na folha de recortar, ele tem a ajuda desse colega que é mais medroso e ele ajuda o colega que é mais medroso a ser destemido, é interessante como essas coisas se unem, o mais quieto com o mais falante, essas trocas que só a escola dá, porque outro lugar não vai unir extremos dessa maneira. Então, esse ano vai fazer falta na vida dessas crianças, muita falta.

Entrevistador: Bastante.

Entrevistada: Mas, o que faremos nós? Temos que esperar a vacina.

Entrevistador: É, temos que esperar a vacina para voltar. Vamos chegando ao final da entrevista com mais uma questão. Prometo, só mais uma (riso).

Entrevistada: Estou a seu dispor.

Entrevistador: Tu comentaste antes que teriam algumas coisas, no sentido de infraestrutura na escola, a serem melhorados. Além desse aspecto da infraestrutura, tu gostarias de relatar alguma coisa que tu acreditas que deva ser melhorado, talvez até da tua prática ou do contexto em que a escola está, o que se apresenta para ti, para trabalhar.

Entrevistada: O espaço. O nosso espaço é muito mal distribuído, a sala é pequena para 20 crianças, então como nós não temos espaço coberto no nosso inverno é puxado, é difícil, é muito difícil trabalhar no inverno, tu vês uma semana como essa que está fazendo agora, uma semana de chuva, tu te desesperas porque não tem como as crianças ficarem em um quadrado, que deve ter cinco por três a minha sala, no máximo pouca coisa mais. Como vou conter vinte crianças, das oito as cinco da tarde, em um espaço tão pequeno? Porque é isso, tu vais fazer uma contenção mesmo, tu vais tentar fazer mágica para que eles se contenham naquele lugar, então é uma semana em que eles não se mexem, que tu ficas tentando colocar histórias, colocar vídeos, jogos, qualquer coisa, mas eles ficam o dia inteiro em um só lugar. Mas não é da nossa escola, é da rede mesmo, os espaços são muito pequenos para todos, em todas as escolas. Eu já trabalhei em escola menor, menor que essa, é impossível, é inviável, o espaço é inviável para um dia de chuva, uma semana de chuva ou quinze dias de chuva como tem às vezes no inverno, é desafio, nós saímos mais cansadas, eles se mexem menos, mas nós saímos mais cansadas porque eles demandam esse movimento, e não tem. Então, às vezes quando choveu muito, e nisso as caminhadas me ajudam muito, porque às vezes

choveu muito e não dá para usar o pátio, porque o nosso pátio não esvazia... como é o nome daquilo que sai a água?

Entrevistador: Drenagem?

Entrevistada: Isso, ele não tem drenagem, fica alagado, se chove uma semana fica alagado um mês porque não tem o que fazer. Então, as caminhadas me ajudam muito porque se parou de chover e está alagada ainda a pracinha eu saio a dar banda na rua, já coloco no meu planejamento isso, porque assim pelo menos eles dão uma mexida, ainda que vão 20 em uma cordinha, cada um agarrando sua cordinha, muitas pessoas me dizem *“como tu és corajosa de sair com 20 crianças na rua”*, mas eles conosco vão bem direitinho, não soltam a corda de jeito nenhum. Mas é o jeito, é a maioria, tenho certeza que tu conversaste com outras pessoas que te disseram a mesma coisa, nossas escolas são muito pequenas e nós não temos espaços para fazer, mesmo que nós tenhamos o recurso do brinquedo ou do aparelho, nós não temos espaço mesmo. Esse ano nós ainda perdemos o espaço do refeitório, que o nosso refeitório era grande, nós diminuimos para fazermos mais uma sala de aula, porque nós temos o atendimento educacional especial agora, que é com a nossa Educadora Especial, então nós tivemos que demandar uma sala para ela e para essa turma nós tivemos que demandar outra sala, e de onde vai sair? Do refeitório, que era o único espaço que nós tínhamos para correr, então agora nem isso temos mais. É espaço físico mesmo, se houvesse viabilidade nisso de colocar tudo abaixo e fazer de novo, seria o único jeito, porque nós vivemos de puxadinho, a Educação Infantil vive de puxadinho, fizemos um puxadinho aqui, outro puxadinho ali, vai levando. Acho que a coisa que mais falta para nós é isso, é espaço.

Entrevistador: Teria alguma outra questão a ser colocada? Por exemplo, o espaço é uma das questões. Teria alguma outra questão que tu pensas?

Entrevistada: A escola que eu trabalho é uma realidade de privilégio. Já trabalhei em outras escolas da rede que não tem o suporte que temos, a escola que eu trabalho é um lugar privilegiado pela gestão, porque a nossa gestão não ... É que foi professora, o que eu penso que acontece ao longo dos anos, a pessoa perde o chão da sala e esquece isso, então a gestão da minha escola ela foi professora muitos anos, toda a gestão, então nós temos muito apoio, muito suporte para tudo o que queremos fazer, elas compram o desejo e batalham junto. Então, eu trabalho em um local de privilegio, e hoje, sinceramente, honestamente, a única coisa que nos falta é espaço, porque se eu tenho um projeto, se eu tenho um planejamento, se

eu tenho um plano, se quero passear, se quero fazer qualquer negócio as gurias compram isso comigo e sai, de um jeito ou de outro sai, mas o espaço se coubesse na mão delas nós teríamos mais espaço, mas não está. Eu sei que isso não é uma realidade de todas, por isso que eu estou há 10 anos aqui quase, porque esta escola é um local de privilégio porque temos esse suporte. Não tenho queixas a fazer hoje, o lugar que eu trabalho é de apoio, é de trabalho junto, seja para dar banho em uma criança, seja para trocar uma criança, seja para arrumar dinheiro para fazer alguma coisa, é um lugar que tenho apoio para trabalhar, suporte para trabalhar, então as nossas queixas são estruturais, estão além das possibilidades das gurias. Eu trabalho em um local de privilégio, gosto de dizer isso porque muitas das coisas que nós temos foram batalhadas a unha, essas reuniões nossas das quartas-feiras, que são ótimas para nós, foram batalhadas a unha, não é uma realidade da rede, os recursos que nós temos, a nossa própria Educadora Especial, foi batalhada, foi suada, porque nós temos, cada vez mais nós temos as crianças com necessidades diferenciadas, tem mais acesso, então nós temos mais demanda, aqui tudo é batalhado, o que nós queremos, se a equipe quer, se o grupo quer, se um professor quer nós temos, nós temos suporte com as famílias, eu trabalho em um lugar em que não tenho queixa além das estruturais mesmo, eu trabalho em um lugar de apoio.

Entrevistador: Perfeito! Vamos encerrando nossa entrevista. Te agradeço muito pela participação, pela disponibilidade.

APÊNDICE F – QUADRO DE ANÁLISE (BLOCO I)

Nome código	Momentos da rotina	Concepções identificadas	Realidade
ANNA	<p>7. Acolhimento das crianças;</p> <p>8. Conversa com a turma;</p> <p>9. Processos de higiene e alimentação;</p> <p>10. Atividades dirigidas e não dirigidas ATD – ATND</p> <p>11. Ao longo do dia são feitos registros escritos e observações das crianças;</p> <p>12. Organização para a saída das crianças.</p>	<p>A partir de seus relatos a professora demonstra, que durante a rotina da turma busca estabelecer uma relação de escuta e sensibilidade ao pensar os processos de aprendizagens. A identificação de 6 momentos destacados na coluna à esquerda, nos ajuda a compreender importantes elementos do currículo infantil que, segundo a organização da Professora Anna, busca realizar atividades dirigidas de forma relacional entre os conhecimentos teóricos e processos lúdicos. A professora Anna descreve que mesmo com o entendimento de que as crianças estão aprendendo em todos os momentos da rotina escolar, a execução de atividades lúdicas que demandam níveis de concentração é fundamentais para os processos de ensino. Deste modo, acredita que para um melhor aproveitamento das aprendizagens, sua organização requer uma prática diferenciada. Em diferentes momentos com grupos reduzidos de crianças, ocorrem as atividades planejadas pela professora, ou atividades dirigidas, geralmente dentro da sala, mas por vezes em espaços externos. Enquanto isso outro (s) grupo (s) realizam atividades não dirigidas em espaços externos da sala sob a supervisão de uma auxiliar de turma.</p>	<p>Apesar da professora apresentar uma concepção de aprendizagens coerente as sinalizações dos documentos orientadores, onde pensa sua rotina a partir das crianças, sua prática pedagógica sofre adaptações devido as condições de trabalho. As condições de trabalho na qual nos referimos a partir de seus relatos mostram uma necessidade de melhorias, não tanto em função de infraestrutura ou materiais, mas muito, em relação a quantidade de crianças e auxiliares na turma. Mesmo sendo uma das poucas professoras com auxiliar em sala, a mesma ainda necessita realizar arranjos pedagógicos, como a divisão de alunos por grupos de criança. Logo, a professora busca garantir por meio de adaptações, a organização de tempos e espaços em grupos reduzidos de crianças, onde assim, segundo relatos, as possibilidades de concentração e envolvimento na atividade é maior.</p>

<p>MARIA</p>	<p>5. Período de adaptação de Bebês;</p> <p>6. Acolhimento dos bebês;</p> <p>7. Processos de Alimentação, cuidados e higiene</p> <p>8. Atividade direcionada (ATD) e atividades não direcionadas (ATND);</p> <p>9. Horário de sono dos bebês próximo ao meio dia</p>	<p>Faltam compreensões teóricas sobre corporeidade, sobre processos avaliativos.... Ela relata fazer a atividade para avaliar a criança, porém a avaliação deve ser um processo formativo e natural ao longo das rotinas...</p> <p>Atividades demasiadamente dirigidas com os bebês. Do tipo, pinte a mão e depois coloque a mãozinha na folha. Horários de sono definidos para os bebês em trocas de turnos. Apresenta uma tendência em trabalhar com movimentos específicos nas brincadeiras, danças, livres explorações com brinquedos na areia e terra e contação de histórias.</p>	<p>A professora relata um breve período de trabalho presencial com sua turma durante o ano de 2020. Os processos de adaptação foram os principais desafios para a jovem professora que ...</p> <p>Ou todos juntos ou um por vez para realizar a atividade, para então avaliar. Relação de 12 a 13 bebês para duas pessoas adultas.</p>
<p>MALALA</p>	<p>5. Período de acolhimento com atividades não dirigidas (ATND);</p> <p>6. Momentos de Higienização e alimentação;</p> <p>7. Atividade dirigida e/ou Atividade não dirigida;</p> <p>8. Momento de ATND e ATD em áreas externas</p>	<p>Fica evidente segundo o relato da professora Malala, que suas organizações quanto ao planejamento de atividades, práticas pedagógicas e suas concepções educacionais apresentam uma relação com a BNCC, pois, em seu modo de pensar a prática, no diálogo com sua turma, busca fazer das dificuldades estruturais, como por exemplo, a falta de auxiliares, uma possibilidade de cooperação, autonomia e lideranças em sua turma. A partir de observações, busca pensar projetos de interesse comum para a turma, e assim, ao planejar suas atividades voltadas a Linguagem Corporal, Malala relata que não tem a ideia de punição ou rigidez para com as crianças que não demonstram interesse em participar de sua atividade dirigida, porém, reforça várias vezes o convite de forma tranquila, tentando fazer a criança se sentir motivada e acolhida no ambiente. Circuitos motores em que as crianças têm liberdade para modificarem o</p>	<p>A realidade destacada aponta que pedagogicamente, Malala é uma professora calma, que transmite tranquilidade aos pequenos segundo o relato de sua rotina. Apesar dos inúmeros desafios, elenca atividades de âmbito corporal que busca realizar com as crianças em vários dias da semana, porém estes períodos de tempos na utilização de espaços externos, são constantemente interrompidos pelas necessidades fisiológicas de crianças pequenas que ainda não apresentam autonomia. Outra questão é referente a falta de profissionais para auxílio pedagógico. Malala relata que suas dificuldades são amplas ao buscar dar atenção e acompanhamento a todas as crianças da turma, porém, os casos de alunos especiais requerem mais atenção.</p>

		<p>espaço eram frequentemente utilizados como atividade em outros anos, quando a mesma contava com a parceria de outra professora, ao juntarem suas duas turmas em um mesmo tempo e espaço, organizando assim, duas ou mais pessoas adultas por turma. Porém, no presente ano, Malala enfrenta algumas dificuldades quando a esse tipo de estratégia.</p>	
EMÍLIA	<p>7. Momento de acolhimento com Atividade não dirigida ATND;</p> <p>8. Momento de conversa sobre atividades do dia;</p> <p>9. Atividade Dirigida em sala;</p> <p>10. Momento de higienização e alimentação</p> <p>11. Momento de ATND em sala;</p> <p>12. Momento de (ATND) na parte externa até o momento de saída das crianças.</p>	<p>A professora apresenta em seu discurso que as possibilidades do brincar de forma coletiva, carregam o sentido da Educação Infantil. Por vezes, Emília planeja e faz alguns direcionamentos, no entanto, defende que os tempos e espaços onde as crianças de seu maternal podem explorar livremente as possibilidades, possibilitam vivências importantes. Logo, suas concepções são alinhadas às concepções da BNCC, no sentido de garantir uma vivência escolar que respeite minimamente os direitos das crianças. Seu relato aponta uma observação atenta nas interações entre as crianças, realizando registros diários de falas e situações. Quando identifica um ponto de interesse coletivo, planeja suas atividades dirigidas como um grande projeto da turma. A professora relata que não compreende como impossibilidade o fato de sua turma dividir o tempo e espaço com turmas de idades mais avançadas, pois percebe que este tipo de interação pode gerar benefícios as duas ou mais turmas. Sobre os elementos da Linguagem Corporal, a professora varia as possibilidades de atividades de acordo com suas observações. Relata momentos desde exercícios ginásticos em grupos de interesse, até danças e expressões corporais livres.</p>	<p>A professora tem em sua turma de maternal o apoio de duas auxiliares, em decorrência de duas crianças com necessidades especiais e com isso, possibilita com o apoio, organizações de tempos e espaços onde a turma possa brincar e explorar as possibilidades com seus pares. Essa organização curricular com apoio de auxiliares, faz uma enorme diferença na turma da professora, possibilitando que os conceitos pedagógicos em uma turma de maternal, superem as concepções meramente assistencialistas.</p>

ANEXO

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Processos de implementação da BNCC na Educação Infantil: O trabalho didático pedagógico sob o olhar da Linguagem corporal.

Pesquisador responsável: Andrei Minuzzi Folgiarini

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação - PPPG

Telefone e endereço postal completo: (55) 981117179. Rua Edmar Behr, Casa 45, Bairro Novo Horizonte, Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Coleta realizada pela plataforma virtual Google Meet

Eu, Andrei Minuzzi Folgiarini, responsável pela pesquisa: "Processos de implementação da BNCC na Educação Infantil: O trabalho didático pedagógico sob o olhar da Linguagem corporal". Convido você a participar como voluntária deste estudo. O intuito deste trabalho dissertativo é o de realizar uma pesquisa com profissionais regentes, atuantes em EMEIS do município de Santa Maria – RS e com isso, contribuir por meio de uma série de teorizações, sobre os processos de implementação da BNCC, no que se referem a Linguagem Corporal. Acreditamos que a pesquisa seja importante, pois, ao final do processo investigativo e consequentemente da escrita, será possível ter um panorama das questões elementares quanto ao trabalho na Educação Infantil, colaborando assim com o entendimento desta realidade escolar sob o olhar da Linguagem Corporal. O produto gerado a partir das teorizações será exposto à comunidade acadêmica e escolar. Para sua realização, a abordagem utilizada será a qualitativa, e como instrumento de coleta será utilizada a entrevista narrativa. Diante da atual situação de pandemia, as entrevistas serão feitas via internet (Google Meet), preservando a saúde de todos, neste período de isolamento social ao qual estamos devido ao COVID 19.

Sua participação será a de responder ao entrevistador elementos de sua prática pedagógica na Educação Infantil. Em resumo, é possível que aconteçam alguns desconfortos ou riscos quanto a percepção de sua realidade ou insatisfação por questões adversas referentes ao seu relato. Porém, os benefícios que esperamos como estudo serão de extrema importância para a correlação entre as teorias educacionais, documentos orientadores e práticas existentes na Educação Infantil. Com isso, será possível identificar a relação entre os processos de implementação da BNCC e elementos de seu trabalho didático pedagógico; sistematizar relações existentes em esferas micro e macro do campo

educacional; e contribuir com um panorama conceitual que visa compreender os fatores conceituais presentes em sua prática, tratados na abordagem qualitativa.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com o pesquisador, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Esta pesquisa está vinculada ao Projeto de registro *CNPq/Proc: 23081.020730/2020-21*, e registro *054230*. E você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informada, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura da Professora voluntária



Andrei Minuzzi Folgiarini, pesquisador responsável

Santa Maria, agosto de 2020.