

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Adriel Ramson Ramm

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO:  
UMA AUTOETNOGRAFIA NA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL**

Santa Maria, RS  
2023

**Adriel Ramson Ramm**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A  
EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA AUTOETNOGRAFIA NA  
REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Curso de Mestrado em Educação Física, Área de Concentração Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, Linha de Pesquisa Estudos Teóricos-pedagógicos da Educação Física do Centro de Educação e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília da Silva Camargo

Santa Maria, RS  
2023

Ramm, Adriel Ramson

O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA  
AUTOETNOGRAFIA NA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL /  
Adriel Ramson Ramm.- 2023.  
142 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Cecilia da Silva Camargo  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de  
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2023

1. Trabalho pedagógico 2. Educação Física 3. Educação  
Infantil 4. Escola do Campo I. da Silva Camargo, Maria  
Cecilia 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, ADRIEL RAMSON RAMM, 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.

**Adriel Ramson Ramm**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A  
EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA AUTOETNOGRAFIA NA  
REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Curso de Mestrado em Educação Física, Área de Concentração Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, Linha de Pesquisa Estudos Teóricos-pedagógicos da Educação Física do Centro de Educação e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Aprovado em 28 de abril de 2023:



---

**Maria Cecília da Silva Camargo, Dra. (UFSM)**

(Presidente/Orientadora)

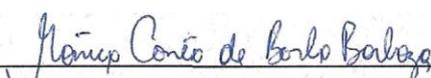
---

**Rodrigo Alberto Lopes, Dr. (FEEVALE)**



---

**Sueli Salva, Dra. (UFSM)**



---

**Mônica Corrêa de Borba Barboza, Dra. (UFSM)**

(Suplente)

Santa Maria, RS  
2023

## AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo ocorreu, sobretudo, mediante a bênção de Deus e a colaboração de diversas pessoas. Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade concedida, por me permitir trilhar o caminho desta pesquisa com saúde e vigor e por me aproximar de todos que contribuíram neste processo:

À minha orientadora, professora Maria Cecília, pelo acolhimento e a convivência durante este estudo, especialmente, pela atenção, paciência, disponibilidade, incentivo e aprendizagens compartilhadas para guiar a pesquisa.

À minha esposa Mariana, por todo amor, carinho, companheirismo e ânimo diário me dando forças para concretização desta dissertação.

Aos meus pais e toda minha família pelo amor, cuidado e ajuda incondicional neste processo.

Aos meus amigos, colegas e integrantes do Grupo de Estudos Pátio por todo apoio, auxílio e estímulo na concretização deste trabalho.

Aos professores colaboradores que aceitaram participar desta pesquisa, pela disponibilidade e pelo conhecimento compartilhado através das experiências do cotidiano das escolas do campo.

À banca examinadora pelas contribuições riquíssimas.

À Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade de acesso a uma formação qualificada e gratuita, contribuindo no desenvolvimento desta pesquisa.

Os meus mais sinceros agradecimentos a todos os envolvidos.

## RESUMO

### **O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA AUTOETNOGRAFIA NA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL**

AUTOR: Adriel Ramson Ramm  
ORIENTADORA: Maria Cecília da Silva Camargo

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. Nesta investigação o objetivo principal foi analisar e compreender como se constitui o trabalho pedagógico do professor de Educação Física com as turmas multi-idades (pré A e B) da Educação Infantil nas escolas do campo de Jardim do Sul/RS, mediante a implementação do Documento Orientador Municipal (DOM). Além disso, buscou-se analisar o processo de elaboração e implementação do DOM da Educação Infantil; compreender o lugar da Educação Física no DOM da Educação Infantil; conhecer as condições nas quais se dá o trabalho pedagógico do professor de Educação Física no processo de implementação do DOM com a Educação Infantil. Para tanto, foi feita uma pesquisa de cunho qualitativo, em que optou-se pelo caminho metodológico da análise documental e da autoetnografia com o uso de narrativas autobiográficas construídas a partir do diário de campo e as entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas com três professores colaboradores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Jardim do Sul/RS. O processo de análise de dados possibilitou a elaboração de três categorias: 1. As experiências na formação e no percurso da pesquisa: a Educação Física na Educação Infantil do Campo, o DOM e as vivências nas escolas; 2. As experiências e as condições do professor de Educação Física com a Educação Infantil nas escolas do campo; 3. As experiências do cotidiano das aulas de Educação Física nas escolas da Educação Infantil do campo a partir da concretude do DOM. Dessa forma, foi feita uma narrativa deste percurso através de uma narrativa autobiográfica formativa, abordando as reflexões e resignificando as experiências vividas pelo pesquisador que contempla suas aprendizagens no cotidiano escolar. Nesse sentido, a partir da inserção como professor de Educação Física incipiente na Educação Infantil, foram constatadas fragilidades na formação inicial, fazendo emergir inquietações diante um contexto tão singular como a infância, revelando desafios, descobertas e aprendizagens. Assim sendo, os aportes teóricos do campo da Sociologia da Infância orientaram o trabalho pedagógico na Educação Infantil, apresentando uma concepção de criança que a reconhece como sujeito de direitos, produtora de cultura e enfatiza o protagonismo infantil. Ademais, nessa investigação chegou-se ao entendimento de que a Educação Física se faz presente na proposta pedagógica do DOM para Educação Infantil, desde os seus eixos estruturantes, interação e brincadeiras, em que crianças manifestem-se mediante a linguagem, a corporeidade, o movimento e o brincar espontâneo. De outra parte, houve o reconhecimento, por parte do pesquisador, se sua condição de professor oriundo do meio urbano e inserido nas escolas do campo, sobretudo, reconhecendo as potencialidades desse contexto, crianças e comunidades. Por fim, a partir das reflexões foi possível constatar um importante processo formativo docente em fluxo que comporta movimentos de aprendizagens, descobertas, tensões, reflexões e interpretações.

**Palavras-chave:** Trabalho pedagógico. Educação Física. Educação Infantil. Escola do Campo.

## ABSTRACT

### THE PEDAGOGICAL WORK OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER WITH CHILDHOOD EDUCATION IN COUNTRYSIDE SCHOOLS:

AUTHOR: Adriel Ramson Ramm  
ADVISOR: Maria Cecília da Silva Camargo

This research was developed from the postgraduate program in Physical Education at the Center for Physical Education and Sports at the Federal University of Santa Maria. In this investigation, the main goal was to analyze and understand how the pedagogical work of the Physical Education teacher with the multi-age classes (pre A and B) of Children's Education in the countryside schools of Jardim do Sul/RS, through the implementation of the Documento Orientador Municipal (DOM). In addition, we sought to analyze the process of elaboration and implementation of the DOM Early Childhood Education; understand the place of Physical Education in the DOM Early Childhood Education; to know the conditions in which the pedagogical work of the Physical Education teacher takes place in the implementation process of DOM with Early Childhood Education. For this purpose, a qualitative research was carried out, in which the methodological path of document analysis and autoethnography was chosen, using autobiographical narratives constructed from the field diary and semi-structured interviews, which were carried out with three collaborating teachers who work in the Municipal Teaching Network of Jardim do Sul/RS. The data analysis process enabled the elaboration of three categories: 1. Experiences in training and in the course of the research: Physical Education in Early Childhood Education in the Countryside, the DOM and experiences in schools; The experiences and conditions of the Physical Education teacher with Early Childhood Education in countryside schools; 3 The daily experiences of Physical Education classes in Early Childhood Education in the countryside based on the concreteness of the DOM. In this way, a narrative of this journey was made through a formative autobiographical narrative, addressing the reflections and re-signifying the experiences lived by the researcher that contemplates his learning in everyday school routine. In this respect, as a Physical Education teacher incipient in Early Childhood Education, weaknesses in the initial training were observed, giving rise to concerns about such a unique context as childhood, revealing challenges, discoveries, and learning. Therefore, the theoretical contributions of the Sociology of Childhood field guided the pedagogical work in Early Childhood Education, presenting a conception of the child that recognizes them as subjects of rights, producers of culture and emphasizes child protagonism. Moreover, in this research, it was reached the understanding that Physical Education is present in the pedagogical proposal of DOM for Early Childhood Education, from its structuring axes, interaction and games, in which children manifest themselves through language, corporeality, movement, and spontaneous play. On the other hand, there was the recognition, on the part of the researcher, of his condition as a teacher coming from the urban environment and inserted in countryside schools, above all, recognizing the potentialities of this context, children, and communities. Finally, from the reflections it was possible to verify an important teacher education process in flux that includes learning movements, discoveries, tensions, reflections and interpretations.

**Key words:** Pedagogical work. Physical Education. Early Childhood Education. Countryside School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Composição dos códigos alfanuméricos da BNCC.....	100
--	-----

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 - Crianças, professora regente e professor de EF no dia do circo na escola.....	110
Fotografia 2 - Crianças participando da brincadeira: Meu Totó.....	113
Fotografia 3 - Crianças brincando de barraca construída por elas na sala de aula...	114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das categorias e elementos categoriais.....	80
Quadro 2- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas...	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções científicas dos trabalhos publicados nos Anais do CONBRACE GTT Escola.....	28
Tabela 2 - Produções científicas dos trabalhos publicados nos Anais do CONBRACE - GTT Movimentos Sociais.....	29
Tabela 3 - Categorias de análises e os respectivos números de trabalhos relacionados.....	29
Tabela 4 - Produções científicas dos trabalhos publicados nas Reuniões da ANPED - GT07.....	34
Tabela 5 - Produções científicas dos pôsteres publicados nas Reuniões da ANPED - GT07.....	35
Tabela 6 - Descrição dos estudos selecionados nas Reuniões da ANPED.....	36
Tabela 7 – Produções científicas publicadas nos anais do CONBRACE.....	51
Tabela 8 – Produções científicas de periódicos da área de Educação Física brasileira.....	51
Tabela 9 - Dados dos participantes do estudo.....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CONBRACE	Congresso Nacional Brasileiro de Ciências do Esporte
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DOM	Documento Orientador Municipal
EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GTT	Grupos de Trabalhos Temáticos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SMECD	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Undime	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 NOTAS INTRODUTÓRIAS</b> .....	14
1.1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA .....	17
1.2 OBJETIVOS .....	19
<b>1.2.1 Objetivo geral</b> .....	19
<b>1.2.2 Objetivos específicos</b> .....	19
1.3 JUSTIFICATIVA .....	20
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	22
2.1 TRABALHO PEDAGÓGICO E EI: SITUANDO A EF .....	22
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	25
<b>2.2.1. Educação do Campo e EF nos trabalhos do CONBRACE</b> .....	29
<b>2.2.2. EI e Educação do Campo nas publicações eletrônicas da ANPED</b> .....	35
2.3. EI, BNCC E EF: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA .....	43
<b>2.3.1. EI: a inserção da EF</b> .....	43
<b>2.3.2. EI e a BNCC: considerações sobre a centralidade da experiência</b> .....	45
<b>2.3.3. A BNCC no campo da EF e EI no CONBRACE e periódicos científicos</b> .....	52
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	56
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	56
<b>3.1.1. Análise documental</b> .....	56
<b>3.1.2. A pesquisa autoetnográfica</b> .....	57
3.2. PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA .....	59
<b>3.2.1 Contexto</b> .....	59
3.2.1.1. <i>Município de Jardim do Sul</i> .....	59
3.2.1.2. <i>Escola Municipal de Ensino Fundamental Bosque dos Sonhos</i> .....	60
3.2.1.3. <i>Escola Municipal de Ensino Fundamental Pomar Encantado</i> .....	62
<b>3.2.2. Participantes</b> .....	63
<b>3.2.3. Critérios de inclusão e exclusão</b> .....	64
3.2.3.1. <i>Critérios de inclusão</i> .....	64
3.2.3.2. <i>Critérios de exclusão</i> .....	64
3.3. INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS .....	65
<b>3.3.1. Diário de campo</b> .....	65
<b>3.3.2. Entrevista semiestruturada</b> .....	66

<b>3.3.3. (Auto)Narrativas</b> .....	67
3.4. PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS: PERCURSO INICIAL....	67
3.5. PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	68
<b>3.5.1. Transcrição dos áudios</b> .....	69
<b>3.5.2. Análise de dados</b> .....	69
<b>3.5.3. Categorização dos dados</b> .....	70
<b>4. AS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO E NO PERCURSO DA PESQUISA: A EF NA EI DO CAMPO, O DOM E AS VIVÊNCIAS NAS ESCOLAS</b> .....	74
<b>5. AS EXPERIÊNCIAS E AS CONDIÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EF COM A EI DAS ESCOLAS DO CAMPO</b> .....	86
<b>6. AS EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO DAS AULAS DE EF NAS ESCOLAS DA EI DO CAMPO A PARTIR DA CONCRETUDE DO DOM</b> .....	101
<b>7. CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS</b> .....	116
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	120
<b>9. APÊNDICES</b> .....	132
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	132
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....	135
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....	138
APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....	139
<b>10. ANEXOS</b> .....	140
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	140

## 1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Entre as diversas circunstâncias para introduzir o início da escrita desta dissertação, considerei relevante expressar o quanto foi desafiador redigir um texto que apresenta um movimento de ruptura com o padrão dos textos acadêmicos, em que a partir dos pronomes pessoais em primeira pessoa, contextualizo a minha<sup>1</sup> atuação de professor da educação básica. Desta forma, para constatar esse processo de pesquisa recorro ao caminho metodológico autoetnográfico (BOSSLE, MOLINA NETO, 2010; LOPES, 2012), em que procuro conhecer e investigar a mim mesmo nesse percurso, ocupando um local em que se cruzam o pesquisador e o professor. Assim, corrobora Lopes e Molina (2012, p. 4) “a autoetnografia procura tornar o indivíduo que se narra, o objeto do seu próprio estudo”.

Desse modo, o meu local de fala neste texto é inspirado na cultura escolar, particularmente integrando a minha trajetória docente em escolas públicas municipais e estaduais, na qual, é constituída pela experiência de uma década atuando como professor de Educação Física (EF) nas turmas do Ensino Fundamental, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio, em que é confrontada com um novo desafio, adentrar na etapa da Educação Infantil (EI<sup>2</sup>), assim ingressando como professor incipiente de EF<sup>3</sup> para atuar com turmas de multi-idades (Pré A e B) em escolas do campo. Nessa perspectiva, emerge como um duplo desafio, discorrer sobre as crianças a partir de uma visão adulta e de um sujeito que sempre viveu na área urbana.

Com isso, na delimitação deste estudo, busquei analisar possíveis alternativas e reflexões para o trabalho pedagógico como professor de EF no exercício da minha docência na primeira etapa da Educação Básica, imbricado por um “eu” que se sente instigado e com a vontade de dar voz aos questionamentos, as inquietações e as particularidades emergentes durante a prática docente com as crianças. No entanto, não se trata de uma prática isolada, individualista e egocêntrica, mas, relacional, considerando que problematiza a experiência individual em diálogo com o outro, em tensões com o coletivo, deslocando do pessoal para social e político,

---

<sup>1</sup> Decidiu-se na introdução pelo uso da conjugação em primeira pessoa, assim de acordo com a metodologia autoetnográfica adotada na pesquisa.

<sup>2</sup> Embora a Educação Infantil (EI) e a Educação Física (EF) sejam palavras chaves e centrais na pesquisa, utilizou-se a abreviatura das palavras como uma prática comum e facilitadora para a leitura.

<sup>3</sup> Optou-se em utilizar esse termo considerando-se que o autor é da área da Educação Física e também o uso do termo para caracterizar esse componente curricular em grande parte das produções no campo acadêmico da EF escolar. Entende-se, no entanto, que a utilização desse termo não é o mais adequado na Educação Infantil, por tratar-se de uma etapa da Educação Básica organizada de forma interdisciplinar.

propiciando um repensar autoformativo e uma autorreflexão da prática (RAIMONDI; MOREIRA; BARROS, 2019).

Ademais, associado ao processo apresentado da atual pesquisa, é importante relatar que nesse período ocorrem inúmeras mudanças na organização dos níveis de ensino e políticas educacionais. Dentre essas modificações menciono a mais recente, resultante da publicação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018), aprovada e homologada no primeiro momento para a EI e Ensino Fundamental. Nesse processo, mais um passo foi dado com a inserção da EI no documento, correspondendo à primeira etapa da Educação Básica conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

Em meio a esses momentos de alterações curriculares, é indiscutível que intervêm no planejamento e realização do trabalho pedagógico, provocando manifestações, questionamentos, reflexões e (re)construções perante as propostas pedagógicas apresentadas pelo documento. Assim, mediante a nova proposta da BNCC, as redes de ensino públicas – estaduais e municipais – e privadas, necessitaram revisar, construir e implementar seus currículos a partir do referencial nacional.

No contexto recente da EI, a BNCC apresenta como proposta de organização pedagógica os Campos de Experiências, sem mencionar diretamente a EF nos documentos, pois não se estrutura em componentes curriculares. No entanto, dentre os Campos de Experiências propostos pela BNCC, aponta-se o campo “corpo, gestos e movimentos” (BRASIL, 2018), pela proximidade com a EF como possibilidade de uma construção curricular, com o cuidado de não fragmentar esta proposta do processo educacional..

A Legislação expressa a obrigatoriedade da EF<sup>4</sup> na Educação Básica no entanto, não está apontado quem deve atuar com esse componente curricular, cabendo às esferas responsáveis pelos diferentes sistemas de ensino essa atribuição. Desse modo, na EI (e por vezes também nos anos iniciais), algumas redes e/ou escolas acabam conferindo essa atribuição aos professores unidocentes, com formação em pedagogia, enquanto, nota-se que algumas entidades já optam pela presença do professor da área específica em EF na EI (MARTINS, 2018).

Em relação as problemáticas apresentadas quanto a inserção do professor de EF na EI, é importante referir a intervenção do professor de EF que descreve este estudo junto a Rede

---

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), Artigo 26, parágrafo 3º: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno”: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

Municipal de Ensino de Jardim do Sul<sup>5</sup>/RS, a qual será nosso ponto de partida para a pesquisa, em razão de contar atualmente com a presença do professor de EF na EI em duas escolas do campo.

Diante do cenário exposto, sugere-se uma reflexão sobre a EF na EI a partir da premissa de Buss-Simão (2011, p.10) de que “adentrar no campo da EI requer entrar nos universos infantis, os quais são permeados de aventuras, fantasias, brincadeiras, tempos, espaços e lógicas diferentes dos universos dos adultos”. Assim, entende-se que para atuar nesse campo com crianças da EI, exige-se estar ciente do desenvolvimento global e da concepção da criança, seus espaços e tempos infantis.

A inserção da EF na etapa da EI é uma tarefa desafiadora, uma vez que é preciso considerar que a EF não pode ser pensada apenas na sua especificidade quando se trata de educação, deve ir além para não ser entendida como apenas mais um componente curricular, devendo fazer a mediação com outras áreas de conhecimento, em especial, a pedagogia, pois se compreende a importância e a necessidade do trabalho integrado entre a professor regente e professor de EF (BUSS-SIMÃO, 2011).

Seguindo esta perspectiva da inserção da EF na EI, constata-se a importância de considerar corpo e movimento a partir de uma reflexão sobre quem são essas crianças e em que contexto de família, comunidade, sociedade, cultura estão inseridas, diante do cenário da educação no campo que ocorre em zonas rurais em contato direto com a natureza. Bem como, as condições do trabalho pedagógico dos professores de EF, quanto ao espaço físico que garanta o bom desenvolvimento das atividades e a segurança das crianças, material pedagógico e lúdico.

Neste contexto, o presente projeto de pesquisa irá investigar **como se constitui o trabalho pedagógico do professor de EF com as turmas multi-idades (pré A e B) de EI de escolas do campo de Jardim do Sul/RS mediante a implementação do Documento Orientador Municipal (DOM).**

Na continuidade do estudo, descrevo a aproximação ao problema, objetivos e a justificativa para o desenvolvimento deste trabalho.

---

<sup>5</sup> No propósito de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, atribuiu-se nomes fictícios para os envolvidos, bem como para o município investigado e as escolas da rede municipal. A escolha do nome buscou uma aproximação com a Lei Orgânica, Capítulo V, Art. 41 § 1º as vias públicas receberão nomes de plantas por determinação da Câmara Municipal.

## 1.1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

Este texto é um relato da minha<sup>6</sup> experiência docente na Rede Municipal de Ensino de Jardim do Sul, situada na região sul do Estado do Rio Grande do Sul. Em setembro do ano de 2016, fui nomeado no concurso para Professor de EF do Ensino Fundamental dos anos finais, sexto ao nono ano, entretanto, no ano seguinte, ministrei aulas nos anos iniciais, do terceiro ao quinto ano, aliado a essa nova experiência, posteriormente, acabei assumindo turmas de EI, conforme esclarecerei a seguir. Com isso, farei uma aproximação ao problema de estudo que deverá orientar minha pesquisa de mestrado.

Essas mudanças sucedidas na minha trajetória enquanto professor de EF, as quais foram mencionadas anteriormente, advieram dadas as alterações no quadro de servidores do executivo municipal, incluindo a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto<sup>7</sup> (SMECD) e Direções de escolas municipais. A Escola Municipal Campo Belo<sup>8</sup>, localizada na zona urbana, minha primeira escola, teve sua equipe diretiva e pedagógica alterada, resultando na proposta de inserção de professores de EF para atuar com as turmas de anos iniciais (primeiro ao quinto ano), com aulas semanais, já assinalando a importância do professor de EF nos anos iniciais, como prevê a BNCC.

Tendo sido nomeado para a referida escola, tive que rever meus planos iniciais de atuar com turmas de anos finais do Ensino Fundamental para me adequar a docência com turmas do primeiro ao quinto ano. Assim, teria início uma série de desafios que marcariam meu percurso na docência com a EF.

Aponto que foi um ano de muitos aprendizados para minha carreira docente, logo, abrindo novas portas, em que surge que no próximo ano (2018), o convite por intermédio da Diretora de Ensino e do Secretário da SMECD, apresentação de um projeto para as Escolas do Campo de Ensino Fundamental Incompleto com turmas de multi-idades. Tal proposta previa um trabalho em conjunto, Biblioteca Itinerante e aulas de EF, ocorrendo de forma paralela uma vez por semana. Assim, aceitei o convite juntamente com a pedagoga Rosa<sup>9</sup>, responsável pela parte de levar contos e histórias para as crianças e alunos. Do mesmo modo, para mim constituía

---

<sup>6</sup> Conjugado em primeira pessoa em virtude da aproximação ao problema desta dissertação por se tratar da trajetória docente e acadêmica do mestrando. Assim, narrando o percurso que ele transitou até chegar ao atual problema de pesquisa.

<sup>7</sup> O nome da Secretaria Municipal de Educação e Cultura também teve o seu nome e estruturas alteradas, incorporando o termo Desporto e uma estrutura específica para essa nova pasta da administração.

<sup>8</sup> Nome fictício.

<sup>9</sup> Nome fictício

a implementação da EF na EI, pré-escola com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, além dos nos Anos Iniciais com alunos do primeiro ao quinto ano. Com isso, a experiência acumulada ao longo de 2017, seria ampliada às escolas do campo no ano de 2018.

Desta forma, coloca-se mais um desafio na minha carreira do magistério, dessa vez ministrar aulas de EF na EI, destaco que o maior de todos, primeiramente, por não ter vivenciado essa experiência durante a graduação por meio de estágios na EI e por ter apenas um contato com a disciplina de Desenvolvimento e Aprendizagem Motora, na qual a centralidade era abordagem biológica. Nesse sentido, revelando as fragilidades e lacunas no atendimento às crianças na minha formação inicial, que teve início em 2008 ao ingressar no curso de EF, foi então que começou minha inquietação com estudos de EF nesta etapa da educação e com a infância, por acreditar que estamos em processo contínuo de formação. Aliado a isso, nesse mesmo ano letivo de 2018, aconteceu uma mudança para a Educação Básica, a implementação da BNCC (BRASIL, 2018) para as Etapas da EI e Ensino Fundamental.

Frente a essas alterações, irrompe a necessidade de buscar qualificação que possibilite ampliar novos conhecimentos para atender às novas exigências, surgindo a iniciativa de me preparar para o processo seletivo de um Programa de Pós-Graduação (PPG) em nível de mestrado junto a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Apesar desse impulso, a pretensão de seguir os estudos acadêmicos de Pós-Graduação era um interesse presente nos meus planos desde o tempo da minha formação inicial na graduação. Contudo, a expectativa naquela época era que esse objetivo não se postergasse muito, no entanto, o percurso da minha vida não foi traçado conforme o estimado e esse propósito acadêmico foi prolongado por dez anos.

Todavia, o desejo de prosseguir com os estudos acadêmicos nunca foram descartados e mantiveram-se acesos. Por conseguinte, no segundo semestre de 2020 a tão almejada vaga foi conquistada com a aprovação no processo seletivo do PPG de EF no curso de mestrado da UFSM, na área de concentração de Estudos Socioculturais e Pedagógicos da EF, na linha de pesquisa de estudos da EF na infância, mais especificamente no trabalho pedagógico da EI. Ademais, ingressei no Grupo Pátio de estudos qualitativos sobre a formação de professores e práticas pedagógicas em EF<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> O Grupo Pátio tem se dedicado aos estudos relacionados à Infância, formação de professores e o uso de pesquisa narrativa no campo de formação de professores(as), sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Maria Cecília da Silva Camargo.

Ressalto que todo esse processo de seleção aconteceu de forma remota, pois ocorreu no período de Pandemia do COVID-19, bem como, as aulas do mestrado que utilizou-se de apoio de ferramentas tecnológicas e salas de aulas virtuais. Esse momento que marcou o meu retorno aos estudos acadêmicos, a partir do ingresso no PPGEDF, foi tomado por um misto de sentimentos e emoções, que transitavam entre a alegria e ansiedade, afinal eram muitas expectativas e reconhecia a enorme responsabilidade que estava assumindo por ter sido contemplado com uma vaga em programa universitário público e qualificado. Além do mais, me espantava o fato de adaptação por não ter cursado a graduação nessa instituição, pois cursei a graduação em Pelotas, na Faculdade Anhanguera e, após formado, continuei atuando como docente nas cidades da região sul.

Retornando ao processo de investigação, em que a amostra do estudo desta pesquisa aconteceu na Rede Municipal de Ensino Jardim do Sul, a partir da inserção do professor de EF na EI, a construção do DOM. A elaboração deste documento ocorreu em reuniões com os professores das diferentes etapas de ensino e componentes curriculares, coordenação pedagógica das escolas e equipe pedagógica da SMECD.

Frente ao relato apresentado do presente estudo, faz emergir a reflexão sobre o documento, a BNCC para a EI e o lugar da EF nesse contexto. Diante da síntese das inquietações e questionamentos resultantes das minhas experiências profissionais recentes, está expressa no seguinte problema de pesquisa: **como se constitui o trabalho pedagógico do professor de EF com as turmas multi-idades (pré A e B) de EI de escolas do campo de Jardim do Sul mediante a implementação do DOM?**

## 1.2 OBJETIVOS

Os objetivos do estudo dividem-se em objetivo geral e objetivos específicos.

### 1.2.1 Objetivo geral

- Analisar e compreender como se constitui o trabalho pedagógico do professor de EF com as turmas multi-idades (pré A e B) de EI de escolas do campo de Jardim do Sul/RS mediante a implementação do DOM.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar o processo de elaboração e implementação do DOM da EI;
- Compreender o lugar da EF no DOM da EI;
- Conhecer as condições nas quais se dá o trabalho pedagógico do professor de EF no processo de implementação do DOM com a EI;

### 1.3 JUSTIFICATIVA<sup>11</sup>

Em 2013, por força de lei<sup>12</sup>, a escolaridade obrigatória fixou-se na faixa etária entre 4 e 17 anos, o que incidiu diretamente sobre a EI. Resultado dessa alteração tem sido a criação de turmas de EI em escolas de Ensino Fundamental, visando assegurar o número de vagas que atenda a demanda existente. Dessa forma, a presença de professores de EF passou a fazer parte na EI, desenvolvendo atividades da área e outras vezes como opção para preenchimento das horas de planejamento dos professores regentes. Estudo realizado por Martins (2018) menciona uma ampliação e, em algumas redes de ensino a consolidação da presença de professores de EF na EI. Porém, analisa-se que são grandes os desafios da EF nessa etapa, que preveem as crianças como protagonistas dos processos educativos.

Este projeto de pesquisa justifica-se pelo fato que algumas instituições de ensino da EI, especificamente na pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses), optam pela presença do professor licenciado na disciplina de EF. A necessidade de um olhar para o trabalho pedagógico com essa primeira etapa da Educação Básica de acordo com os documentos que orientam a EI, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI - DCNEIs (BRASIL, 2010) e a BNCC, e observa-se a importância das práticas pedagógicas a partir dos eixos das interações e das brincadeiras para as crianças dessa etapa.

Reitera-se a crescente produção de conhecimento científico voltada a EF na EI e o fortalecimento de posições favoráveis à presença de professor de EF nesta etapa inicial da educação básica. Ainda que no estado do RS a presença de professor especialista na EI seja esporádica e, em grande maioria, assistemática, o contexto a ser investigado, apresenta uma intencionalidade em implementar a EF na EI, prevendo a carga horária para professor especialista.

O exercício de delimitação do problema levou rapidamente a constatar que o processo a ser investigado tem como protagonista o autor da pesquisa, essa constatação considerou o

---

<sup>11</sup> Na justificativa optou-se em não se utilizar a primeira pessoa.

<sup>12</sup> Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola; ensino fundamental; ensino médio.

estudo autoetnográfico como uma opção adequada. O Professor de EF, pesquisador, foi convidado a participar do processo de elaboração do documento orientador municipal e segue atuando como único professor na etapa de implementação do referido documento junto às turmas de EI. Desta forma, ratifica-se a opção metodológica.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A atribuição deste capítulo<sup>13</sup> é mencionar as possibilidades teóricas, as quais fundamentam a pesquisa atual, buscando identificar as temáticas e categorias que orientem o estudo, seja no Trabalho Pedagógico da EF na/com a EI e Educação do Campo. Nesse sentido, no decorrer desta seção propõe-se dialogar e refletir a partir de três tópicos: trabalho pedagógico e EI situando a EF, Educação do Campo em seu contexto de investigação e EI, BNCC e EF, por meio de considerações sobre a centralidade da experiência.

Com base nas concepções teóricas, busca-se também discutir e organizar os conceitos trabalhados nos tópicos supracitados. Assim, materializando a fundamentação teórica deste estudo.

### 2.1. TRABALHO PEDAGÓGICO E EI: SITUANDO A EF

A docência nas instituições da EI historicamente é provida pelo professor com formação em Pedagogia, porém algumas escolas de EI e Centros de EI optam pela presença de professores especialistas para atuarem neste contexto. Nesta perspectiva, relaciona-se com a temática abordada neste estudo, que discorre da inserção do professor de EF, atuando com este componente curricular na EI, mais especificamente na pré-escola, dentre a faixa etária de 04 anos a 05 anos e 11 meses.

Desse modo, nesta seção pretende-se inicialmente buscar na literatura textos que contribuam para compreensão do universo do Trabalho Pedagógico<sup>14</sup>, posteriormente sinalizando uma aproximação do Trabalho Pedagógico com a EI, situando o componente curricular da EF nesta primeira etapa da Educação Básica. A partir disso, analisar as possibilidades encontradas para auxiliar na organização do Trabalho Pedagógico de acordo com as especificidades e particularidades das crianças, assim, promovendo uma qualificação para a atuação do professor de EF inserido na EI conforme a abordagem do estudo.

Como mencionado anteriormente, procura-se uma compreensão do Trabalho Pedagógico, contudo, previamente, reconhece-se que é vasta e complexa a abordagem do Trabalho Pedagógico, nesse sentido, observando-se que com o passar dos anos, diferentes conceitos e significados foram atribuídos a esta categoria no contexto da educação. Entre as

---

<sup>13</sup> Optou-se neste capítulo em não se utilizar a conjugação em primeira pessoa para a fundamentação teórica da pesquisa.

<sup>14</sup> Destaca-se a autora Liliane Soares Ferreira que produz e expressa o Trabalho Pedagógico em diversas pesquisas científicas.

dificuldades apresentadas para uma constatação singular do Trabalho Pedagógico ocorre por muitos impasses de subestimar-se a sua interpretação e pelas diversas semelhanças apontadas com outras categorias da educação, das quais, prática pedagógica, didática e atividade parecem ser representadas do mesmo modo, porém, essas aproximações são raramente diferenciadas (FUENTES E FERREIRA, 2018).

Segundo Ferreira (2018, p. 592, grifo da autora) “percebeu-se também que as *expressões trabalho docente, trabalho pedagógico e trabalho dos professores*, muitas vezes, são apresentadas como sinônimas, gerando imprecisões que obstaculizam a produção de sentidos sobre o tema em análise”. Entretanto, a autora alerta que existem distinções entre estas expressões, pois o trabalho docente e o trabalho dos professores direcionam-se ao trabalho desempenhado pelos profissionais da educação, enquanto o Trabalho Pedagógico é realizado por indivíduos que propõem-se produzir conhecimentos.

Diante das diferenciações expostas, observa-se em evidência que institui-se primeiramente o trabalho, corroborando com a posição de Marx, pensando o trabalho como particularidade basicamente humana, distingue o homem do restante da natureza, pois o mesmo está qualificado para estipular metas e objetivos, apoiados em princípios e realizar sua execução (PARO, 1993). Para mais, nesta perspectiva de uma aproximação para conceituar fundamentalmente o Trabalho Pedagógico, sublinha-se Barbosa, Alves, Martins (2010, p.1) “o trabalho pedagógico constitui-se como uma forma específica de atividade humana, que se realiza em um contexto determinado, a instituição educacional, e envolve processos de apropriação, reprodução e criação”.

Deste modo, a definição de Trabalho Pedagógico mencionada pelas autoras diferencia-se de outras formas de trabalho. Ressalta-se a práxis pedagógica, a qual, relaciona teoria-prática, evidenciando que o Trabalho Pedagógico realizado na escola não deve ser restrito apenas ao trabalho docente, pois estará dissociado do discente e da proposta pedagógica da instituição que fazem parte desse processo. Assim, colabora com essa discussão e contribuindo para a concepção de Trabalho Pedagógico, cita-se Ferreira:

Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. Normalmente atribuído aos professores, o trabalho pedagógico pode ser realizado também por sujeitos que não são licenciados ou não estão na condição de professores. Quando o trabalho acontece em uma instituição educacional, faz-se necessário, de algum modo, ser representativo do projeto pedagógico institucional. Por esses motivos, não é um trabalho simples, pois, mais do que saberes, exige interação com outros sujeitos, possibilidade de linguagens

em interlocução e conciliação entre a proposta e um referencial teórico-metodológico. E esta tem sido a grande questão quando se aborda o tema. (FERREIRA, 2010, p. 1)

Embasado na caracterização supracitada ao Trabalho Pedagógico, inserido na escola, apresenta-se interligado a proposta pedagógica da instituição, conectado às rotinas do espaço e relacionando-se entre os sujeitos desse contexto. Outrossim, procura-se uma aproximação da organização do Trabalho Pedagógico com a EI, todavia, faz-se necessária a compreensão das particularidades da EI em relação às demais etapas educacionais. Por isso, inicialmente, orienta-se na concepção de criança de acordo com a DCNEI:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, p. 12, 2010)

Nessa perspectiva, compreende-se a criança como um ser social em formação, a partir da apropriação do patrimônio cultural, por meio das interações com os adultos e com outras crianças. Diante dessa percepção, as instituições da EI possuem especificidades para atender às características das crianças, como proporcionar o desenvolvimento integral, contemplar as dimensões do cuidar e do educar através da práxis pedagógica (SOUZA, 2019).

Desta forma, cabe ao professor inserido na EI perceber as suas especificidades, assim, organizar o Trabalho Pedagógico com a participação das famílias e da comunidade, planejar a escolha dos espaços e tempos, construir materiais e objetos apropriados às necessidades das crianças, realizar projetos com temáticas e articular em conjunto essas propostas no contexto da EI (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2010). Nesse sentido, como a investigação do presente estudo aponta para a presença do professor de EF na EI, direciona-se para relação que será constituída entre o docente desse componente curricular e as crianças da EI, na qual, a criança deve ser entendida como sujeito que tem papel ativo e direitos, a partir de questionamentos e reflexões. No entanto, não significa que o professor seja apenas um expectador, mas um mediador presente nesse processo de apropriação da cultura e da criança.

Ademais, a organização do Trabalho Pedagógico do professor de EF atuante na EI, deve-se romper com o histórico de aulas ministradas em locais determinados, em especial quadras poliesportivas, assim desprendendo-se destes espaços e buscando locais diversos que possibilitem socializar além da mera prática esportiva e recreativa, norteando-se o planejamento aos eixos estruturantes desta etapa, interações e brincadeiras. Para mais, o docente de EF que atua em uma instituição de EI composta por áreas verdes, contempla-se com uma oportunidade vasta de explorar e elaborar propostas próximas à natureza. (SOUZA, 2019).

A partir das discussões abordadas nessa seção, verifica-se contribuições para compreensão da organização do Trabalho Pedagógico do professor de EF inserido na EI, diante das especificidades desta etapa da Educação Básica. Contudo, reconhece-se que não existe um roteiro pronto para atuar com as crianças presentes nesse contexto, porém, apresenta-se possibilidades de qualificar a docência na EI, tais como, a concepção de criança como um sujeito social ativo, interação aos pares, reconhecimento das rotinas, espaços e tempos, a participação da família no planejamento, a importância do cuidar e educar associada a práxis pedagógica.

## 2.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO

Perante os desafios enfrentados no contexto de investigação do presente estudo, buscamos verificar na literatura apontamentos e ordenamentos legais do processo da Educação do Campo. Assim, optamos por utilizar na atual pesquisa o termo Educação do Campo em consonância com o Parecer CNE/CEB 36/2001, em que considera que o campo é “mais que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações humanas” (BRASIL, 2001, p. 1). Dessa forma, reconhece-se a importância de analisar as leis e diretrizes educacionais dessa modalidade de ensino, em que apresentam contribuições para elaboração do planejamento do trabalho pedagógico apropriado com a realidade do ambiente escolar camponês.

Segundo Rodrigues e Bonfim (2017) por muitos anos nosso sistema educacional não teve legislações específicas para a educação do campo. Tal omissão acarreta diversas consequências, em especial a falta de identidade com a cultura local, sendo substituída pela cultura urbana que fora introduzida nas escolas camponesas, sem significados para a população dessa região.

Por conseguinte, demonstra como a educação do campo não se identifica com seus sujeitos, por conta dessa realidade o povo do campo deve buscar seus direitos por políticas públicas, especialmente como apontam Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 149-150) “a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Além do mais, a Educação do Campo oferecida às populações camponesas esteve historicamente atrelada à concepção de atraso e precariedade, sendo vistos apenas para

trabalhar no campo, como se não tivessem o direito à educação formal e de qualidade. Dessa forma, o poder público parece ter investido em ações tímidas na tendência de deixar a educação rural como segundo ou terceiro plano, tomando por referências educacionais a educação urbana (BAPTISTA, 2003).

Embora no artigo 205, da Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988) a educação esteja garantida, tornando-se direito de todos e dever do Estado, no decorrer da história ocorreram inúmeros fechamentos de escolas rurais, conforme apontam os dados do estudo de Luther e Gerhardt (2018, p. 304) “de 2000 a 2016, 65.953 escolas rurais deixaram de existir”, assim, demonstrando um grande descaso do poder público com as comunidades camponesas.

Direito que por vezes foi conquistado pelo engajamento local das comunidades e atuação dos movimentos sociais do campo, em que buscaram os direitos e políticas públicas para amenizar e reverter essa situação. Assim, em relação aos avanços na Educação do Campo, teve-se a partir da LDB de 1996, o documento reconhece a viabilidade de uma educação direcionada às peculiaridades do campo, passando a orientar a organização das escolas situadas no campo, de acordo com o que determina o artigo 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (grifo nosso). Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Posteriormente, atendendo as reivindicações dos movimentos sociais e organizações populares do campo em 2001 é homologado o Parecer CNE/CEB 36/2001 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Do mesmo modo, no ano seguinte, ocorre outra conquista para o avanço da Educação do Campo através da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse documento determina que a população tem direito de acesso à educação e o Estado o dever de oferecer e assegurar o atendimento em creches e pré-escolas, assim, propiciando para as populações do campo a etapa da EI na própria área rural, com a perspectiva de contemplar as suas características e diversidades socioculturais.

Nessa perspectiva, dentre os progressos nas políticas públicas da Educação do Campo, em 2004, na gestão do Ministro da Educação Tarso Genro, foi criada a Secretaria de Educação

a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD<sup>15</sup>), dentro desse órgão da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC) foi instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo. Assim, através dessa iniciativa as demandas do campo possam ser reconhecidas especificamente pelo governo federal, sinalizando esse reconhecimento em 2008 apresenta a Resolução CNE/CBE 2, de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

No texto da resolução mencionada anteriormente, identifica-se no Artigo 3, uma aproximação com a EI, locus da atual pesquisa, quando descreve no Art.3º “A EI e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008, p. 2). Além disso, o documento estabelece que jamais deverão ser agrupadas em uma mesma turma crianças da EI com crianças do Ensino Fundamental.

Mais tarde, culminando para os avanços na Educação do Campo, sublinha-se a DCNEI, em que apresentam como direito “as propostas pedagógicas da EI das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos das florestas” (BRASIL, 2010, pág. 24). Assim, assegurando para as crianças inseridas nessas populações o direito à educação de acordo com a realidade da sua comunidade, além disso, propõe práticas pedagógicas propícias para esse contexto.

Dentre as propostas, o documento orienta a flexibilização ao calendário de acordo com atividade de trabalho e cultivo da região, considerar as condições financeiras da comunidade e equiparar os materiais utilizados com as peculiaridades socioculturais da população, identificar a identidade e costumes de vida do campo das crianças inseridas na área rural, possuir engajamento com as tradições da localidade, exaltar os saberes e a função dessas populações na produção de conhecimento em relação ao ambiente nativo e do mundo (BRASIL, 2010).

Ademais, outra especificidade das escolas do campo são as turmas de multi-idade, presente neste contexto em virtude de um número reduzido de discentes, em que por vezes encontram-se dispersos devido às grandes áreas das localidades do campo. Esta condição é abordada na LDB, mencionada nos seus artigos 23 e 24, nos quais, referem-se os critérios ou formas de organização da educação básica, períodos de estudos, classes ou turmas com alunos de séries diferentes (BRASIL, 1996).

---

<sup>15</sup> Em maio de 2011, via decreto, acrescentou-se o eixo “inclusão” à SECAD, assim, tornando-se SECADI.

Esta condição cria desafios para a organização do trabalho pedagógico e colabora para inovações, considerando-se a heterogeneidade de faixa etária e de aprendizagens, frequentes nas turmas de escolas multisseriadas do meio rural. Em especial na aula de EF, as crianças participam juntas das atividades propostas, diferente muitas vezes dos momentos em sala de aula com professor titular que pode trabalhar de forma fragmentada e direcionada com as crianças de 4 anos e 5 anos. Ressalta-se que as interações entre crianças de uma faixa etária mais ampliada lhes possibilitam um enriquecimento de experiências lúdicas e de mediações que valorizam e potencializam a heterogeneidade de aprendizagens entre elas, além das crianças e alunos de idades distintas terem a oportunidade de aprender um com os outros (CANÁRIO, 2008).

Diante das condições apresentadas nos espaços das instituições do campo, busca-se explorar as maiores possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico no meio rural em contato com a natureza, potencializando as experiências do brincar. Uma vez que se questiona a escola sobre os poucos espaços e tempos oferecidos para as atividades em espaços abertos, junto a natureza, as condições encontradas nas escolas em questão, vão ao sentido contrário à experiência de “emparedamento” (TIRIBA; PROFICE, 2019) a que estão submetidas às crianças que vivem nos grandes centros urbanos e, por outro lado, propiciam práticas pedagógicas sensíveis às crianças e às inúmeras experiências de movimento por elas criadas.

Nesse sentido, procurando identificar e analisar na literatura novos conhecimentos para temática da pesquisa, primeiramente sobre a EF na Educação do Campo, especialmente com a inserção da EF na primeira etapa da educação básica no campo. Para isso, buscou-se informações produzidas a partir da pesquisa do tipo levantamento bibliográfico de trabalhos científicos que contemplem o estudo. Segundo Severino (2007), esse modelo de pesquisa é utilizado quando se,

[...] realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados (SEVERINO, 2007, p. 122)

Para realizar esse levantamento bibliográfico, utilizamos dois bancos de dados científicos. O primeiro é baseado no levantamento dos trabalhos encontrados nas produções dos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), no segundo, mostra-se os trabalhos publicados na entidade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), os quais serão apresentados abaixo em dois momentos, organizados pelos respectivos subtítulos.

### 2.2.1 Educação do Campo e EF nos trabalhos do CONBRACE

Na realização do primeiro levantamento bibliográfico, buscou-se a plataforma do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a partir dos Anais do CONBRACE. Sublinha-se que a fonte investigada representa um dos principais objetos de estudos e discussões sobre a inserção do componente curricular da EF no âmbito da Educação Básica, contemplando diferentes perspectivas metodológicas e práticas pedagógicas.

O CBCE<sup>16</sup> foi criado em 1978, é uma instituição científica que reúne pesquisadores da área de EF/Ciências do Esporte, em que organiza diversos eventos científicos, dentre eles o CONBRACE, que foi realizado pela primeira vez em 1979, no Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul, no estado de São Paulo. O evento científico nacional passou a ser um dos mais importantes no país na área da EF, organizado a cada dois anos, possui uma trajetória com vinte congressos nacionais, realizados entre os anos de 1979 e 2020, resultado construído pela sua credibilidade com a ciência.

No processo de busca utilizou-se os Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) dos Anais do CONBRACE, em que encontram-se configurados em treze GTTs, organizados por temas específicos e interesses comuns dos pesquisadores. Assim, optou-se por dois GTTs específicos que se identificam com a atual pesquisa em relação a Educação do Campo, assim, buscou-se inicialmente analisar as produções científicas a partir do GTT Escola, o qual abrange estudos sobre a EF no âmbito escolar, permeado por diversas práticas pedagógicas e metodológicas.

Posteriormente, foi investigado o GTT Movimentos Sociais, em que apresenta pesquisas voltadas à análise de questões aos movimentos sociais, apontando as diversas concepções epistemológicas e teórico-metodológicas, transcendendo modelos de pesquisas tradicionais. Acerca do período de busca do levantamento bibliográfico, foram analisados os trabalhos publicados na última década, entre os anos de 2010 a 2020. O recorte temporal selecionado ocorreu em decorrência de um avanço importante nas políticas públicas da Educação do Campo no ano de 2010, em que marca a instituição do Decreto<sup>17</sup> nº 7.352.

Essa consulta aconteceu entre os meses de abril a setembro de 2021, a pesquisa foi feita por meio dos títulos dos trabalhos publicados, a partir das palavras-chaves: Educação do

---

<sup>16</sup> Informações coletadas através do acesso ao site da instituição: <https://www.cbce.org.br/>

<sup>17</sup> Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Decreto destaca entre os princípios o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Campo, Escola do Campo, Turmas multisseriadas, Turmas multi-idades, EF e EI. Mediante esse procedimento das palavras-chave selecionou-se os trabalhos que contemplavam a busca da pesquisa, apresentados nas tabelas abaixo:

Tabela 1 - Produções científicas dos trabalhos publicados nos Anais do CONBRACE - GTT Escola

ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
2019	EF Escolar na Educação do Campo: revisão integrativa	SOUSA, W. S.; NOVA, R. C. V
2019	EF e Educação do Campo: relatando uma prática educativa a partir do slackline	FERREIRA, C. S.; SANTANA, D. B.; SANTANA, V. D. A.
2015	Desafios do planejamento da EF escolar para uma escola multisseriada	SANTOS, A. H. et al
2013	O tempo livre na Escola do Campo: um olhar à Escola Roberto Remigi	NASCIMENTO, T. C. M
<b>TOTAL DE TRABALHOS: 4</b>		

**Fonte:** O autor, a partir do levantamento das produções.

Tabela 2 - Produções científicas dos trabalhos publicados nos Anais do CONBRACE - GTT Movimentos Sociais

ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
2017	A política de financiamento da Educação do Campo numa conjuntura de desmonte das políticas sociais	PRATES, A. C.; GAMA, C. N.; PARAÍSO, C. S.
2017	A prática pedagógica de professores de EF em uma escola do campo em São Sebastião – AL	ALBUQUERQUE, J. O.; SILVA, L. S.
2017	As condições de trabalho na escola do campo e suas implicações para o ensino da EF	CAMPOS, E. A.
2017	Educação do campo: saberes e aprendizados por meio da extensão universitária	SILVA, E. B. P.; MACIEL, W. D. O.; LEITE, J. O.
2015	Educação do campo e os desafios para (re)pensar a prática pedagógica	JÚNIOR, R. P. M.
2015	EF: possibilidades de produção de habitus camponês	SILVA, J. P. D.; LEAL, C. R. A. A.
2011	Educação do campo: Que saberes e quais as suas práticas escolares?!	MENDES, M. M.
<b>TOTAL DE TRABALHOS: 7</b>		

**Fonte:** O autor, a partir do levantamento das produções.

No levantamento bibliográfico realizado entre os anos de 2010 e 2020, foi possível investigar cinco eventos científicos dos Anais do CONBRACE, nessa busca chegou-se a um total de onze trabalhos, dos quais, quatro deles publicados no GTT Escola e sete trabalhos no GTT Movimentos Sociais. Desse modo, definiu-se os trabalhos encontrados e realizou-se uma leitura na íntegra, em que foram identificados temas recorrentes nos estudos, diante disso, organizou-se as categorias para análise de dados. Assim, determinou-se organizar em três categorias: Práticas pedagógicas, Projetos de extensão e Políticas públicas

Tabela 3 – Categorias de análises e os respectivos números de trabalhos relacionados

CONBRACE / ANO	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	PROJETOS DE EXTENSÃO	DE	POLÍTICAS PÚBLICAS
2011	1	0		0
2013	0	1		0
2015	3	0		0
2017	1	1		2
2019	0	1		1
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>3</b>		<b>3</b>

Fonte: CONBRACE, elaborado pelo autor, 2021.

A categoria denominada Práticas Pedagógicas foi constituída a partir de cinco trabalhos, em que apresentavam discussões do desafio de se (re)pensar uma prática pedagógica pertinente com o contexto do campo. Dessa maneira, primeiramente os autores identificam nas escolas do campo uma prática pedagógica oriunda de uma pedagogia urbanizada, assim, provocam uma reflexão e um novo olhar para o planejamento do trabalho pedagógico que apresente uma identificação com os discentes do campo.

Nesse sentido, o estudo de Silva e Albuquerque (2017), identificou e analisou a prática pedagógica de professoras de uma escola do campo na cidade de São Sebastião, no estado de Alagoas, considerando o modo de produção capitalista e as dificuldades educacionais enfrentadas nas escolas do campo. Isto posto, os autores problematizam com as professoras participantes do estudo sobre os aportes e referenciais teóricos utilizados no planejamento das aulas. Desse modo, constataram que a prática pedagógica das professoras não contempla a perspectiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as relações entre a instituição e a sociedade campestre.

A realidade apresentada no estudo anterior, está mencionada na pesquisa das autoras Souza e Reis (2007, p. 19) ao denunciarem que “a educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, geralmente, deslocado das

necessidades e da realidade do campo”. Diante disso, Saviani (2009) discorre que para se concretizar uma pedagogia articulada é necessário valorizar os interesses populares com a proposta pedagógica da escola, assim, constituindo a ligação entre educação e sociedade.

Mediante essas reflexões, apresenta-se o estudo de Júnior (2015), presente nesta categoria, o qual corrobora para o desafio de se repensar uma prática pedagógica conectada com a Educação do Campo. O autor identifica “a necessidade de se problematizar e de perpetuar a cultura local de maneira concreta e baseada na realidade existente, conseguindo assim abranger desde os menores detalhes das necessidades camponesas até os mais complexos” (JUNIOR, 2015, p 2).

Segundo o autor supracitado, ao investigar a escola do Sertão, situada no município de Alto do Paraíso/GO, observou uma prática pedagógica pensada para a vida camponesa dos discentes, apontando algumas peculiaridades nessa instituição, entre elas, que a maioria das professoras foram alunas da própria escola. Desta forma, identificou que os docentes compreendem os anseios da comunidade local e constroem propostas vinculadas com a realidade, além de exercerem o compromisso educacional com a sociedade camponesa ao não tentarem reproduzir apenas os saberes urbanos dentro do espaço da escola do campo.

Nessa perspectiva, o estudo de Silva e Leal (2015) complementa a temática desta categoria por meio da organização de uma prática pedagógica interventiva, no planejamento das aulas de EF em uma escola da área rural do município de Jataí/GO. A proposta objetivou discutir sobre possibilidades de a instituição ser constituidora de *habitus*<sup>18</sup> camponês, tendo como eixo investigativo os alunos da turma do 9º ano do ensino fundamental. A intervenção inicialmente procurou conhecer sobre a vida dos alunos, como pensam a escola, suas expectativas de vida para o futuro e a condição social de camponeses.

Posteriormente, foram introduzidas as propostas das atividades para as aulas, com os seguintes temas: meios de comunicação e a questão agrária; futebol misto e questão de gênero; dominantes e dominados no meio agrário. Essa intervenção buscou suscitar os debates sobre as questões pertinentes no contexto do campo, deste modo, os autores identificaram que as aulas de EF possuem potencialidades de serem formadoras do *habitus* camponês, efetivada por meio das intervenções. Além disso, sublinham que o povo camponês não deve aceitar os discursos

---

<sup>18</sup> O autor do estudo utilizou esse termo baseado no referencial teórico de Pierre Bourdieu (1996). Em que o *Habitus* não deve ser compreendido apenas como interiorização de objetividade, mas também, como a exteriorização das diferenças sociais que classificam a sociedade. Com isso, *Habitus* adquirido por determinado agente social está intimamente ligado à posição que este ocupa em determinada situação social”. (SILVA E LEAL, 2015, p. 2-3)

dominantes, pelo contrário, devem ser ativos nas lutas pelas desigualdades, em especial na educação.

Dentre os trabalhos desta categoria, o estudo de Santos et al (2015) apresenta os desafios de uma prática pedagógica recorrente nas escolas do campo, a docência com turmas de multi-idades. Nessa pesquisa, os autores investigaram a realidade de duas professoras de uma escola na zona rural de Alagoinhas/BA, as quais ministram as aulas de EF, porém com formação em Pedagogia. Dessa forma, o estudo evidenciou os desafios encontrados na realidade das escolas do campo, que por vezes sobrecarregam os professores com inúmeras atividades simultâneas, deliberando aos mesmos a unidocência e trabalhos administrativos. Contudo, os resultados da pesquisa apresentam possibilidades de aprendizagens na modalidade de ensino multi-idades.

No que tange a relação da prática pedagógica com a formação de professores, mais um estudo anexo a esta categoria, analisa as práticas pedagógicas dos professores nas escolas do campo da rede pública do Estado do Paraná, em que apresenta uma forte crítica instaurada na formação inicial. Conforme sublinha Mendes (2009, p.3) “reconhecemos que a Didática, Prática de Ensino e os Estágios Curriculares são disciplinas orientadas somente para as discussões da realidade urbano-industrial, deixando de aprofundar as relações sociais da realidade brasileira que caracterizam o campo”.

Por conseguinte, no direcionamento para a segunda categoria das análises dos estudos, conectou-se essa crítica mencionada anteriormente, com a temática da segunda categoria nomeada projeto de extensão. Nesse sentido, foram destacados os estudos analisados que propõem um estreitamento entre as universidades e as escolas, contribuindo durante a formação inicial dos acadêmicos. Entre as universidades públicas que desenvolveram projetos de extensão, citam-se a Universidade Estadual da Paraíba, a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Pará.

Os projetos apresentam diferentes propostas, como monitorias de oficinas pelos acadêmicos, práticas de atividades de aventura, esportivas e de lazer para as comunidades. Mas sobretudo, trazem à tona a Educação do Campo como política pública de educação para atender às populações do campo, através da sua história marcada pelas lutas e conquistas dos movimentos sociais. No estudo de Ferreira, Santana e Santana (2019), que abordou um projeto educativo com o Slackline, os autores concluíram que educação no contexto do campo deve ser pensada de acordo com a realidade da população, respeitando o modo de vida dos sujeitos camponeses, porque somente assim será possível fazer a diferença nesse contexto e na transformação do meio social que estão inseridos.

Do mesmo modo, outro estudo analisado, relatou as atividades realizadas por meio de oficinas de atletismo e vôlei, na comunidade do Sertão no município de Alto do Paraíso/GO. O projeto defende o direito da criança e do jovem de estudar em seu território, além disso, através das atividades tem o objetivo de “fortalecer a autonomia, os aspectos de vida comunitária e a centralidade da Escola dentro das comunidades camponesas” (SILVA, MACIEL E LEITE, 2017, p. 1). Segundo os autores, são esses desafios que constroem uma relação horizontal entre os sujeitos do campo, instituições e acadêmicos em formação.

Na perspectiva dessa categoria, o estudo de Nascimento (2013) aborda um projeto de extensão no estado do Pará, intitulado Formação de Educadores sociais para o Esporte e Lazer em Áreas de Reforma Agrária, que foi desenvolvido em uma escola do Assentamento João Batista II, situado no município de Castanhal/PA. O estudo trata das relações do Tempo Livre e parte de elementos estruturantes que ressignificam essas questões e respaldam esse tempo enquanto construção coletiva de práticas corporais coerentes com a realidade dos sujeitos do Campo.

Nesse cenário proposto pelos estudos analisados, verifica-se a relevância dos direitos dos povos camponeses, em especial o acesso à Educação pública e de qualidade. Por conseguinte, encaminha-se para a terceira categoria de análises dos trabalhos, categoria intitulada Políticas Públicas, na qual, tem como eixo mediador entre os três trabalhos, o fortalecimento para as políticas da Educação do Campo.

No entanto, por muitos anos essa história foi marcada pelo descaso dos poderes públicos com a Educação do Campo. Dessa forma, os avanços iniciais aconteceram mediante a ascensão dos movimentos sociais e das lutas travadas na década de 1980 no Brasil é fundamental para entendermos o financiamento da Educação pública, e seus revezes. A luta em torno da Educação do Campo expressa tal enfrentamento”. (PRATES, GAMA E PARAÍSO, 2017, p. 3).

Ademais, o estudo de Campos (2017), menciona que apesar de alguns avanços e transformações da escola do campo, encontram-se distantes as propostas idealizadas pelo Movimento Por uma Educação do Campo, pois ainda permanecem pautada na lógica da educação rural, influenciada pelo padrão formativo que o capitalismo designou aos camponeses. Nesse sentido, o estudo de Sousa e Nova (2019), além de reconhecerem a luta pelos direitos daqueles que fazem parte do campo, apontam que essa questão deveria ser mais explorada no meio acadêmico e nas produções científicas para terem um crescimento nas políticas públicas.

Em vista disso, fica evidente a partir do número de trabalhos encontrados no GTT Movimentos Sociais, ou seja, corroboram com maior ênfase para discussão da Educação do

Campo que propriamente o GTT Escola. Assim, corrobora com os autores supracitados, que a Educação do Campo, no cenário acadêmico da EF encontra-se no temas vinculados aos movimentos sociais, notadamente, expressando demandas ou possibilidades a partir de experiências inovadoras do que propriamente da esfera educacional.

Sendo assim, os trabalhos apontam as inquietações e a incompletude que conduzem o trabalho pedagógico dos professores nas escolas públicas do campo, onde demonstram suas peculiaridades e tornam-se um desafio para o planejamento dos docentes que precisam identificar a realidade da organização das famílias da comunidade camponesa, que envolvem o trabalho da produção agrícola, com a presença das crianças e adolescentes nessas tarefas. Outrossim, devem ser consideradas as dificuldades com as políticas públicas para os pequenos agricultores, contrastes climáticos que influenciam diretamente no plantio.

### **2.2.2 EI e Educação do Campo nas publicações eletrônicas da ANPED**

No segundo levantamento bibliográfico, utilizou-se o banco de dados da ANPED<sup>19</sup>, que é uma entidade que congrega programas de pós-graduação em Educação com a finalidade do desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e justiça social. A ANPED foi fundada em 16 de março de 1978, nesse mesmo ano, realizou a sua primeira reunião científica nacional, na Universidade Federal do Ceará, na capital Fortaleza. Desse modo, construindo um importante e permanente espaço de debate para as questões científicas e políticas da área, além de contribuir no aperfeiçoamento de professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área.

Nesse percurso, nota-se a relevância dos encontros da ANPED, a qual, já realizou até o momento quarenta reuniões científicas, entre os anos de 1978 a 2021. Dentre a organização da suas reuniões, passou por um momento de alteração quanto ao período de realização, com isto, os eventos deixaram de serem anuais e se tornaram bienais, essa mudança ocorreu a partir da 36ª reunião, no ano de 2013, dessa forma, a 37ª reunião foi realizada em 2015 em Florianópolis, e respectivamente seguindo essa logística até a última reunião (40ª) em 2021 em Belém/PA. No entanto, o acesso virtual aos eventos científicos só passaram a ser disponibilizados a contar do ano de 2000, que corresponde a 23ª Reunião Anual da ANPED em Caxambu/MG.

Neste estudo, o processo de busca do levantamento bibliográfico foi realizado na base de dados da reunião anual da ANPED, que conta atualmente com a organização das pesquisas

---

<sup>19</sup> Informações coletadas através do acesso ao site da entidade [www.anped.org.br/sobre-anped](http://www.anped.org.br/sobre-anped)

em vinte e três Grupos de Trabalho (GT), que foram distribuídos por campos de conhecimento na área da educação. Para esta pesquisa, escolheu-se o GT07 na modalidade trabalhos completos e pôsteres, esse GT corresponde a Educação da criança de zero a seis anos, utilizou-se nesta investigação as produções publicadas no site a partir da 23ª até 40ª reunião nacional da ANPED, datadas de 2000 até 2021, com uma exceção na busca da 33ª reunião em 2010, na qual, não se obteve acesso devido algum problema técnico no portal eletrônico da entidade. Além dessas buscas do GT07, procurando ampliar a investigação, também foram pesquisados e analisados os trabalhos encomendados das reuniões anuais, dentro respectivo período citado anteriormente na pesquisa dos trabalhos completos e pôsteres.

Essa consulta ocorreu entre os meses de julho a setembro do ano de 2022, com início da leitura dos títulos, resumos e por vezes dos seus atinentes textos, nesse processo foi elaborada uma tabela preliminar para orientar o número de trabalhos analisados e selecionados em cada reunião científica da ANPED de acordo com os filtros aplicados em todas as publicações, que partiram das palavras-chave: educação do campo, EI, rural e camponês.

A partir da tabulação preliminar das produções identificamos e analisamos 337 trabalhos e 92 pôsteres, ambos no GT07, ademais, 141 trabalhos encomendados no âmbito geral das reuniões nacionais. Por meio do procedimento das palavras-chave selecionamos os trabalhos e pôsteres que contemplavam a busca da pesquisa, apresentados nas tabelas abaixo:

Tabela 4 - Produções científicas dos trabalhos publicados nas Reuniões da ANPED – GT07

REUNIÃO	ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
28ª	2005	A Educação da Infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento	ARENHART, D.
32ª	2009	As experiências educativas das crianças menores de quatro anos do meio rural	MARTINS, R. K.
34ª	2011	Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos	MARTINS, R. K.
39ª	2019	Vivemos para lutar, lutamos para viver... A participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade.	GONÇALVES, B.O; AQUINO, L. M.
<b>TOTAL DE TRABALHOS:</b>			<b>4</b>

Fonte: ANPED, elaborado pelo autor, 2022.

Tabela 5 - Produções científicas dos pôsteres publicados nas Reuniões da ANPED – GT07

REUNIÃO	ANO	TÍTULO DO PÔSTER	AUTOR(ES)
39 <sup>a</sup>	2019	Mamãe, eu tenho um novo amigo na Escola. Ele é grande, mas quer aprender com a gente	SOUZA, R. G. P.
39 <sup>a</sup>	2019	As experiências das crianças do campo: um estudo a partir da gramática das culturas da infância	MATTA, Y. K. R.
<b>TOTAL DE PÔSTERES:</b>			<b>2</b>

**Fonte:** ANPED, elaborado pelo autor, 2022.

O levantamento bibliográfico do banco de dados realizado nas dezoito reuniões científicas da ANPED, resultou na seleção de quatro trabalhos no GT07, dois pôsteres no GT07 e nenhum trabalho encomendado no geral das reuniões que abordassem a temática da pesquisa em lócus, foram descartados em razão de tratarem do Ensino Médio e EJA. A partir desse levantamento, percebe-se um número reduzido de publicações em relação a EI do Campo, tais dados preocupantes sobre pesquisas do campo já eram alertados na obra dos autores Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 8) “somente 2% das pesquisas dizem respeito às questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural”.

Diante do exposto, analisamos outro estudo científico de Silva, Teles e Vieira (2021) que apresenta especificamente uma revisão a respeito da EI do Campo. Estas autoras, justificam a pesquisa ao identificarem que no meio acadêmico carece-se de estudos científicos a respeito das especificidades no atendimento às crianças moradoras da zona rural. A pesquisa foi realizada a partir de duas bases de dados, com publicações produzidas no período de 2008 a 2019, na primeira busca utilizaram o levantamento dos Grupos de Pesquisa CNPq, no qual encontraram seis grupos que discutiram sobre a EI do Campo. No segundo levantamento bibliográfico, operaram pelo banco de dados da Scielo.org, que resultou em quatro artigos voltados para temática da EI do Campo.

Esses dados históricos e atuais sinalizam inúmeros questionamentos sobre o silenciamento e a ausência das pesquisas sociais e educacionais que abordem a Educação do Campo, principalmente quando se trata do debate da EI inserida no Campo, que é notadamente incipiente. Diante disso, corrobora em sua dissertação, Gonçalves (2013, p. 49) “a EI do Campo é uma política ainda em construção, conceituação que precisa ser melhor qualificada e debatida não apenas nos movimentos sociais, como em estudos e pesquisas científicas no âmbito da academia”.

Por conseguinte, abordando os resultados encontrados no atual levantamento bibliográfico da ANPED, procurou-se evidenciar a origem das pesquisas selecionadas, no qual foi constatado que os trabalhos analisados encontram-se em maior concentração de pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), totalizando três dos quatro selecionados, seguido por uma produção de trabalho científico da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ademais, identificou-se na revisão que três trabalhos fazem parte de pesquisas de mestrado, com dois deles assinalando que são fomentados pelas agências públicas financiadoras de pesquisas, entre elas, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Em relação aos pôsteres, apurou-se que um deles faz parte de uma pesquisa acadêmica de mestrado em andamento, pela Universidade Federal de Campina Grande, na qual, é produzida com recursos da CAPES. O segundo pôster analisado, apresenta uma pesquisa em andamento, desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Desse modo, do número total de publicações na modalidade trabalho completo e pôster, destaca-se que todas são provenientes de instituições públicas, sendo advindas três da região sul, duas da região sudeste e uma da região nordeste.

Na segunda triagem, os trabalhos e pôsteres selecionados foram lidos na íntegra. Após elaborou-se e descreveu-se uma tabela dos estudos mapeados, no segundo momento, desenvolveu-se a análise de dados considerando os achados obtidos na busca da pesquisa.

Tabela 6 - Descrição dos estudos selecionados nas Reuniões da ANPED

(continua)

<b>AUTORES (ANO)</b>	<b>CONTEXTO DA PESQUISA</b>	<b>TEMÁTICA E OBJETIVOS</b>	<b>DISCUSSÕES E RESULTADOS</b>
<b>TIPO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>		
ARENHART (2005)	Assentamento Conquista na Fronteira / SC	Analisar as significações que as crianças dão para a mística, a luta e o trabalho, bem como estão produzindo esses elementos nos processos educativos que vivem no assentamento.	O estudo aponta que as crianças são portadoras de capacidades culturais, evidenciando atitudes de apreensão e subversão da realidade. Do mesmo modo que assimilam os objetivos educacionais que se relacionam a Pedagogia do MST, revelando marcas culturais da identidade da
Trabalho completo	Entrevista;  Observação;  Diário de Campo.		

AUTORES (ANO)  TIPO DE PUBLICAÇÃO	CONTEXTO DA PESQUISA  PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	TEMÁTICA E OBJETIVOS	DISCUSSÕES E RESULTADOS
			infância e da diversidade desse grupo.
MARTINS (2009)  Trabalho completo	Localidade rural de São José, município de Braço do Norte/SC.  Questionário;  Entrevista;  Observação;  Diário de Campo e fotografias.	As experiências educativas das crianças menores de quatro anos do meio rural em espaços não-institucionalizados, compreendidos como o âmbito familiar e social, a partir do cotidiano, o brincar no espaço de casa, convívio social e as brincadeiras entre adultos e crianças.	As crianças vivem suas experiências em um amplo espaço, somado às belezas naturais, esse cenário toma conta do imaginário das crianças servindo de matérias a serem exploradas nas suas brincadeiras. Porém, carecem de contato social mais amplo, minimizando os momentos de brincadeiras com os adultos do âmbito familiar.
MARTINS (2011)  Trabalho completo	Localidade rural de São José, município de Braço do Norte/SC.  Questionário;  Entrevista;  Observação;  Diário de Campo e fotografias.	As expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos, de uma localidade rural, em relação aos serviços de educação pública gratuita para seus filhos.	A pesquisa revela o âmbito familiar como o único contexto de vida cotidiana da criança. Assim, apontar não só a necessidade, como a importância da criação de serviços públicos que valorizem o espaço familiar como um todo e partilhem com as famílias a responsabilidade de oportunizar a crianças pequenas uma EI digna.
GONÇALVES e AQUINO (2019)  Trabalho completo	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) /RJ  Observação;  Diário de campo.	Investigar o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos políticos e as relações de legitimidade que atravessam a participação infantil na luta pela transformação da realidade	A participação social das crianças não caberá a uma decisão dos adultos, sejam eles diretamente responsáveis pelas crianças, ou sejam eles representantes de entidades de proteção aos direitos infantis, uma vez que a criança enquanto sujeito do mundo, que nele habita e atua, desenvolve a seu modo e entre

<b>AUTORES (ANO)</b>	<b>CONTEXTO DA PESQUISA</b>	<b>TEMÁTICA E OBJETIVOS</b>	<b>DISCUSSÕES E RESULTADOS</b>
<b>TIPO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>		
			seus pares e grupo social, sua forma de participar.
SOUZA (2019)	Escola e comunidade do meio rural Entrevista Observação Diário de Campo Vídeos e fotografias Rodas de conversa	Apresentar alguns aspectos referentes à realidade das crianças em espaços escolares e defender a importância de conceber a criança como copesquisadora.	A pesquisa revela o âmbito familiar como o único contexto de vida cotidiana da criança. Assim, apontar não só a necessidade, como a importância da criação de serviços públicos que valorizem o espaço familiar como um todo e partilhem com as famílias a responsabilidade de oportunizar a crianças pequenas uma EI digna.
Pôster			
MATTA (2019)	Escola de EI com turmas multi-idades inserida no contexto rural do município Guarapari/ES Observação Diário de campo	Investigar como a gramática das culturas da infância revela o lugar social que as crianças constroem por meio das suas experiências dentro e fora da instituição de EI.	Ao escutar as crianças do campo, elas nos indicam que se expressam de uma maneira própria, por meio de uma cultura própria. Assim, constituindo um importante objeto para compreender o lugar social que as crianças constroem, por meio de suas culturas de pares.
Pôster			

**Fonte:** ANPED, elaborado pelo autor, 2022.

Os estudos elencados ao total foram seis. Em relação ao contexto de investigação, nota-se a diversidade do campo, assim, duas pesquisas ocorreram junto às crianças de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), duas em escolas do campo e duas em localidades do meio rural em ambiente familiar, tidos como espaços não institucionalizados. Dentre os locais das pesquisas, destaca-se o MST que é o movimento social com maior representatividade na história da construção de políticas públicas para a Educação do Campo. Desta maneira, este dado demonstra que os valores políticos, sociais e éticos deste

movimento, formado ao longo dos últimos anos, ganha espaço também nas pesquisas acadêmicas, em especial sobre a EI do Campo.

Nesse sentido, cita-se em um dos trabalhos selecionados, Gonçalves e Aquino (2019), que abordam sobre umas das ações educacionais conquistadas pelo movimento na busca de bases pedagógicas que respeitem os princípios do MST, conhecida como o Encontro dos Sem Terrinha, o qual tem como proposta incentivar e impulsionar a participação das crianças nas esferas políticas da sociedade. Nessa perspectiva, a pesquisa é desenvolvida mediante os aportes dos estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005), compreendendo as crianças como sujeitos atuantes na sociedade, que são parte constituinte do mundo e irão elaborar sentidos para sua existência.

O segundo estudo referente ao MST de Arenhart (2005), analisa a relação que as crianças estabelecem com a Pedagogia do MST, a partir de três aspectos, tais como a mística, a luta e o trabalho. Para isso, a pesquisadora permaneceu hospedada na casa das famílias assentadas por vinte e seis dias, na busca de compreender o contexto sociocultural que as crianças estão inseridas. Assim, a autora identificou em seu estudo que a aprendizagem pela mística está relacionada ao sentido da experiência, enquanto que a luta adquire um sentido de formação, é através dela que vão aprendendo e se desenvolvendo. Já o trabalho é visto como princípio educativo, manifestado de forma lúdica como estratégia de valorização e interação social.

Desta forma, refletindo sobre os temas abordados e as constatações dos trabalhos mencionados anteriormente, de acordo com Caldart (2003) é o próprio movimento que vem construindo e fortalecendo historicamente a Pedagogia do MST, contemplando as pessoas que fazem parte dele por meio da práxis dessa pedagogia, em que educa, produz a sua identidade, aborda a formação humana e ensina a lutar pelo povo que tem suas raízes na terra conquistada.

Nesse contexto, demonstra a importância das questões pelos direitos e políticas públicas adotadas pelos movimentos sociais, os quais são marca presente nos debates e discussões educacionais. Entre eles cita-se o MST, Movimentos Indígenas, Movimentos de Pescadores, Quilombolas e outros, todos são responsáveis pela soma dos esforços e reivindicações por uma Educação do Campo de qualidade, que infelizmente o poder público inviabiliza e trava avanços para sua melhoria.

Entre as demandas que devem ser solucionadas, destaca-se o direito ao atendimento das crianças em creches e pré-escola do meio rural, essa necessidade quanto às políticas públicas é apontada por Martins (2009; 2011), ambos estudos foram encontrados e analisados no levantamento bibliográfico desta pesquisa. A autora investigou uma localidade rural, em que a

agricultura familiar representa a concentração das atividades agrícolas, nessa interação com as famílias pesquisadas constatou-se que as crianças na faixa etária de zero a quatro anos não possuem o acesso aos serviços básicos de educação pública. Esse fato, revela a ausência de direitos públicos para as crianças, além de impossibilitar as mães de trabalharem e poderem contribuir na renda familiar.

Todavia, esse problema com a falta de políticas públicas espalha-se por todo território brasileiro, de acordo com Censo da Educação Básica<sup>20</sup> no ano de 2018 as matrículas em creches das escolas do campo representaram apenas 7%, enquanto na pré-escola os dados mostram uma participação de 13% das matrículas nas instituições do campo. Esses dados aterrorizantes demonstram uma concepção atribuída pelo, legislativo, executivo e chefias públicas em que as crianças pequenas não precisam de investimento em educação, por outro lado, responsabilizando as famílias pela criação integral das crianças.

Embora nos deparamos com este lamentável cenário, que enfrenta intempéries no contexto da EI inserida nas Escolas do Campo, há de se valorizar cada vez mais os movimentos sociais, práticas comunitárias camponesas, professores, pesquisadores e programas que são marcas de resistência, além de lutarem constantemente pelo direito de uma educação pública digna para as famílias e crianças do campo. Sendo assim, enaltecemos os próximos dois trabalhos encontrados do levantamento bibliográfico da ANPED, entre eles, o estudo de Souza (2019), o qual contribui trazendo reflexões para pensarmos como a escola do campo percebe e vive as culturas infantis camponesas dentro da sua proposta pedagógica, amparada nas discussões da Sociologia da infância, na qual, considera a criança como sujeito ativo e direito (SARMENTO; PINTO, 1997).

A pesquisa supracitada, apresenta uma proposta em que as crianças atuam como participantes e coautoras do processo investigado, a partir da escuta, da observação, da compreensão das diferentes linguagens que retratam o contexto que vivem, as suas rotinas e peculiaridades culturais. Dessa forma, o estudo identificou que as crianças consideram-se contempladas com o contexto do campo, por terem seus significados compreendidos e sentem-se animadas para vivenciar as experiências do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, corrobora com a temática, o estudo de Matta (2019), encontrado e analisado na ANPED, o qual foi desenvolvido no contexto rural do estado do Espírito Santo, investigando as crianças de uma escola de EI com turmas multi-idades da pré-escola. O estudo

---

<sup>20</sup> Informações coletadas pelo site do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-2013-censo-da-educacao-basica-2018>

propõe analisar como a gramática das culturas da infância denunciam o lugar social que as crianças elaboram por meio das suas experiências dentro e fora da escola do campo. Dessa forma, identificamos que as crianças campestres se manifestam de modo próprio, por meio de uma cultura particular, construída mediante a cultura de pares, a qual é proposta por Corsaro (2011), segundo o autor concerne-se as práticas que as crianças compartilham, de acordo com a sua maneira própria de interpretar e significar o mundo, percebendo a diferença das ações e interpretações dos adultos.

Ainda assim, que os trabalhos encontrados e analisados representem um número escasso de publicações, todos eles reconhecem as crianças como atores sociais, sujeitos ativos e de direitos, que constroem sua própria cultura. Aliado a isso, os trabalhos contribuem para as reflexões acerca dos direitos de políticas públicas por uma Educação do Campo, em especial sobre a inserção da EI nas Escolas do Campo. Culminando assim, para essa transformação, caracterizando a identidade dos sujeitos do campo, descrevem,

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011, p. 152)

## 2.3. EI, BNCC E EF: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA

### 2.3.1. EI: a inserção da EF

A inserção de professores de EF na EI no Brasil em escolas públicas têm como precursora a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, que desde o ano de 1982 oferece a EF como componente curricular na primeira etapa da educação básica. Em relação a esse contexto, destaca-se a pesquisadora Deborah Sayão que foi uma das pioneiras em contribuir com estudos e produções científicas acerca dessa experiência atrelada a EF na EI por sua proximidade com a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (LEMONS, 2019).

Do mesmo modo, registra-se outro município que passou a oferecer nas três últimas décadas a presença de professores de EF na EI, que é o caso de Vitória, no estado do Espírito

Santo, desde o ano de 1991. A partir das realidades expostas, respectivamente, a UFSC e a UFES vieram tornar-se instituições de referências em estudos e pesquisas nesse contexto. Dentre as pesquisas realizadas, cita-se, o estudo de Martins (2018), na sua tese de doutorado da UFES, na qual, o autor realizou uma pesquisa com a investigação de professores de EF na EI, por intermédio das Secretarias Municipais de Educação das capitais brasileiras, a partir dos dados coletados analisou que treze dessas cidades relataram a presença de professores com formação em EF atuando com crianças das instituições da EI (MARTINS, 2018).

Embora, verifique-se um avanço da inserção de docentes em EF na EI nos últimos anos, essa ampliação configura-se também pelo fato das novas legislações no âmbito da educação brasileira, tais como a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (Lei nº 11.738/2008) e a escolaridade obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos (Lei nº 12.796/20013). Dessa forma, ocorrendo a implementação de turmas da EI (pré-escola) nas escolas de Ensino Fundamental, por isso, as prefeituras tiveram que aumentar o número de profissionais da educação, entre eles somam-se os professores de EF, que por vezes passaram a ser opção de preenchimento das vagas para assegurar a demanda e substituírem os professores regentes durante o tempo regulamentado ao seu planejamento (MARTINS, 2018).

Ademais, essa presença legitimada de professores de EF na EI é vaga e confusa muitas vezes em virtude até mesmo dos documentos legais que regulamentam a educação brasileira. Nesse sentido, aponta-se no Artigo 26, parágrafo 3º da LDB (BRASIL, 1996) que a EF é componente curricular obrigatório da educação básica, entretanto, no documento da BNCC para EI (BRASIL, 2018) não cita diretamente a EF nessa primeira etapa da educação básica. Nessa relação entre a EF na EI e trabalho integrado entre os professores, Sayão (2002, p. 59) comenta que

[...] só se justifica a necessidade de um/a professor/a dessa área na EI se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças.

Assim, emerge o desafio de uma prática pedagógica da EF na EI que respeite os direitos das crianças desta etapa, proporcionando momentos em que os mesmos tenham um papel mais ativo a partir das interações e brincadeiras, expandindo as culturas infantis de movimentos. Dessa forma, busca-se amenizar as fortes manifestações dos professores no campo da EF com uma formação direcionada ao desenvolvimento da área motora das crianças, oriunda das décadas de 70 e 80 que por meio do MEC, apresentou como novidade a psicomotricidade para

a educação das crianças. Posterior a esse período, dando continuidade ao processo de mudanças na EF, práticas pedagógicas para desenvolvimento/aprendizagem motora e a recreação, com a forte tendência de preparo para o esporte de rendimento (BUSS-SIMÃO, 2005).

A autora supracitada busca em outro estudo contribuir com algumas práticas pedagógicas nesse contexto, para isto, propõe três princípios fundamentais no sentido de pensar a prática. Entre eles, o primeiro princípio da prática pedagógica da EF na EI deve permitir um papel mais ativo das crianças no movimentos e brincadeiras, isso exigirá que o adulto observe e capture como as crianças fazem; o segundo princípio é pensar em aulas que não estejam com tempos e espaços pré-determinados, mas refletir em situações em que a atividade é que resultará o tempo; o terceiro princípio é o trabalho articulado entres os professores regentes e com formação em EF (BUSS-SIMÃO, 2011).

Nesse contexto, que permeia reflexões de estudos e práticas pedagógicas com crianças, inclui-se o termo “Brincar e Se-movimentar”, que menciona a importância do brincar e se-movimentar para a criança, pois possibilita sentir o seu mundo e viver o seu tempo. Além disso, fomenta que é por meio do brincar que ela imagina e fantasia, proporcionando a sensação de um ser livre, ou seja, brincar pelo brincar, assim, alertando no estudo para os professores evitarem levar brincadeiras prontas, brincadeiras com rigor competitivo e brincadeiras que as crianças permanecem muito tempo inativas, pois dessa forma, o ser que se movimenta apenas reproduz uma ordem ou não está no centro da ação (SURDI; MELO; KUNZ, 2016).

Considerando o estudo das etapas ocorridas da inserção dos professores de EF na EI, percebe-se que ao longo do tempo as manifestações estão mais direcionadas para que as crianças sejam protagonistas das experiências vivenciadas, assim, rompendo com uma concepção cultural de classificação que propicia diferenciar crianças e adultos, na qual, possuem suas propriedades específicas. Nesse sentido, afirma Sarmiento (2013, p. 18-19) “a criança não é o adulto imperfeito e imaturo, mas é o outro do adulto, isto é, entre a criança e o adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade.

### **2.3.2. EI e a BNCC: considerações sobre a centralidade da experiência**

Historicamente a EI no Brasil é apontada pelo cunho de assistencialismo, somente a partir da década de 1980 as creches migraram das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação. Assim, passa a ser garantido para as crianças por intermédio das entidades escolares o educar e cuidar. Conseqüentemente foram estabelecidos documentos que nortearam a organização curricular da EI, entre eles CF de 1988 e a Política Nacional de EI em

1994, formulando encaminhamentos pedagógicos para essas instituições (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019).

A CF torna a EI um direito que o Estado deve assegurar às crianças de zero a seis anos, por opção das famílias/responsáveis. Ainda, no ano de 1996 com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996) marca a inclusão da EI como primeira etapa da educação básica, consolidando o entendimento do direito à educação, desde a pequena infância, diferenciando-a do Ensino Fundamental e Médio. A partir disso, a nova reformulação da LDB explicita e normatiza a EI que, nos anos seguintes à sua publicação, passam a ganhar maior atenção por parte de formuladores de políticas públicas e legislações voltadas à Educação.

Nas duas décadas que se seguem, três documentos importantes foram elaborados, visando a organização curricular da EI: os Referenciais Curriculares Nacionais para a EI (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (BRASIL, 2010) e, mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum para a EI (BRASIL, 2018).

A respeito dos documentos acima citados, de acordo com Mello et al (2016, p.133) identificam uma “mudança paradigmática” a partir da DCNEI (Brasil, 2010) no que diz respeito à concepção de criança, deslocando-se de um referencial da psicologia abordados no Referencial Curricular Nacional da para a EI – RCNEI (BRASIL, 1998), que prossegue na BNCC (BRASIL, 2018), apresentando indícios de diálogos com a sociologia da infância (CORSARO, 2009, 2011; SARMENTO, 2013).

Conforme já apontado por Mello et al (2016) e, reiterado por Barbosa, Martins e Mello (2019), a partir dos documentos curriculares recentes da EI, podemos identificar avanços que abordam a concepção de infância, do mesmo modo, apresentam “uma perspectiva calcada na Sociologia da Infância, em que a criança é vista como um sujeito ativo e autoral em seus processos de socialização e de desenvolvimento” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p.158).

Da mesma forma, em um estudo anterior os autores supracitados já anunciavam “permitir que, na EI, a criança possa usufruir da prerrogativa de ser um sujeito de direitos só é possível se considerarmos como plano de fundo a centralidade, a produção de cultura e o protagonismo infantil” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017, p.169).

A partir dessa circunstância Sarmiento<sup>21</sup> (2015, p.36) afirma que “uma pedagogia da infância assente nos direitos da criança não é uma pedagogia do espontaneísmo, é uma

---

<sup>21</sup> Entrevista concedida a Alexandre Vaz, Adriana Richter e Jaisson Bassani na Revista Cadernos de Formação RBCE, p 11-37, (2015).

pedagogia profundamente estruturada, onde tenha lugar a participação e o poder confluyente das crianças”. Assim, construindo um direito de desejo e decisão da criança, uma liberdade, autonomia de ter a escuta e desfazer o ambiente adultocêntrico.

Diante das análises referente a EI e a concepção de criança anunciada até o momento, busca-se a partir daqui neste estudo uma aproximação ao documento mais recente deles, a BNCC, especificamente da EI. Porém, destaca-se que é um documento normativo que regulamenta toda a Educação Básica, legitimada nos seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento, em que os alunos devem ter um avanço de conhecimentos essenciais (BRASIL, 2018). Ressalta-se que a elaboração de uma base nacional comum para a Educação Básica, já era prevista no artigo 26 da LDB, que estabelece,

os currículos da EI, 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, p.19) .

Nesse processo passou a integrar o Plano Nacional de Educação, regulamentado em 2014. Dessa forma, em 2015, uma comissão de 116 especialistas de 35 universidades, sob coordenação do MEC, atuou na construção de uma proposta da primeira versão da BNCC, conhecida como proposta preliminar, disponibilizada para discussão pública por meio eletrônico, entre setembro de 2015 e março de 2016, na qual, recebeu inúmeras contribuições por parte dos profissionais e acadêmicos da educação.

Uma segunda versão da BNCC, publicada em maio de 2016, logo contou com a realização dos seminários estaduais nos meses de junho, julho e agosto de 2016, com a presença de professores, gestores e especialistas, que então introduziram os itens das referidas críticas da primeira versão. A partir desse procedimento, teve início a redação da terceira versão que, no entanto, sofreu influências das mudanças no cenário político nacional, marcado por um golpe político em 2016, que originou um episódio vergonhoso de impeachment da Presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Com isto, o substituto, Michel Temer, usufruiu da oportunidade, logo continuou a progredir o documento de forma intocável e acelerada para o processo de aprovação, diferentemente da postura que teve com outros programas do governo anterior, quando suspendeu e regressou às políticas públicas. (TARLAU; MOELLER, 2020). Ademais, a BNCC passou por alterações, entre elas a antecipação da alfabetização das crianças para o segundo ano, que até então era no terceiro ano, a inviabilização das questões de gênero e diversidade, os

desdobramentos do Ensino Religioso como uma área de conhecimento. A versão final, homologada em 2017 referente a EI e o Ensino Fundamental, passou a ser implementada. À medida, que o documento da Etapa do Ensino Médio foi reestruturado e aprovado somente em dezembro de 2018.

Diante disso, faz emergir a reflexão sobre o documento, a BNCC, atualmente, fonte de discussão entre diversos autores da área que apresentam seus argumentos e opiniões em relação a leis educacionais e a formação dos educadores. Segundo Ribas et al. (2019, p. 4), “salienta-se a necessidade de pesquisas em relação ao documento da BNCC, principalmente pelas instituições de ensino superior, que são as responsáveis por formar professores para atuarem nesse nível de ensino”.

Nesse sentido, corroboram para discussões as autoras Tarlau<sup>22</sup> e Moeller<sup>23</sup> (2020), que discorrem em seu artigo<sup>24</sup> sobre o protagonismo das entidades filantrópicas no processo de formulação e aprovação da BNCC, em especial a Fundação Lemann, que utilizou da prática do consenso por filantropia, que de acordo com as autoras ocorre “quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a determinada política pública” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 554). Do mesmo modo, a referida Fundação Lemann participou com forte influência perante o grupo Movimento pela Base, onde a fundação operava com aplicação de recursos e patrocínios para a realização de eventos e seminários, a fim de organizar uma rede atuante em apoio à BNCC.

Nessa perspectiva, a intenção das fundações e instituições corporativas, contudo, não é de gerar lucros imediatos sobre a educação pública. Mas, a partir da sua influência pelo poder econômico, alinhado às iniciativas de parcerias entre o poder privado e o público, passam a formularem tentativas para criarem estratégias, alianças, manobras de introduzirem as fundações nas políticas públicas, com o propósito de reestruturar a escola pública à sua própria imagem, baseada no estilo empresarial e na ideologia da meritocracia. Assim, as recentes influências das fundações privadas e corporativas no contexto da política pública educacional anunciam um alerta, porque provavelmente continuam intervindo na esfera pública, promovendo transformações nas instituições educacionais sob a semelhança de corporações. (TARLAU; MOELLER, 2020).

---

<sup>22</sup> Professora assistente de Educação e Trabalho e de Relações Trabalhistas na Universidade Estadual da Pensilvânia, Estados Unidos da América.

<sup>23</sup> Professora assistente do Departamento de Estudos de Política Educacional no campus de Madison, na Universidade de Wisconsin, Estados Unidos da América.

<sup>24</sup> Publicado pela pela Revista Científica Currículo sem Fronteiras, no ano de 2020, traduzido por Leda Beck.

Contudo, em 20 de dezembro de 2017, no ato em Brasília que estabeleceu a aprovação da BNCC, o discurso da então Secretária Executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, foi omissivo em relação a participação das fundações privadas e corporativas na elaboração e legitimação da BNCC, com isto, apontando apenas que foi um processo aberto ao público, no qual, teve a contribuição da população ao conteúdo do documento. (TARLAU; MOELLER, 2020).

Em vista disso, o texto de Michetti (2020) corrobora ao analisar o espaço social na disputa em torno da criação da BNCC e discorre sobre as estratégias dos agentes nesse processo,

As vinculações de entes públicos e privados com o Consed<sup>25</sup> e a Undime<sup>26</sup> constituem um bom exemplo das articulações entre os agentes mais bem posicionados na disputa. A aliança com essas duas organizações foi privilegiada por agentes públicos e privados porque elas responderiam pela implementação da Base e poderiam ser consideradas, para efeitos de legitimação – não sem contestação –, como representantes públicos do universo escolar. (MICHETTI, 2020, p.4)

À vista disso, os agentes privados na qualidade de parceiros, conquistaram uma representatividade nos espaços de debates sobre a BNCC, por conta do poder econômico, social e político. Entretanto, no contexto da educação pública o capital econômico encontra bloqueios para ser legitimado, assim, os agentes desse capital agem transformando-o em capital simbólico. Contudo, esse procedimento será reprovado por categorias não dominantes no processo de elaboração da BNCC, as quais dispõem de um elevado capital simbólico e social, propondo intervenções com diversas críticas acerca do documento da Base. Ainda assim, o grupo de agentes que conduziu a BNCC procurou delimitar o debate, no entanto, as críticas e a renúncia quanto a aprovação e legitimação da Base permanecerão apesar de não terem sido contempladas no documento. (MICHETTI, 2020)

O cenário apontado referente a formulação e homologação da BNCC comprovam como são pertinentes as discussões e a ausência de um processo democrático no debate de políticas públicas. Nesse sentido, a partir da conjuntura em que os documentos da Base foram elaborados e sua respectiva organização curricular, discorrem os autores Barbosa, Martins e Mello (2019), ao analisarem a BNCC após homologada, especificamente na etapa da EI, foco dessa pesquisa, julgam o cunho prescritivo, deste modo, esquecendo o currículo vivido na prática do dia a dia nas instituições.

---

<sup>25</sup> Conselho Nacional de Secretários de Educação.

<sup>26</sup> União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

Portanto, contextualizando a BNCC para a EI, o presente estudo aborda a primeira etapa da Educação Básica, que na sua elaboração mantém algumas propostas da DCNEI (BRASIL, 2010), como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as interações e brincadeiras, a definição de criança como sujeito histórico e de direitos, além de um currículo que irá articular os saberes das crianças com os conhecimentos consolidados. A partir dos eixos estruturantes dessa etapa, o documento institui na sua proposta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem assegurar às crianças boas condições de aprender e se desenvolver. Os direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

A partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, identificando a particularidade dos grupos que integram a etapa da EI, de acordo com a BNCC estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme, de zero a 1 ano e 6 meses (creche), de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (creche) e de 4 anos a 5 anos e 11 meses (pré-escola) (BRASIL, 2018). Vale lembrar que apesar da atual faixa etária da organização na BNCC, essa modificação já foi introduzida anteriormente na LDB de 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade, assim a EI passou a atender a faixa etária de zero a cinco anos e onze meses.

Dentro dessa proposta a BNCC, ponderando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelece às instituições uma organização curricular por campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. São eles: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018, p.36 ;38).

Em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018, p.36) “os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural”.

Esse formato de organização, de acordo com Fochi (2016) já contava informações em documentos anteriores, tal como no Parecer nº20/2009, que revisou as DCNEIs. Entretanto,

o que evidentemente avança no documento da BNCC em relação às DCNEI é o fato de articular a esses campos de experiência direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Esses verbos se repetem em cada um dos campos, provocam o adulto a pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, algo muito diferente

da imagem de criança que é receptora passiva e espectadora do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais. (FOCHI, 2016, p. 6)

A proposta dos Campos de Experiência conecta o conhecimento produzido na interação entre adultos e crianças, no relacionamento entre as próprias crianças, e através do contato criança e o mundo. Nesse ponto de vista de trabalho, voltada a uma pedagogia que requer estar acessível para conhecer e conhecer-se, dando ênfase para os saberes das crianças e do mesmo modo dos adultos (FOCHI, 2016).

Da mesma forma, o autor supracitado menciona que “a organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas” (FOCHI, 2015, p. 221). Dessa forma a experiência pessoal torna-se uma fonte de sentido para toda uma existência, além de ser uma transação do que está acontecendo no ambiente do indivíduo com que o constitui, a partir da trajetória de vida e vivências externas, é o percurso e a capacidade de estar continuamente aprendendo, construindo conhecimentos e experiências futuras.

No que tange o sentido da palavra experiência mencionada na proposta do documento, busca-se refletir diante as considerações fundamentadas no pensamento de Dewey (2010), pois dialogar com o autor contribuirá para compreender o conceito de experiência para a Educação, e nesse caso mais especificamente na etapa da EI.

As considerações do autor sobre experiência são vastas, necessariamente destaca-se o clássico livro “Experiência e Educação”, nesta obra Dewey (2010) apresenta dois princípios que são fundamentais na constituição da experiência: os princípios de interação e da continuidade (p. 52, grifo nosso). Segundo o autor, o princípio da interação acontece “entre um indivíduo, objetos e outras pessoas”, ou seja, na relação entre o eu e o ambiente, no convívio com os pares. Já o princípio de continuidade significa que toda experiência, tanto se baseia em algo existente nas experiências anteriores, quanto modifica, de alguma maneira, “a qualidade das experiências subsequentes” (p. 44), assim provocando transformações e produzindo um aprendizado sucessivo no seu âmbito e no próprio sujeito. Ressalta-se que de acordo com Dewey (2010) estes princípios são inseparáveis um do outro, eles se interceptam e se conectam (p. 45).

O documento expõe que ao longo da vida as experiências estão submetidas e elas educam a respeito do mundo enquanto indivíduos e sociedade. Nesse sentido, afirmam Pandimi-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 84, grifo das autoras) “entendemos que a escolha da organização curricular por meio de campos de experiências para a BNCC para EI pode se

configurar como uma potente proposta; todavia, compreendemos que seria fundamental que o adjetivo educativo compusesse os campos”.

Dessa forma, o texto propõe acrescentar o adjetivo educativo a proposta pedagógica da EI, com a possibilidade de ser nomeada Campos de Experiência Educativa, assim proporcionadas nas práticas educativas delas viverem a infância, elaborando sentidos e significados sobre o mundo, com uma ação que parte da relação educativa adquirida na EI, rompendo com o currículo burocratizado.

Essas experiências por sua vez muitas acontecem na etapa da EI, seja nos Centros Infantis Municipais ou escolas, junto de seus colegas e professores, elas acontecem a partir das situações rotineiras do contexto que estão inseridas, espaços e tempos, as interações aos pares, conversas e diálogos, brincadeiras e jogos. Além disso, a EI proporciona a socialização das crianças de diferentes culturas, classes sociais e etnias viverem experiências com sensações diversas. Portanto, estes momentos, informações e conhecimentos são de suma importância para vida social e aprendizagens por meio das experiências do cotidiano de explorar, experimentar, criar e recriar, brincar e fantasiar.

Dessa maneira, configura-se para um novo olhar, uma escola sem divisões de componentes curriculares, compreendendo um trabalho docente sistematizado integrado. Assim, emana o processo de pensar a criança a partir dela mesma, como um sujeito de direito que produz cultura e não apenas reproduz, é um olhar para criança que elabora o mundo desconhecido, com ênfase na ação da criança e no protagonismo infantil.

### **2.3.3. A BNCC no campo da EF e EI no CONBRACE e periódicos científicos**

Interessa-se, nesta revisão, a identificação e conhecimento da produção científica no campo da EF que contemple a EI e a BNCC/EI no período entre 2015 e 2021. O processo de revisão do qual resultou esta pesquisa abrangeu trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalhos Temáticos Escola e Políticas Públicas no CONBRACE e em periódicos científicos de EF. Em ambas as buscas, o período delimitado foi de 2015 a 2021, com as palavras chaves: BNCC, EI e EF.

A publicação da LDB (BRASIL, 1996) marca, segundo Martins, Trindade e Mello (2021) o início de um período de produção crescente contemplando a temática da EI no campo científico da EF, processo que adquire maior regularidade no terceiro milênio, notadamente a partir de 2005.

A tabela 7, demonstra quantitativamente as produções científicas encontradas nos Anais do CONBRACE entre 2015 e 2019:

Tabela 7 – Produções científicas publicadas nos anais do CONBRACE

CONBRACE	ANO	BNCC	BNCC NA EI
Anais – GTT Escola	2015	0	0
Anais – GTT Escola	2017	1	0
Anais – GTT Escola	2019	2	0
Anais – GTT Políticas Públicas	2015	0	0
Anais – GTT Políticas Públicas	2017	1	0
Anais – GTT Políticas Públicas	2019	1	0
	TOTAL	5	0

**Fonte:** O autor, a partir do levantamento das produções

A partir dos dados acima, observou-se que nas três edições do CONBRACE, foram localizados apenas 5 trabalhos, sendo 2 em 2017 e 3 em 2019, abordando a BNCC, no entanto, nenhum deles aborda a EI.

Os artigos encontrados na busca dos periódicos científicos de EF, foram selecionados conforme sua classificação no Webqualis da CAPES (2013-2016): dos extratos A2 a B5. A tabela a seguir demonstra quantitativamente as produções científicas da área da EF com relação à BNCC/EI.

Tabela 8 – Produções científicas de periódicos da área de EF brasileira

REVISTA/INSTITUIÇÃO	WEBQUALIS	BNCC	BNCC NA EI
Movimento/UFRGS	A2	1	0
Revista Brasileira de Ciências do Esporte/CBCE	B1	1	0
Motriz/UNESP	B1	0	0
Motrivivência/UFSC	B2	12	2
Pensar a prática /UFG	B2	1	0

(continua)

<b>Ciência e Movimento /UCB</b>	B2	<b>1</b>	0
<b>Revista Mackenzie de EF e esporte/UNESC</b>	B3	0	0
<b>Corpoconsciência/ UFTM</b>	B4	<b>4</b>	0
<b>Caderno de EF e esporte/UNIOESTE-PR</b>	B4	<b>1</b>	0
<b>Arquivos em movimento/UFRJ</b>	B4	0	0
<b>Conexões/UNICAMP</b>	B4	0	0
<b>EF em revista/UCB</b>	B4	0	0
<b>Revista Kinesis/UFSM</b>	B4	0	0
<b>Revista didática sistêmica/FURG</b>	B4	0	0
<b>Temas em EF escolar/CPII</b>	B5	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>Cadernos de formação/RBCE</b>	B5	0	0
	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>3</b>

**Fonte:** O autor, a partir do levantamento das produções

Em relação aos periódicos científicos, observou-se que os artigos encontrados na busca estão distribuídos em oito dos dezessete periódicos revisados. Chegou-se a um total de vinte e quatro artigos, dos quais apenas 3 tratam da BNCC/EI.

Apresenta-se a seguir os títulos dos trabalhos encontrados, os autores, o respectivo ano e a revista científica publicada: 1º- **A EI na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a EF**, Mello et al (2016), Motrivivência; 2º **A EF na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos**, Martineli et al (2016), Motrivivência; 3º **EI na BNCC: análise e contextualização do componente curricular EF**, Silva et al (2019), Temas em EF Escolar.

Na análise dos periódicos, um deles, Martineli et al (2016) discute a organização da EI na BNCC, por meio dos Campos de Experiências, com centralidade para “corpo, gestos e movimentos”, isso ocorre por sua proximidade com a EF, de acordo com os autores. Porém, é importante refletir sobre como se caracterizam os Campos de Experiências e a inadequação de que sejam trabalhados de forma compartimentalizada. Enquanto, os outros dois trabalhos, apontam para a inserção dos professores de EF na EI, apesar da EF não ser mencionada diretamente na BNCC, os autores citam a importância da presença dos professores de EF no contexto da pequena infância, a partir da abordagem dos eixos estruturantes da BNCC: interações e brincadeiras (MELLO ET AL 2016; SILVA ET AL, 2019).

Ademais, um dos artigos, Mello et al (2016) menciona uma aproximação da BNCC à Sociologia da Infância, que destaca o protagonismo e a autoria das crianças e a cultura de pares. Assim, identifica-se uma ruptura com a visão adultocêntrica sobre a criança, considerando-a no que ela é, com suas potencialidades e subjetividades, atribuindo-lhe centralidade na construção do conhecimento. Os autores, ao analisarem documentos orientadores da EI, destacam que esse direcionamento para a sociologia já se faz presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (BRASIL, 2010).

Observa-se que as produções que contemplam a temática da BNCC/EI no campo dos periódicos científicos da EF apresentam elementos importantes para pensarmos a EF na EI, apesar do número escasso. Destaca-se a mudança de concepção de infância e proposta de organização curricular, com ênfase para a experiência. A presença de professores de EF na EI, embora esteja avançando, é ainda reduzida, possivelmente, tenha repercutido sobre o quantitativo de pesquisas.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

O presente estudo, apresenta uma investigação baseada na pesquisa qualitativa, que de acordo com Creswel (2007) é uma pesquisa com características interpretativas e reflexivas, além disso, não apresenta-se pré-configurada, com isso recusa ser quantificada e calculada, assim interessa-se no mundo dos significados, ela atende questões pessoais e culturais. No percurso metodológico desta pesquisa, utilizou-se a Análise Documental, em conjunção com a Autoetnografia, ambos os métodos são apresentados no decorrer desta seção do texto.

O exercício de delimitação do problema nos levou rapidamente a constatar que o processo a ser investigado tem como protagonista o autor da pesquisa. Essa constatação nos levou a considerar o estudo autoetnográfico como uma opção adequada. Considerando-se que o pesquisador foi convidado a participar do processo de elaboração do documento orientador municipal e segue atuando como único professor de EF na etapa de implementação do referido documento junto a turmas de EI, ratificou-se a opção metodológica.

##### **3.1.1. Análise documental**

A Análise Documental proposta neste estudo caracteriza-se por uma pesquisa realizada em documentos públicos que norteiam a educação básica. Segundo Cellard (2008) o documento escrito apresenta-se como uma fonte valiosa para todo pesquisador e como testemunho de atividades particulares. Nesse sentido, percebe-se a Análise Documental como uma importante ferramenta de investigação. No entanto, o autor supracitado alerta que deve-se aceitar um documento conforme sua apresentação, independentemente de sua configuração, não devendo ser transformado e editado. Assim, buscar com prudência as fontes contidas, pois são únicas, constituída por uma análise crítica perante a documentação investigada.

Nessa perspectiva, corroborando com o método da análise documental, de acordo com Júnior et al (2021, p. 42) “é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos”. Dessa forma, o intuito é obter informações significativas contidas nos documentos, e posteriormente compreender a particularidade de cada texto, a fim de examinar e buscar outras interpretações complementares por meio dos documentos.

### 3.1.2. A pesquisa autoetnográfica

No que refere-se a origem e o conceito da autoetnografia, segundo o estudo de Santos (2017, p.218) “vem do grego: auto (self=em si mesmo), ethnos (nação = no sentido de um povo ou grupo de pertencimento) e grapho (escrever = a forma de construção da escrita)”. Dessa maneira, o significado desse vocábulo nos remete a um método de investigação e escrita pessoal, a partir da reflexão da sua própria prática, perante o olhar de quem descreve suas experiências baseadas no contexto social e cultural que esteja inserido.

Assim sendo, buscou-se estudos que fundamentassem o caminho metodológico da pesquisa autoetnográfica na área da EF Escolar. Para tal, inicia-se o processo de revisão de literatura apoiado em pesquisadores que foram os pioneiros nacionais nessa metodologia através de seus estudos (BOSSLE, 2008; BOSSLE; MOLINA NETO, 2009a,b; BOSSLE; MOLINA NETO; LOPES, 2012; WITTIZORECKI, 2013).

Além do mais, destaca-se o Grupo de Pesquisa F3P-EFICE<sup>27</sup> da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que a partir de 2007, abrange seus estudos e passa a adotar a pesquisa autoetnográfica, ressaltando-se que desde a sua configuração inicial (1997) o grupo realizava pesquisas principalmente etnográficas (BOSSLE, 2008). Posteriormente, o grupo de estudo supracitado, contribui diretamente para a temática através da publicação da obra intitulada: O ofício de ensinar e pesquisar na EF Escolar (2010), na qual, dentre a coletânea de textos produzidos traz um capítulo que remete a metodologia que será utilizada nessa pesquisa com a denominação “Autoetnografia: mais uma opção metodológica para alguns problemas no âmbito da EF” (BOSSLE; MOLINA NETO, 2010).

Nessa perspectiva, de acordo com Mallmann, Gonzáles e Borges (2021, p. 5) “as pesquisas qualitativas em EF relacionadas à autoetnografia no Brasil são recentes”. Bossle e Molina Neto (2010) acrescentam a isso a dificuldade de literatura nacional específica sobre este tema, sendo que as poucas obras publicadas estão restritas à escrita em inglês.

Consolidam também para essa discussão os autores Rocha, Araújo e Bossle (2018) que a partir do estudo de uma revisão da produção científica da EF em periódicos nacionais sobre a autoetnografia, selecionaram vinte e cinco periódicos com classificação (qualis) A2, B1 e B2 e encontram apenas cinco pesquisas, na qual, somente três abordavam especificamente a EF. Entretanto, segundo os autores supracitados, esse tipo de pesquisa ainda que esteja em estágio

---

<sup>27</sup> Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte

inicial no campo acadêmico da EF, pode colaborar na formação dos docentes, por esse motivo tem apresentado avanços em novas pesquisas.

Assim, para ilustrar a ascensão das pesquisas autoetnográficas na área da EF, cita-se na sequência dois estudos que abordam essa temática. Em um deles Lopes e Bins (2021) por meio do texto “Escrevências do desassossego: diálogos sobre a formação docente em EF desde dois estudos autoetnográficos”<sup>28</sup>, apresentam como essa estratégia metodológica pode contribuir para as potencialidades autoformativas, de tal modo como impactam e mobilizam a reflexão na constituição do trabalho docente em EF.

No segundo estudo, Mensch (2020) na sua dissertação de mestrado intitulada “Do mal-estar ao empoderamento: um estudo autoetnográfico na área da EF escolar”, relata inicialmente a sua condição de mal-estar e da impotência como professora no cotidiano escolar. Para superar esses momentos vividos busca através de uma autoetnografia reconstruir-se enquanto docente, utilizando como instrumentos para pesquisa a reflexão, a autoavaliação e a formação continuada. Assim, descrevendo no estudo as suas próprias experiências pedagógicas dentro do contexto investigado.

No que tange a pesquisa abordada, nota-se que autoetnografia apresenta-se como uma estratégia que possibilita ao indivíduo criticar a si, do mesmo modo, que o ambiente que está investigando. Dessa forma, essa ação contribui para o autoconhecimento, a avaliação da sua prática e percepção das suas decisões, assim, o sujeito que se narra é o objeto do seu respectivo estudo (LOPES, 2012). Semelhantemente, Bossle e Molina Neto (2010, p. 208) afirmam que “a autoetnografia emerge, então, na perspectiva de investigar a própria prática docente”.

Assim sendo, o pesquisador encontrará um percurso metodológico como Bossle (2008, p. 110) “de quem vive, descreve, sente e aprende com/sobre o próprio processo de pesquisa e da opção e realização de uma autoetnografia”. Dessa forma, as próprias experiências pedagógicas tornam-se ferramentas indispensáveis nas escritas das narrativas e dos novos conhecimentos do autor/pesquisador.

Esta pesquisa apresenta-se como uma autoetnografia pela circunstância do professor de EF ser o próprio pesquisador/autor que procurará compreender a si mesmo a partir do trabalho pedagógico do professor de EF com a EI nas escolas do campo com turmas multi-idades (Pré A e B) no município de Jardim do Sul/RS. Dessa forma, o estudo apresenta as condições de

---

<sup>28</sup> **Dissertação de Mestrado:** Semear-se (em) um campo de dilemas: Uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS. **Tese de Doutorado:** Tecendo saberes, tramando a vida - a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de Educação Física na RME POA.

trabalho e aprendizagens da docência neste contexto, e as contribuições da última, no processo (auto)formativo.

## 3.2 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA

### 3.2.1 Contexto

A pesquisa foi desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Jardim do Sul, em duas Escolas do Campo de Ensino Fundamental que contam com a EI, sendo compostas por turmas de multi-idade (Pré A e Pré B): Escola Bosque dos Sonhos<sup>29</sup> e Escola Pomar Encantado<sup>30</sup>.

A escolha deste município ocorreu pelo fato que o pesquisador atua como professor de EF na Rede Municipal de Ensino, fazendo parte do quadro de funcionários efetivos no nível do Ensino Fundamental desde 2016. Entretanto, o professor e pesquisador, passou atender posteriormente também as turmas de EI em duas Escolas do Campo com turmas de multi-idades (Pré A e Pré B)

#### 3.2.1.1. *Município de Jardim do Sul*

O município de Jardim do Sul, encontra-se na região sul do estado do Rio Grande do Sul (RS), a cerca de 289 Km de Porto Alegre, capital do estado RS, de tal forma situa-se a 38 Km de Pelotas, município de quem deixou de ser o 8º distrito e conquistou sua emancipação política, aos 12 dias do mês de Maio de 1988. Atualmente possui uma população estimada em 6.600 habitantes, divididos entre a sede (zona urbana) e quinze localidades (zona rural), observa-se que é um município essencialmente rural.

O município tem sua economia baseada na indústria, agricultura e pecuária. Destaca-se que Jardim do Sul possui cinco agroindústrias de conservas, centralizadas no pêssego, além de laranja, uva e figo, resultado da agricultura local que mantém o cultivo de frutas. Na área da educação dispõem de seis escolas públicas, na zona urbana uma escola municipal de ensino fundamental e uma escola de EI (0 a 3 anos), além de uma escola estadual de nível fundamental e médio. As outras três escolas municipais de ensino fundamental ficam localizadas na zona rural, entre elas duas farão parte da pesquisa, menciona-se que as escolas ficam situadas em

---

<sup>29</sup> Nome fictício.

<sup>30</sup> Nome fictício.

diferentes localidades e com distintas realidades envolvendo as comunidades.

Nesse sentido, apresenta-se a seguir dados das escolas que serão investigadas, os elementos desta caracterização são baseados no PPP de cada instituição, regimento escolar, ressalta-se que ambos documentos foram recentemente editados e atualizados no ano de 2021. Além disso, algumas informações foram coletadas em diálogos com a diretora de ensino da SMECD e as direções das escolas.

### *3.2.1.2. Escola Municipal de Ensino Fundamental Bosque dos Sonhos*

A escola fica localizada na Colônia Colorado e foi fundada no ano de 1938, o primeiro professor foi Ildefonso José Bandeira, o docente residia na escola e acumulava outras funções como preparar a alimentação e realizar a limpeza do prédio. A partir de 1962 a escola passou a ser conhecida carinhosamente como Escola da Grutinha, pois nesse ano foi inaugurada na frente da instituição uma Gruta com a imagem de Nossa Senhora das Graças.

Atualmente a escola atende a comunidade escolar da Colônia Colorado e Colônia Reserva, em dois turnos, pois passou por uma mudança na reorganização das turmas multi-idades dos anos iniciais do ensino fundamental, assim deixou de atuar apenas no turno da manhã, como era até o ano de 2021. A modificação ocorreu na estrutura das turmas do 1º ano ao 5º ano que eram unificadas e atendidas por um único professor e em 2022 foram divididas em duas turmas, desse modo, ficaram distribuídas em uma turma multi-idade do 3º, 4º e 5º ano, atendidas no turno da manhã das 8 horas até 12 horas, e a outra turma do 1º e 2º ano no turno da tarde das 13 horas às 17 horas.

Essa ampliação dos turnos resultou do fato da escola ter somente duas salas de aulas, pois além dos anos iniciais a escola desde de 2017 oferece para localidade uma turma multi-idade da EI (Pré A e Pré B). Dessa forma, a turma de multi-idade da EI passou a ser atendida no turno da manhã.

No que refere-se aos recursos humanos da instituição, o quadro de profissionais para atender as crianças e alunos é constituído de um professor para EI, destaca-se que o docente exerce também a função de diretor e leciona em turno inverso aulas de reforço para os alunos dos anos iniciais, duas professoras para os anos iniciais, uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma professora de Música, uma servente, duas estagiárias e por fim um professor de EF, que atende uma vez na semana todas as turmas da escola, no turno da manhã a turma de multi-idade da EI e uma turma multi-idade (3º ao 5º ano), no turno da tarde a outra turma multi-idade dos anos iniciais (1º e 2º ano). Já o transporte escolar é realizado

por uma empresa terceirizada.

A escola conta com vinte e oito alunos matriculados entre a EI e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dez crianças são da turma multi-idade da EI, entre elas cinco com 4 anos e cinco com 5 anos. Nas turmas multiidades dos anos iniciais são oito alunos matriculados no 1º e 2º ano, e dez alunos na turma multi-idade do 3º, 4º e 5º anos.

Na abordagem do contexto familiar da comunidade escolar, o PPP aponta que:

Por meio de um levantamento feito com aplicação de questionário às famílias no ano de 2020, identificou-se que a escola atende uma população de nível socioeconômico baixo. As famílias vivem basicamente do trabalho nas lavouras, leiteiras, serviços rurais, recebendo remuneração por dia trabalhado, alguns trabalham durante a safra do pêssego nas indústrias por um período curto no final do ano. Também tem um número bastante alto de pessoas que recebem o benefício do governo federal da bolsa família. (PPP, 2021, p.9).

Nesse sentido, demonstra-se a desigualdade social do nosso país e as dificuldades que as famílias enfrentam, em especial na zona rural. Além disso, o PPP revela o baixo índice de escolaridade dos responsáveis e familiares, outro fator que corrobora para o descaso das políticas públicas com a população camponesa, pois por anos tiveram pouco incentivo e investimentos na educação pública do campo levando a uma condição de precariedade e desamparo.

Apesar do contexto apresentado, o povo do campo segue sua luta diária em busca de seus direitos, assim acredita-se que a escola permanece sendo um espaço primordial para acolher os alunos e a comunidade com o intuito de oferecer uma educação de qualidade, repleta de vivências e aprendizagens culturais no campo e para o campo. Neste sentido, o professor de EF tem um papel importante ao direcionar o seu trabalho pedagógico, observando com um olhar sensível a realidade e planejando suas aulas para agregar os valores e especificidades das crianças da escola do campo.

Dessa forma, procura-se atentar e ponderar a filosofia da escola segundo o PPP:

Educar partindo das vivências do aluno, resgatando e desenvolvendo valores como cidadão, de uma forma crítica e participativa. A escola tem por missão proporcionar uma educação de qualidade com o olhar diferenciado para o aluno da zona do campo, instigando o resgate de valores políticos socioculturais, de maneira a permitir a formação de um cidadão crítico, consciente de seu papel na sociedade em que atua de forma globalizada, qualitativa e atuante, valorizando as relações interpessoais.

Dando sequência, passamos à descrição da segunda escola investigada.

### 3.2.1.3. *Escola Municipal de Ensino Fundamental Pomar Encantado*

A escola situa-se na Colônia São Domingos, mas abrange atendimento para mais duas localidades, entre elas a Colônia São Pedro e a Colônia Rincão da Caneleira. A escola encontra-se inserida numa região com inúmeras belezas naturais, pertencentes à Rota Turística Morro de Amores, com diversos pontos turísticos, tais como a Pousada da Cachoeira, o Café Paiol, o Recanto Verde, a Floricultura Sobrado das Plantas, entre outros.

A Instituição foi criada em 02 de maio de 1962, inicialmente mencionada como Escola do Plano de Expansão Descentralizado do Ensino Primário e posteriormente denominada Escola Professora Maria Luiza Oliveira, sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup>. Elma Bohrer. Inicialmente atendia alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2017 implementou-se a EI com turmas de multi-idades da pré-escola (04 e 05 anos).

Recentemente o PPP da escola foi atualizado, por meio da construção do documento com a comunidade escolar obteve-se informações através de um questionário respondido pelas famílias dos alunos matriculados no ano letivo de 2019. Segundo o PPP (2021), constatou-se que a principal atividade econômica da comunidade é a agricultura, seguida de outras profissões como donas de casas, autônomos, caminhoneiro, funcionários públicos e confeitadeiras. Enquanto algumas famílias são assistidas pelo programa social bolsa família do governo federal.

Ademais, “foi informado pelas próprias famílias que 35% possuem uma renda mensal menor que um salário mínimo, 35% possuem uma renda mensal de um a dois salários mínimos e o restante declarou possuir uma renda mensal de dois a cinco salários mínimos” (PPP, 2021, p. 6).

Em questão a educação, destaca-se que a maioria das famílias de alunos matriculados na escola são constituídas por alunos egressos, assim valorizando a permanência na localidade e retomam o vínculo com a escola na condição de pais. Nessa perspectiva, verificou-se que em relação ao Ensino Fundamental, 35% dos pais não concluíram e 15% finalizaram esse nível, no Ensino Médio 30% concluíram, e os demais 20% dos pais possuem um curso técnico ou superior (PPP, 2021).

Atualmente a escola possui 27 alunos matriculados, sendo 7 na EI e 20 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A EI tem uma criança no Pré A (4 anos) e seis crianças no pré B (05 anos), compondo uma turma multi-idade, essa turma é atendida no turno da tarde pela professora titular e a auxiliar da EI. Pela circunstância da escola ter somente duas salas de aulas, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental são atendidos no turno da manhã, as turmas são organizadas por multi-idades, sendo uma turma composta pelo 1º e 2º ano e a outra turma

pelo 3º, 4º e 5º ano.

Em relação ao recurso humano da instituição, a equipe de profissionais é composta por uma professora regente da EI, uma professora substituta para EI e uma auxiliar para EI, uma professora para a turma multi-idade do 1º e 2º ano, uma professora para a turma multi-idade do 3º, 4º e 5º ano, aponta-se que a docente também acumula a função de diretora da escola e ainda leciona em um dia no turno inverso aulas de reforço para os alunos, uma professora de Música, uma professora de AEE, um estagiário para as turmas dos anos iniciais, além de uma servente e um professor de EF, que atende todas as turmas da escola uma vez na semana. Já o transporte escolar também é realizado por uma empresa terceirizada.

Apresentado as características, localização, dados históricos, recursos humanos, comunidade escolar e alunos que abrangem a escola, busca-se através das peculiaridades e do PPP uma reflexão e orientação mediante a filosofia da escola:

A escola deve ser concebida como um polo cultural, onde o conhecimento já sistematizado é socializado e trabalhado vinculado à realidade, proporcionando a ampliação do conhecimento, desenvolvimento do senso crítico e valores, a integração família/escola, resgatando a identidade cultural e valorizando a história da Comunidade local. O sistema educativo da escola fundamenta-se num espírito de comunidade que é formado por educadores, pais e alunos, tendo uma filosofia e pedagogia calcada nos valores humanos, pautados na ética e cidadania (PPP, 2021, p. 7).

Desta forma, tornando-se necessária a elaboração de um planejamento da EF na EI em que esteja coerente com o PPP da escola e, a partir dessas propostas pedagógicas, buscar um diálogo com os envolvidos nesse contexto e contemplar a realidade local e sua história, destacar o papel social das crianças na comunidade e socializar os conhecimentos com as crianças inseridas nesse contexto.

### **3.2.2. Participantes**

Participaram do estudo o professor da EI, que também é diretor da Escola Bosque dos Sonhos, a professora da EI da Escola Pomar Encantado e a pedagoga e Diretora de Ensino da SMECD. Os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (APÊNDICE A). Ressalta-se que os participantes tiveram a liberdade na decisão de participar ou não da pesquisa e estavam informados que poderiam optar por desistir

em qualquer momento. Na tabela 9, consta os nomes<sup>31</sup> dos participantes, formação e tempo de atuação.

Tabela 9 - Dados dos participantes do estudo

<b>Escola - Departamento</b>	<b>Nome</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Instituição de formação</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>Tempo de atuação na EI</b>
Bosque dos Sonhos	Hibisco	Pedagogia	UCPEL <sup>32</sup>	1992	18 anos
Pomar Encantado	Orquídea	Pedagogia	FURG <sup>33</sup>	2015	3 anos
SMECD	Violeta	Pedagogia	UCPEL	2005	3 anos

Fonte: Elaborada pelo o autor.

### **3.2.3. Critérios de inclusão e exclusão**

#### *3.2.3.1. Critérios de inclusão*

- A escola deveria ser de Ensino Fundamental e contar com a EI (Pré A e Pré B);
- O professor de EF atuar na EI;
- Concordância dos professores em participar do estudo;
- Autorização da SMECD e das escolas investigadas para a realização da pesquisa.

#### *3.2.3.2. Critérios de exclusão*

- A SMECD ou as escolas não aceitarem a realização da pesquisa.
- Professores que não tenham assinado o TCLE.

<sup>31</sup> Os nomes utilizados neste estudo não correspondem aos nomes verdadeiros dos professores participantes. Os nomes fictícios correspondem às belezas naturais do campo. O sigilo dos nomes civis dos sujeitos participantes seguem os princípios éticos de pesquisa com seres humanos.

<sup>32</sup> Universidade Católica de Pelotas.

<sup>33</sup> Universidade Federal do Rio Grande.

### 3.3. INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Nesta seção são apresentados os instrumentos utilizados para a produção de dados: diário de campo, entrevista semiestruturada e narrativas. A forma como os mesmos foram utilizados serão explanados em subtópicos a seguir.

#### 3.3.1. Diário de campo

Para Zabalza (2004, p. 14) “do ponto de vista metodológico, os diários fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em documentos pessoais ou narrações autobiográficas”. Dessa forma, os diários tornam-se um instrumento narrativo dos registros, das observações, das leituras, das reflexões e pensamentos que ocorreram no contexto investigado.

Neste caminho, no qual pretendemos nos apropriar do diário de campo como um instrumento da pesquisa científica, buscamos na literatura aproximações de estudos para compreender a utilização desse dispositivo de informações. Assim, encontramos algumas aproximações em pesquisas que os autores denominaram de forma distinta o diário de campo, entre eles, cita-se o termo notas de campo por Bogdan e Biklen,

[...], as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152)

Do mesmo modo, identificamos em outro estudo, a escolha por diário de pesquisa (ARAÚJO et al., 2013),

[...] diário de pesquisa como uma tecnologia em pesquisa qualitativa em saúde [...]. O diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. (ARAÚJO et al., 2013, p.54)

Diante dos enunciados, nota-se que na busca metodológica nos permitiu encontrar aportes e novas possibilidades de conhecimento utilizados em outras pesquisas. Ressalta-se que não há intenção em concordar ou discordar dos textos aqui apresentados, mas através desses estudos agregar aprendizagens para o caminho metodológico. Nessa perspectiva, no caminho trilhado, verificamos aproximações para a atual pesquisa a partir do conceito e significados deste instrumento na obra de Oliveira (2014, p. 84) “o diário de campo constituiu-se como lugar de informação da pesquisa e de formação para o sujeito pesquisador”.

Nesse sentido, o autor supracitado, destaca que esta ferramenta vai além das instruções e utilidades técnicas, torna-se também um instrumento de (auto)formação na relação entre os sujeitos pesquisador e as relações de culturas entre os envolvidos na pesquisa. Desse modo, na produção dos dados autoetnográficos, como ferramenta principal foi utilizado o diário de campo, permitindo através da escrita descrever a rotina das atividades escolares, reuniões pedagógicas e as aulas desenvolvidas. Sobretudo fez parte desse processo a autorreflexão docente, na qual, descreve-se os sentimentos vividos durante os momentos de aulas com as crianças, as aprendizagens e a compreensão dos significados da docência.

### **3.3.2. Entrevista semiestruturada**

A entrevista é uma técnica eficiente e essencial na produção de dados para ser aplicada na pesquisa educacional. Tem como característica o vínculo e a interação recíproca entre entrevistador e entrevistado, proporcionando a captação momentânea das investigações (ANA; LEMOS, 2018). Ademais, ratificam Gerhardt e Silveira (2009, p. 74) “[...] é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Este instrumento pode ser configurado a partir de três modelos: estruturada, não estruturada ou aberta e semiestruturada. A comunicação no itinerário da pesquisa entre entrevistador e entrevistado é que definirá a escolha. (ANA; LEMOS, 2018).

Assim sendo, nesta pesquisa, optou-se por realizar a entrevista semiestruturada, a qual é descrita da seguinte forma por Gerhardt e Silveira (2009, p. 74) “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. Nesse sentido, logrou-se de uma pauta para apresentação do tema da entrevista e um roteiro prévio para guiar o processo de investigação (APÊNDICE B), mas mantendo um caráter de diálogo aberto e de liberdade para o entrevistado.

Portanto, para a realização das entrevistas deste estudo, inicialmente entrou-se em contato individualmente via WhatsApp com cada participante para agendar um encontro presencial de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Os registros das entrevistas foram gravados diretamente para posteriormente os áudios serem transcritos.

### 3.3.3 (Auto)Narrativas

A narrativa emerge de acordo com Marques e Satriano (2017) “como construção de um enunciado (expressão de si e da realidade), texto verbal ou não verbal que anuncia um enredo no qual transparece o mundo interno de seu narrador em interação com o mundo externo”. Dessa forma, a partir das narrativas os sujeitos podem narrar o mundo e a si mesmo, com isto possibilitam o seu desenvolvimento, fortalecem sua autonomia e reelaboram seus significados.

Nesta perspectiva, a atual pesquisa que direciona-se no caminho metodológico da autoetnografia, a qual apresenta como uma das ferramentas para a produção de dados a narrativa autobiográfica ou autonarrativa, com uma escrita de si, em que o sujeito pesquisador e o foco investigado encontram-se na mesma natureza. Assim, de acordo com Berger e Ellis (2002 apud Bossle; Molina Neto, 2009, p. 134) “as autoetnografias são narrativas de estilo autobiográfico e investigativo que conectam o pessoal com as experiências culturais”. Desse modo, neste estudo assumimos a narrativa autobiográfica como um dos instrumentos de pesquisa.

### 3.4. PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS: PERCURSO INICIAL

Primeiramente, fez-se uma visita prévia na SMECD do município de Jardim do Sul, a fim de agendar uma data para um diálogo com o Secretário Municipal. Após reservada a data teve-se a oportunidade de realizar a apresentação do estudo e o encaminhamento da Autorização Institucional (APÊNDICE C) para a aceitação da pesquisa nas duas Escolas do Campo. Posteriormente, contatou-se as duas Escolas do Campo através das direções das escolas para o encaminhamento do pedido da Autorização Institucional de cada escola (APÊNDICE C).

Em seguida, enviou-se o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e, apenas após receber sua aprovação entregamos o TCLE aos participantes da pesquisa, professores e a pedagoga da SMECD, para assinar os termos.

Na sequência, tomou-se como ponto de partida a Análise Documental (CELLARD, 2008) que abrangeu o estudo do DOM e os documentos locais das escolas (PPP e Regimento Escolar). Do mesmo modo, o documento estadual do Referencial Curricular Gaúcho – RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e os documentos federais (BNCC, DCNEI). Esse desempenho de investigação e leitura atenta aos documentos citados teve como intuito a análise das orientações educacionais propostas na EI, procurando identificar o lugar da EF dentro dos

documentos da EI.

Completando o processo de produção de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uso de gravação de voz, com integrantes convidados para o estudo que participaram na construção, elaboração e revisão do documento do DOM (JARDIM DO SUL, 2021), entre eles, o professor e a professora titular/regente que atuam na EI das duas escolas do campo investigadas, além da diretora de ensino pedagógico da SMECD. Assim, procurando informações das reuniões, atas, pareceres, memorandos, entre outros arquivos que constituem esse processo do documento.

Por conseguinte, a entrevista semiestruturada aconteceu de forma individual com cada participante da pesquisa, em um espaço silencioso, ocupado apenas pelo pesquisador e o entrevistado. Os áudios das entrevistas foram captados através de um aparelho eletrônico, no qual, utilizou-se um aplicativo de celular denominado gravador de voz, e, posteriormente, os áudios foram transcritos.

No que refere-se ao processo de investigação e construção da autoetnografia, fundamentamos nos procedimentos e instrumentos do estudo de Bossle e Molina Neto (2010), que de acordo com os autores primeiramente o próprio investigador torna-se o instrumento mais significativo da pesquisa. Do mesmo modo, no estudo supracitado são mencionados diferentes instrumentos de coletas (p. 224) “observação, registros em diário de campo, diálogos informais e gravados”.

Os instrumentos mencionados são fundamentais nesse processo de descrição da pesquisa, contando com anotações do diário de campo ou gravações de áudios quando surgir algum imprevisto e não for possível a transcrição imediata. Entre os instrumentos citados para coleta de dados da pesquisa de campo, destaca-se também o diálogo informal, o mesmo faz-se necessário no contexto investigado através de diversos contatos e falas com os envolvidos (professores, direções, pedagogos, funcionários, famílias e crianças).

### 3.5. PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos e análise dos dados foram fragmentados em transcrição dos áudios, análise dos dados e categorização dos dados das entrevistas e do diário de campo.

### 3.5.1. Transcrição dos áudios

O processo de transcrição das entrevistas foi realizado pelo pesquisador com o auxílio de um programa do Word Online Microsoft Office 365, na qual foi utilizado a opção Transcrever<sup>34</sup>. O processo de transcrição dos áudios das entrevistas ocorreu em um local tranquilo e reservado para manter a concentração na transcrição. Inicialmente, os áudios das entrevistas foram ouvidos inúmeras vezes, em seguida foram feitas anotações no diário de campo, posteriormente a finalização do processo da transcrição e uma cópia das transcrições foi encaminhada por e-mail para os integrantes lerem e apontarem alterações que considerassem necessárias.

Após a devolução das transcrições, foram realizados ajustes pontuais de vícios linguísticos apontados pelos participantes da pesquisa. Posteriormente, realizou-se a impressão das transcrições (entrevistas), com o intuito de facilitar a leitura e a análise.

### 3.5.2. Análise de dados

A análise de dados conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 205), “[...] é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados”. Dessa forma, nesse processo busca-se a compreensão dos materiais produzidos, averiguação dos aspectos relevantes e a decisão do que vai ser discutido e apresentado aos outros no decorrer dos capítulos que seguem neste estudo.

Nessa tarefa analítica, o autor supracitado, considera que o investigador confronta-se com um período complexo para organização e interpretação dos dados encontrados. Dessa forma, para a descrição da análise de dados utilizamos a narrativa autobiográfica, com uma escrita a partir da reflexividade construcionista (COLOMBO, 2016).

Além disso, para a análise dos dados, em especial das entrevistas semiestruturadas, foram apoiadas em algumas obras e estudos de Bakhtin (2003, 2006). Esta escolha ocorreu após uma aproximação com os textos que referenciam Bakhtin durante os encontros do Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em EF, coordenado pela orientadora desta pesquisa.

---

<sup>34</sup> O Transcrever é uma opção do Microsoft Word Online para carregar um arquivo de áudio previamente gravado e fazer uma transcrição de texto, esta opção fica disponível apenas para assinantes da Microsoft 365, ou seja, requer uma licença para sua utilização.

Embora incipiente, a oportunidade de realizar algumas leituras dirigidas das obras de Bakhtin e discussões do grupo, emergiu uma reflexão das contribuições das ideias de Bakhtin para o processo de análise de dados da presente pesquisa. No entanto, considera-se que até o momento é meramente uma proximidade com os textos do autor. Reconhece-se que a leitura de algumas obras é insuficiente para compreender a complexidade de suas principais propostas. Contudo, o autor servirá de inspiração para a pesquisa, sobretudo nas concepções de alteridade e diálogo, em que apresenta nas suas concepções um suporte formativo para as próprias questões metodológicas e seus entrelaçamentos com os diferentes movimentos da pesquisa.

Nesse sentido, a análise dos dados envolveu uma leitura atenta e reflexiva do diário de campo, além da descrição das imagens<sup>35</sup> (BARBOZA; ROCHA; TASCHELO, 2021) das fotografias capturadas a partir das experiências vividas durante o trabalho de campo inserido na EI nas escolas do campo. As entrevistas semiestruturadas foram transcritas para um arquivo em documento do word, para facilitar uma melhor organização e otimização dos materiais produzidos, identificar em cada arquivo o nome do professor colaborador no cabeçalho e o número das páginas nas notas de rodapé, assim evitando transtornos ao analisar os documentos simultaneamente. Posteriormente, as entrevistas foram impressas para facilitar uma primeira leitura e a organização do material, em que após a leitura buscou-se assinalar com cores as falas semelhantes, apontar pontos divergentes e opiniões próprias, contribuindo posteriormente para elaboração das categorias.

### **3.5.3. Categorização dos dados**

Inicialmente, na elaboração do processo de categorização buscou-se a retomada das leituras dos diários de campo, as reflexões das experiências vividas nas escolas do campo e das entrevistas dos professores colaboradores. Diante dos dados produzidos do atual estudo, procurou-se através de uma leitura flutuante conectar os materiais encontrados, buscando atender os objetivos do estudo, fundamentação teórica, instrumentos e procedimentos utilizados para produção de dados que orientam esse estudo.

Nesta perspectiva de construção e estruturação da categorização dos dados, encontramos a partir de Bogdan e Biklen (1994), uma comparação que é ilustrada mediante a situação da organização de inúmeros brinquedos, mencionando,

---

<sup>35</sup> A descrição das imagens deste estudo foi uma contribuição de uma das professoras da banca examinadora, a fim de auxiliar as pessoas com deficiência visual.

[...] Imagine-se num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão. Foi incumbido de os arrumar em pilhas de acordo com um esquema que terá de desenvolver. Passeia-se pelo ginásio, olhando para os brinquedos, pegando neles e examinando-os. Há várias maneiras de os arrumar em montes. Pode organizá-los por tamanhos, cores, país de origem, data de fabrico, fabricante, material de que são feitos, tipo de brincadeira que sugerem, grupo etário a que se destinam ou, ainda, pelo facto de representarem seres vivos ou objectos inanimados (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 221)

Nesta perspectiva, diante de todo material produzido<sup>36</sup>, o autor orienta como estratégia a codificação de dados, em que auxilia na organização, estruturação e a sistematização de categorias para análise. No desenvolvimento desse processo, busca-se através da aproximação dos dados, encontrar informações semelhantes ou discrepantes, formas dos sujeitos se comportarem e pensarem, bem como frases e tópicos presentes nos dados. Desse modo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 221), “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”.

Dessa forma, na elaboração das categorias relacionou-se os dados identificados que apresentavam recorrências e diferentes apontamentos, considerando os objetivos do estudo, campo teórico e temas que contextualizam a investigação dessa pesquisa. Assim, a partir das associações interpretadas formulou-se três categorias e seus respectivos elementos categoriais. Ressalta-se que para a concretude desse processo, recorremos e inspiramos ao aporte metodológico do estudo de Martins (2018), no entanto, essa autora utilizou três tópicos na sua categorização, na qual, valeu-se também o tópico eixos articuladores, porém para estruturação da categorização da atual investigação optamos em adequar para os dois tópicos mencionados anteriormente.

A primeira categoria, é retomada a história de vida e formação do autor e pesquisador, envolvendo as experiências percorridas do período escolar da educação básica até o ensino superior, culminando com o início da trajetória docente até o caminho da atual investigação do estudo, em que vivencia o processo de inserção na EI do campo, aproximação com os

---

<sup>36</sup> O autor usa recolhido, mas entendemos que o processo implicou em produção de dados pelo pesquisador e colaboradores(as). (BOGDAN E BIKLEN, 1994)

documentos curriculares da EI e a participação na elaboração do DOM e o diálogo com os colegas.

Na segunda categoria, discorre-se sobre a análise do diário de campo, em que envolveu uma leitura atenta e reflexiva das experiências vividas durante o trabalho de campo, as condições do trabalho pedagógico, construindo por meio de uma narrativa autobiográfica do percurso docente inserido na EI nas escolas do campo.

Na terceira categoria, aborda-se as experiências do cotidiano vivido nas aulas de EF na EI do campo a partir do processo de implementação do DOM (JARDIM DO SUL, 2021) durante o ano letivo de rede municipal, mencionando-se as reflexões, tensões, descobertas e aprendizagens que emergiram através da docência na interação com as crianças nas escolas do campo, além disso aponta-se os caminhos encontrados por meio dos aportes teóricos metodológicos que guiaram o percurso docente com a EF na EI.

#### **Quadro 1:** Síntese das categorias e elementos categoriais

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ELEMENTOS CATEGORIAIS</b>
<b>AS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO E NO PERCURSO DA PESQUISA: A EF NA EI DO CAMPO, O DOM E AS VIVÊNCIAS NAS ESCOLAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As vivências escolares e acadêmicas;</li> <li>- Percurso inicial da docência;</li> <li>- Processo de inserção na EI;</li> <li>- EF no DOM, por quê?</li> <li>- Processo de elaboração do DOM,</li> <li>- Como me identifico no processo do DOM.</li> </ul>
<b>AS EXPERIÊNCIAS E AS CONDIÇÕES DO PROFESSOR DE EF COM A EI DAS ESCOLAS DO CAMPO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo e espaço;</li> <li>- Fragilidades nos vínculos;</li> <li>- Flutuante nas escolas;</li> <li>- Cuidar e educar;</li> <li>- Planejar com o ato solitário;</li> <li>- Identidade docente</li> <li>- Brincar na infância não cabe em códigos alfanuméricos.</li> </ul>
<b>AS EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO DAS AULAS DE EF NAS ESCOLAS DA EI DO CAMPO A PARTIR DA CONCRETUDE DO DOM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação do DOM;</li> <li>- Centralidade das brincadeiras e interações;</li> <li>- Caminhos que guiaram o percurso docente;</li> <li>- Aportes teóricos do campo da Sociologia da Infância;</li> <li>- O Brincar e Se-Movimentar;</li> <li>- Reflexões das experiências do cotidiano nas escolas;</li> <li>- Trabalho integrado dos professores, possibilidades e inviabilidades;</li> <li>- Entre o prescrito e vivido, o que é possível ou faz sentido;</li> </ul>

Fonte: O autor, com base nos instrumentos utilizados na produção de dados.

### 3.6 ASPECTOS ÉTICOS

O presente estudo foi encaminhado para revisão do CEP da UFSM, sendo registrado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 58467122.6.0000.5346 e aprovado pelo Parecer 5.468.944 (ANEXO A).

A SMECD e as Direções das escolas participantes da pesquisa assinaram uma Autorização Institucional antes do início da pesquisa onde manifestaram sua concordância em participar da pesquisa e, do mesmo modo, professores(as) colaboradores(as) que optaram por participar do estudo, por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas, os(as) colaboradores(as) tiveram autonomia na decisão de participar da pesquisa, para isso, foi assinado mediante a concordância de cada um dos participantes o TCLE o qual foi assinado mediante a concordância de cada um dos participantes.

As informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente estudo conforme o afirmado no Termo de Confidencialidade (APÊNDICE D). Qualquer publicação resultante dessa investigação será feita exclusivamente em periódicos científicos ou apresentação de trabalhos em eventos científicos.

#### 4. AS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO E NO PERCURSO DA PESQUISA: A EF NA EI DO CAMPO, O DOM E AS VIVÊNCIAS NAS ESCOLAS

*“O existir é individual, mas só se realiza em relação com outros existires, em comunicação com eles”.* (FREIRE, 2003, p.48-49)

Neste capítulo, discorro inicialmente sobre as experiências vividas durante a minha formação, que perpassam o período escolar e acadêmico, o percurso inicial da minha docência, os caminhos que me levaram até o campo de investigação deste estudo. Posteriormente, apresento as experiências docentes que vivenciei no processo de inserção na EI com as crianças das escolas do campo do município de Jardim do Sul, acumuladas as tensões do que passei, senti, aprendi e refleti na condição professor de EF incipiente nessa primeira etapa da educação básica e no contexto da Educação do Campo. Além das experiências pedagógicas através dos primeiros contatos e aproximações com os documentos curriculares que orientam e organizam a EI, o trabalho compartilhado com os professores regentes de Pedagogia e o procedimento de elaboração coletiva da rede municipal de ensino na construção do DOM para esta etapa.

Nesse sentido, no direcionamento da pesquisa corrobora Proença (2015),

Tomar como ponto de partida na pesquisa, a própria prática profissional, é lançar-se a compreender melhor o universo singular de trabalho do sujeito investigado e com ele produzir sentidos que contribuam para o aprimoramento das práticas profissionais, com a contribuição do sujeito pesquisador. Mas, além disso, se torna uma forma de trazer o mundo da vida para os processos reflexivos que colaborem para a sua teorização. A pesquisa passa a ser então, um ato responsável do(s) sujeito(s) pesquisador e pesquisado na experiência concreta da vida. (PROENÇA, 2015, p. 172-173)

Por isso, na iminência de iniciar a narrar o meu percurso de vida e formação, interpretado de forma atemporal, em que todos encontram-se interligados com a minha trajetória pessoal, social e profissional, encontrei aporte e inspiração através da aproximação com os estudos de Bossle<sup>37</sup> (2008), Lopes<sup>38</sup> (2012), Ono<sup>39</sup> (2017). Todas as pesquisas foram realizadas no contexto da atuação docente, com isto, me auxiliaram a compreender esse instrumento como um processo autoformativo e autorreflexivo.

<sup>37</sup> BOSSLE, F. O “eu do nós”: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Tese de Doutorado**, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

<sup>38</sup> LOPES, R. A. Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS. **Dissertação de Mestrado**, UNISINOS, São Leopoldo, 2012.

<sup>39</sup> ONO, F. T. P. A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. **Tese Doutorado**, USP, São Paulo, 2017.

Nesta perspectiva, Camargo et. al (2021, p. 20) colabora ao expressar que “narrar implica revisitar as experiências vividas e dar-lhes sentido, quiçá, novos sentidos”. Desse modo, neste estudo recorro a narrativa autobiográfica, a qual, constitui-se de acordo com Proença (2015, p. 174) “um ato de resposta do sujeito à vida experienciada com a escola, como uma alternativa de dar a ver o percurso investigativo como possibilidade para a construção de conhecimento de um pesquisador que se lança a entender melhor seu trabalho”. Assim, este instrumento me acompanhou na escrita reflexiva no processo de desfecho da análise dos dados da atual pesquisa, constituindo-se como uma ferramenta na minha construção e da valorização da subjetividade, instruindo a reconhecer-me socialmente e projetar a minha identidade, contribuindo para o alicerce da escrita da narrativa autobiográfica.

Dessa maneira, ao revisitar as imagens da memória não significaram apenas uma reprodução dos acontecimentos passados, todavia, ao rememorar torna-se possível reunir as lembranças para autoavaliar e ressignificar o meu presente e, conseqüentemente, o meu futuro, através do recurso reflexivo e autoformativo. Esses momentos de revisitação, projeções e novos significados, apresentam uma perspectiva para Josso (2007),

Essas antecipações revelam a dinâmica das formas projetadas da existencialidade. Essa trajetória põe em cena um ser-sujeito às voltas com as pessoas, com os contextos e com ele-mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização). (JOSSO, 2007, p. 420, grifo da autora)

Diante do desafio de construir uma escrita autobiográfica, encontrei estímulo nas palavras de Freire, citadas na epígrafe do atual capítulo, de um “eu” que se constitui por meio do “outro”, ou seja, do coletivo. Dessa forma, as experiências de vida, por mais que sejam individuais, acontecem em uma dimensão coletiva e não restrita, assim, na construção da minha trajetória da vida social e docente, em especial no desenvolvimento desta pesquisa, somando inúmeras pessoas importantes e professores colaboradores com quais tive o privilégio de viver experiências significativas nas escolas.

Por conseguinte, ao introduzir a minha narrativa autobiográfica, procurei começar uma escrita com leveza, de forma mais livre e espontânea, resgatando na memória lembranças que percorri durante a minha história na Educação Básica e, posteriormente, na formação no Ensino Superior. Esse período escolar, marcou de forma significativa a minha infância, afinal foi quando ocorreu o meu primeiro contato fora do convívio familiar ao ingressar na primeira escola, que aconteceu na minha cidade natal, Canguçu/RS, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto Neusa Paes do Amaral. Fui matriculado diretamente na 1ª série, pois

não tive acesso à EI, nessa instituição permaneci entre os anos de 1994 e 1998, até concluir a 5ª série. Posteriormente, entre 1999 e 2001 segui os estudos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Antônio Telesca. Após concluir essa etapa, voltei para a rede estadual no Ensino Médio, estudei entre 2002 e 2004 na Escola Técnica de Canguçu.

Retornei aos estudos no segundo semestre do ano de 2007, em que prestei o vestibular para o curso de EF Licenciatura em uma faculdade privada de Pelotas e ingressei no Ensino Superior no primeiro semestre do ano de 2008. O período acadêmico foi intenso e árduo, pessoalmente de muito amadurecimento em que se iniciou um período trabalhoso e promissor. Nesta fase inicial, me sentia motivado e esperançoso com a vida acadêmica, uma vez que a graduação foi de suma importância para minha formação, contribuindo para diversos conhecimentos e aprofundamentos teóricos, aprendizagens nas práticas didáticas e pedagógicas, participações em eventos científicos, tais como congressos, seminários e semanas acadêmicas. A vivência dentro de todo esse universo da faculdade, interferiu positivamente para criar novas amizades e vínculos, novos sentidos e abrir novos horizontes na minha vida pessoal e futuramente profissional.

Em meio ao processo da formação da graduação, aconteceu paralelamente o começo da minha trajetória na docência, pois, durante esse período acadêmico, me inscrevi em um banco de dados para contratos temporários de professores municipais de Canguçu em uma vaga de contrato temporário para seis meses, com uma jornada docente de 20 horas semanais. Aceitei esse desafio, que começou no dia 24 de junho do ano de 2009, uma data memorável que marcou o início da minha trajetória docente, embora precoce por ainda estar no 4º semestre da graduação.

Ao ingressar na escola municipal de ensino fundamental, fui acolhido por todos colegas de forma excepcional, contei com apoio, suporte e colaboração dos colegas, em especial da coordenadora pedagógica, para suprir a minha inexperiência. Nesse processo da iniciação à formação docente, o contato com os primeiros alunos foi uma experiência marcante, através deles passei a buscar mais recursos teóricos para atender os planejamentos de ensino e de aula, passei a ser um acadêmico ativo, questionador e participativo com intuito de encontrar os melhores caminhos para atender as expectativas dos alunos.

Esta primeira experiência foi determinante para a conclusão do curso do Ensino Superior e para motivação em seguir a vida acadêmica na área da EF. Assim, fui constituindo a minha trajetória docente com experiência em diversas Escolas a partir de contratos temporários no ensino fundamental, médio e EJA na rede Municipal e Estadual, porém o caminho em que me

trouxe até essa pesquisa ocorreu após ser nomeado no concurso público na cidade de Jardim do Sul/RS em 2016.

Dentro dessa experiência que se iniciou em ministrar aulas para anos finais do Ensino Fundamental, fui confrontado com o desafio de atuar com EF na EI nas escolas do campo, a partir desta prática que se inicia o percurso para esta pesquisa. em que ocorreu a aproximação como professor incipiente de EF com a primeira etapa da Educação Básica com as crianças das turmas multi-idades da pré-escola (A e B). Inicialmente, destaco que essa minha nova experiência docente fez emergir algumas fragilidades, apontadas pela inexperiência com a EI, seja na minha formação acadêmica, quanto na minha trajetória como professor há uma década, onde atuei no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Assim, esse novo desafio à frente da docência, trouxe à tona questionamentos, entre os quais destaco: o lugar da EF na EI? e como ser um professor do campo? Aliado às estas inquietações e anseios por respostas, ressalto que me senti em alguns momentos perdido e incapaz, porque me deparei com a ausência de currículos, planos de estudos, livros didáticos nas escolas do campo que pudessem guiar e orientar o meu trabalho pedagógico de professor de EF na EI.

A escassez de materiais científicos, didáticos, bem como, de troca de experiências entre professores sobre o contexto da Educação do Campo, se dava pelo fato de que ambas as escolas do campo passaram a atender turmas da EI (Pré A e B) no ano de 2017, pois anteriormente era necessário que os alunos se deslocassem até a zona urbana para frequentarem as turmas de EI. Essas turmas eram atendidas unicamente pelo professor regente com formação em Pedagogia.

Diante destes enfrentamentos, ampliam-se as oportunidades de novos aprendizados na minha trajetória docente e na formação como professor. Nesse sentido, faz-me refletir perante os desafios da prática docente as palavras de Freire (1991, p. 58) “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

O autor supracitado, demonstra o quanto a docência é desafiadora, porque na área da educação não podemos prever crianças, turmas e escolas homogêneas, nos deparamos com diferentes contextos. Desse modo, o contato direto com as crianças nas escolas do campo e a aproximação com as famílias camponesas, contribuíram para que eu conhecesse melhor a realidade das comunidades escolares e aos poucos fui encontrando um caminho no meu planejamento, para contemplar de maneira adequada às particularidades desta etapa e deste contexto.

Nesta perspectiva do direcionamento para encontrar documentos curriculares e pedagógicos para a EI, reforçou o desejo da SMECD de atender as novas políticas e orientações educacionais, em um movimento de transição das novas reformulações curriculares propostas pela BNCC para a EI e o Ensino Fundamental. Esse processo de (re)construção da nova proposta pedagógica das escolas do município, provocou inquietações e incertezas que me levaram à realização desta pesquisa. Desse modo, por intermédio de um trabalho coletivo do quadro efetivo do magistério municipal, buscamos elaborar e implementar o DOM.

Esse movimento tem origem a partir da aprovação da BNCC (BRASIL, 2018), na qual, se impôs a necessidade aos estados e municípios de (re)formularem os documentos curriculares de cada rede de ensino, a fim de adequar-se à legislação. Dessa forma, temos RCG e, no âmbito municipal, novos referenciais curriculares. No período entre março de 2019 a julho de 2021, por meio da equipe Pedagógica da SMECD do município de Jardim do Sul, composta pelo Secretário Municipal, Pedagoga, Orientadora Educacional e Diretor de Ensino, somado com as Coordenadoras Pedagógicas das Escolas Municipais, empreendeu-se esforços no sentido de organizar juntamente com os(as) professores(as) a elaboração do DOM.

No entanto, o processo de discussão da BNCC no município de Jardim do Sul já vinha acontecendo desde o primeiro trimestre de 2018, a partir da adesão pela SMECD ao evento nacional de mobilização ao Dia D, dia nacional de discussão da BNCC, com foco na parte homologada do documento correspondente às etapas da EI e Ensino Fundamental, que foi estabelecido pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, o qual ocorreu no dia 06 de março. Contudo, para apoiar nas discussões, o MEC elaborou um roteiro de atividades, com sugestões de materiais, dinâmicas e apresentações.

Nesse sentido, a SMECD buscando novas estratégias para a discussão da BNCC contou com a colaboração da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na qual promoveu uma palestra no mês de maio, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, com o tema: “Reflexões sobre os limites e potencialidades para a implantação da BNCC”. Além disso, nesse encontro a SMECD entregou para cada professor da Rede Municipal de Ensino uma apostila contendo a parte do texto da BNCC correspondente a cada etapa da Educação Básica e o respectivo componente curricular de atuação, com intuito de almejar novos estudos e diálogos com o tema. Assim, nesse primeiro momento não tive acesso aos documentos da EI, apenas do Ensino Fundamental em que menciona diretamente a EF a partir do 1º ano até o 9º ano.

Em continuidade ao movimento da BNCC, a SMECD firmou uma nova parceria, dessa vez com a Prefeitura Municipal de Canguçu e Secretaria Municipal de Educação e Esportes

(SMEE), juntas promoveram o 4º Seminário de Formação Continuada Educar-se, que aconteceu de 17 a 20 de Julho de 2018. Nesta ocasião, no segundo dia foi realizada a palestra “Base Nacional Comum Curricular”, proferida pela Professora Mestra Daniela Pedra Mattos (Educinter).

Ambas atividades promovidas ocorreram para explicar e aprofundar conhecimentos sobre aprovação da BNCC, além de discutir as possíveis intercorrências na organização do currículo dessas etapas da Educação Básica. Em encontro com essa temática, foi promovido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e pelo Instituto de Educação da FURG, um Curso de Formação Continuada de Gestores Educacionais do Município de Jardim do Sul, atividade que teve como objetivo capacitar as equipes diretivas para a (re)construção do PPP das escolas em consonância com a BNCC.

O DOM, além de cumprir com a questão legal, tem como principal objetivo orientar o conjunto de aprendizagens essenciais para os estudantes das escolas do Sistema Municipal de Ensino e servir para o estabelecimento das diretrizes que orientarão a organização, construção e/ou reelaboração de seus currículos, Projetos Político-Pedagógicos, Planos de Estudos e demais documentos das escolas. De acordo com o documento:

O DOM é um documento de abrangência municipal, construído coletivamente e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), que é o órgão normativo, deliberativo, de acompanhamento e controle social, mobilizador, propositivo, consultivo e fiscalizador no que se refere ao cumprimento da legislação de ensino. O CME tem como competência, além de outras, “estabelecer em conjunto com o Executivo, diretrizes gerais da Política Educacional do Município, com base na legislação vigente, estipulando e acompanhando o desenvolvimento da Educação no Município”, o que legitima o presente documento. (DOM, p. 8, 2021)

A construção do DOM apresentou um movimento coletivo envolvendo a SMECD, as escolas da Rede Municipal de Ensino e o CME, e que teve seguimento em sua implementação. O DOM foi organizado de forma a contemplar a Educação Básica nos níveis, modalidades e especificidades do Sistema Municipal de Ensino. Inicialmente, apresenta os princípios e dinâmica de construção e elaboração do documento, posteriormente, o formato que está divididas as etapas, EI e Ensino Fundamental, sendo que esta última etapa, contempla o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e a EJA.

Nesse processo de elaboração do DOM, no primeiro momento fui direcionado pela SMECD para as reuniões com os professores de EF, juntamente com dois colegas do quadro efetivo da Rede Municipal, durante esse período fomos acompanhados pela presença das coordenadoras pedagógicas das escolas e da equipe pedagógica da SMECD. Contudo, as

orientações recebidas para construção do DOM foram especificamente para o Ensino Fundamental, do 1º ano ao 9º ano, em que tivemos alguns encontros remotos e outros presenciais, em especial na finalização do documento.

Em um segundo momento fui convidado pela diretora de ensino da SMECD para participar do grupo do whatsapp específico para a construção do DOM, período no qual ocorreu o ápice da Pandemia do COVID-19. Recebi o convite porque atuava na docência nessa etapa em duas escolas do campo, porém agora sem a companhia dos meus outros dois colegas da EF, pois não ministravam aulas na EI, assim o grupo era formado por professores de Pedagogia, com isto, me sentia um pouco acanhado e inseguro, pela minha formação inicial em EF que não previa esta etapa nos estágios, além disso, a minha curta experiência docente com a EI.

Outro ponto de estranhamento, nesse processo de elaboração do DOM na EI, foi porque a BNCC não menciona diretamente a EF nessa primeira etapa da educação básica, visto que o documento não se encontra fragmentado por componentes curriculares, mas apresentando como proposta pedagógica os cinco Campos de Experiências (BRASIL, 2018), em que devem ser trabalhados de forma conjunta. Assim, muitas vezes me perguntava EF no DOM da EI por quê? Ou de que forma contemplar a EF no DOM da EI? Sobretudo, atentando para não estar projetando dentro dessa etapa uma antecipação da escolarização ao Ensino Fundamental.

Por isso, na tentativa de encontrar respostas e me situar nesse processo, busquei alternativas para inúmeras inquietações. Recorri a aportes em outros documentos orientadores homologados similares de duas cidades vizinhas, Pelotas e Canguçu, os quais foram enviados digitalmente para SMECD, contribuindo para nossos estudos. Além disso, tive uma aproximação com o Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC/SM), quando participei da formação continuada no ano de 2020, com os professores de EI da Rede Municipal de Santa Maria, em uma parceria entre a Secretaria de Município da Educação, UFSM e o Grupo de Estudos Pátio. Nessa ocasião, já havia ingressado no mestrado e minha participação ocorreu como colaborador e integrante do grupo de pesquisa.

Diante do percurso percorrido na construção do DOM da EI, os estudos se deram em alguns momentos de maneira individual, bem como em encontros coletivos, em que foram importantes para a troca de ideias, compartilhar dúvidas e apontar caminhos coletivos para elaboração do documento. Nesse sentido, a construção coletiva passa a ser uma ação favorável e significativa, demonstrando a importância do trabalho integrado. Assim, ressalto que no decorrer desse processo de elaboração do DOM, nas vivências no cotidiano das escolas e durante o desenvolvimento deste estudo, foram construídos diálogos com meus pares para

compreender as relações e tensões no contexto, a fim de procurar entender o outro e perceber-me neste processo.

Nesse caminho, quando aprofundava o diálogo, em especial com os colegas professores da EI, aproximei-me dos princípios teóricos dos autores Bakhtin (2006) e Freire (2019). Isso me propiciou uma compreensão mais aprofundada do diálogo e sua importância nesse processo. Logo, em Bakhtin sublinha-se,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 117)

Deste modo, demonstra os diversos significados do diálogo, além da posição que ocupa na centralidade da interação social, em que o enunciador e o destinatário não representam apenas uma instância de mediação de embates e percepção da mensagem, mas a integração do outro no diálogo. Por sua vez, Freire enfatiza que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes [...] É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro” (Freire, 2019, p. 109-110).

O autor referido, em seu pensamento apresenta o diálogo como um transformador social, humanizador e libertador, em que a ação reflexiva coloca-se presente e articulada no diálogo dos sujeitos. Assim, para que o diálogo fosse configurado como um propósito no decorrer desta investigação, tornando-se um instrumento presente na materialização da pesquisa, por horas como diálogo formal e em outros momentos diálogos informais, convidei três professores colaboradores para participarem da construção desse estudo através de uma entrevista semiestruturada. A escolha desses professores se deu porque houve uma aproximação inicial no processo de elaboração do DOM e posteriormente um contato mais próximo e direto no cotidiano das duas escolas do campo.

Neste sentido, procurando interpretar-me diante da relação com os outros na realização desse processo, encontrei caminhos a partir do estudo de Bossle (2008, p. 16) em que apresenta “o eu do nós”. A pesquisa mencionada discorre sobre o esforço de compreender a articulação individual e coletiva, diante a atuação de um professor de EF que busca possibilidades e a

concepção na construção do trabalho docente coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Desse modo, tomo emprestado, a expressão, “o eu do nós”, forjada por Bossle (2008) com a qual me reconheci. Primeiramente, por reconhecer que apesar da opção metodológica apontando para a construção da minha autoreflexão das experiências vividas no processo da docência com a EI, passei a identificar um eu que foi se constituindo e aprendendo mediante a presença dos meus pares no contexto.

Para mais, reforça Delamont e Bridgens (2007 apud BOSSLE, 2008) na pesquisa autoetnográfica, apesar do investigador assumir o papel principal, outras pessoas envolvidas no contexto de investigação podem ser vistas como protagonistas secundárias. Por isso, a partir do diálogo com o outro, observei, escutei, vivi, aprendi e experimentei sentimentos, percebendo as contribuições nas relações interpessoais para conhecer-me no contexto investigado.

Dentre os desdobramentos da pesquisa autoetnográfica, confirma Ono (2017, p. 59) “tanto o processo individual quanto o colaborativo dependem das relações dos pesquisadores com outros sujeitos, envolvem outras pessoas que fazem parte das experiências, histórias e fatos”. Assim, a partir das escolhas do pesquisador, o outro pode-se fazer presente em qualquer uma das possibilidades. Desta forma, no seguimento da pesquisa apresento os meus colegas, em que referencio como professores colaboradores.

**Hibisco**, foi o primeiro professor colaborador que entrevistei, por questões da sua disponibilidade, esse encontro ocorreu no dia 11 de agosto de 2022, no espaço do refeitório da escola Bosque dos Sonhos, durante o intervalo entre o turno da manhã e da tarde, pois nesse momento as crianças encontravam-se em deslocamento no transporte escolar. Embora apresente um roteiro prévio, esse momento foi reconhecido como um diálogo aberto, sem configurar-se um sentido linear, em que permeou-se um encontro rico de aprendizagens, trocas e reflexões.

O professor **Hibisco** reside no campo, próximo à escola, possui uma trajetória de muitos anos de experiência na docência, atualmente é diretor da escola do campo e docente no turno da manhã na EI, no entanto, em um determinado período da sua jornada docente acabou atuando na zona urbana, como relatou:

*“[...] eu<sup>40</sup> trabalhava com séries iniciais, mas por questões do fechamento de muitas escolas do campo não tinham onde me colocarem, fui parar na EMEI<sup>41</sup>, na etapa creche. Porém, me identifiquei e gostei muito, mas não tinha formação para a EI, procurei realizar uma especialização para essa etapa. Fiquei lá por quinze anos, depois que recebi a oportunidade de retornar para a educação do campo, atuando na*

---

<sup>40</sup> Optou-se em utilizar a fonte em itálico para diferenciar de outras citações.

<sup>41</sup> Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

*“EI nessa escola, onde me enquadro melhor”. (ENTREVISTA PROFESSOR HIBISCO, 2022, p.1)*

**Orquídea**, foi a segunda professora colaboradora entrevistada, esse momento aconteceu no dia 25 de agosto de 2022, na sala de aula dos anos iniciais que ficava vaga no turno da tarde. Para a realização desta entrevista, contei com a colaboração da auxiliar atendente da EI, que se disponibilizou em acompanhar e atender as crianças durante esse período, por motivos de disponibilidade da professora **Orquídea**, pois trabalhava no turno da manhã em outra escola de um município vizinho. Entre os três professores colaboradores, **Orquídea** foi com quem tive uma aproximação direta mais recente, pois começou a atuar nessa escola no ano de 2022. Porém, depois da entrevista percebi que ocorreu uma conexão maior entre nós, demonstrada pela sua alegria de sentir-se pertencente ao meu processo de investigação do estudo.

A professora **Orquídea** passou a residir recentemente no município de Jardim do Sul, é natural de Rio Grande/RS, cidade em que realizou sua formação em Pedagogia na FURG. A docente reúne uma vasta experiência cultural e social, morou em diversos estados do Brasil, além de residir por cinco anos fora do país, com estadias fixadas na Venezuela e Colômbia. Do mesmo modo, possui uma trajetória ampla na formação, cursou o Técnico em Agropecuária no IFSUL/Pelotas e frequentou por quatro anos a graduação de Agronomia. Assim, passou anos trabalhando nessa área agrícola ministrando cursos, dentre essas experiências, uma delas influenciou para uma nova escolha acadêmica, como contou:

*“[...] quando voltei para Rio Grande, me convidaram para dar aula nas escolas no Projeto Mais Educação, ministrando aulas de Agricultura e Meio Ambiente, foi quando pensei, eu tenho ter uma formação pedagógica, por isso que entrei no curso de Pedagogia na FURG” (ENTREVISTA PROFESSORA ORQUÍDEA, 2022, p.2)*

**Violeta**, foi a terceira entrevistada, por motivos de compromissos profissionais da professora colaboradora, acabei reagendando duas vezes e consegui marcar para o dia 07 de outubro do ano de 2022, o encontro aconteceu no turno da manhã na sala de reuniões da SMECD. Atualmente também reside no município investigado e ocupa o cargo de Diretora de Ensino da SMECD, na qual, teve participação direta na elaboração do DOM. Entre os três professores colaboradores, **Violeta** é a colega que conheço há mais tempo por acompanhar e coordenar nosso trabalho na Rede Municipal de Ensino, em especial nas escolas do campo.

Apesar de **Violeta** estar ocupando um cargo na SMECD, teve uma experiência anterior na docência com a EI, como relatou:

*“[...] Eu fiz o concurso em 2006, no ano seguinte assumi a nomeação no concurso municipal de Jardim do Sul nos dois cargos que me inscrevi. Assumindo em Janeiro o cargo de Pedagogo na SMECD e em março o cargo de professor da EI, em que fiquei atuando por três anos com as turmas da EI, pois depois passei atuar as 40 horas semanais na SMECD, no cargo de Diretora de Ensino”. (ENTREVISTA PROFESSORA VIOLETA, 2022, p.2)*

Constituída a escolha e apresentação deste coletivo de professores colaboradores, participação no processo de construção do DOM e vivências compartilhadas nas escolas do campo da EI, procurei a partir do diálogo das entrevistas compreender-me e interpretar-me no pertencimento desse processo de investigação e conhecer as experiências dos meus pares nesse contexto. Após as entrevistas realizadas e transcritas, durante o processo de análise dos dados captados nas falas dos professores colaboradores, a minha professora orientadora desta pesquisa, lançou-me o desafio responder às questões abordadas no roteiro prévio da entrevista aplicada na pesquisa, assim me situando em um processo de alteridade no processo diante a visão dos meus pares.

Inicialmente, ao dialogar com os professores colaboradores, busquei identificar como foi a experiência dos docentes nesse processo de construção do DOM. Os professores relataram diferentes experiências nesse processo. Por sua vez, a professora **Violeta** relatou *“[...] a cada encontro teve muito crescimento, porque refletimos a prática e também pontos positivos de seguir essa parte do desenvolvimento integral da criança, de ver realmente o que são as demandas da etapa pré-escola”* (ENTREVISTA PROFESSORA VIOLETA, 2020, p. 3).

Do mesmo modo, a professora **Orquídea** menciona *“[...] participamos ativamente naquelas reuniões, presente em cada tema discutido. Acho que cada cidade fez uma adaptação de acordo com as suas realidades, porque a BNCC é nacional”* (ENTREVISTA PROFESSORA ORQUÍDEA, 2020, p. 6). Enquanto, o professor **Hibisco** expôs *“[...] não tínhamos experiência, era uma coisa muito nova. [...] Hoje, se fôssemos reelaborar teríamos a ideia que ele já apresenta falhas, deveríamos acrescentar algumas coisas e tirar outras, agora somos mais capacitados”* (ENTREVISTA PROFESSOR HIBISCO, 2020, p. 4).

O último relato mencionado pelo professor **Hibisco**, reforça algo que me pareceu estar relacionado ao fato desse processo ter ocorrido em meio a Pandemia do Covid-19, em que por questões de protocolos devíamos manter um distanciamento para evitar a propagação do contágio do vírus. Por isso, esse momento atípico criou dificuldades para a organização de encontros presenciais, passando a exigir que a equipe da comissão organizadora da elaboração do DOM encontrasse novas estratégias para prosseguir este processo. Desta forma, em grande parte os caminhos encontrados para a discussão e estudos ocorreram por meio de reuniões

remotas, seguidos dos encontros presenciais para a finalização do documento, em que se deram no período de flexibilizações dos protocolos de distanciamento, assim ocasionando no final um processo acelerado para conclusão do documento.

O diálogo apresentado a partir dos relatos dos professores colaboradores, permitiu-me construir novas descobertas e aprendizagens em relação a minha participação na elaboração do DOM, que até então era compreendida por ações isoladas do contexto da EI, por ser o único professor de EF nesse processo de construção do DOM, em que foi marcado pela presença predominante dos professores regentes com formação em Pedagogia. Por isso, ao ouvir os meus pares e fazer o exercício de responder à entrevista possibilitou ter outra compreensão sobre esse processo, em que passei a perceber-me parte integral desse processo ao entender que mesmo a EF não sendo mencionada diretamente no documento, ela encontra-se presente no cotidiano das escolas da EI, quando as crianças manifestam sua linguagem por meio da corporeidade e movimentos, nas interações e brincadeiras. Ademais, essa relação de diálogo e o ato de alteridade corroborou para modificar o sentimento solitário que reverberou no início da minha inserção na EI e no processo de construção do DOM, em que foi alterado pela contribuição dos meus pares que me acolheram nesse contexto.

## **5. AS EXPERIÊNCIAS E AS CONDIÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EF COM A EI DAS ESCOLAS DO CAMPO**

No presente capítulo, abordo uma autoetnografia acerca da minha própria prática docente na EI das escolas do campo com crianças de turmas multi-idades, em que se entrecruzam professor e pesquisador, imbricado no contexto investigado. Assim, o pano de fundo para a reflexão foi a partir do processo das minhas experiências formativas vividas nas escolas do campo, envolvendo as condições apresentadas para o exercício da docência, os caminhos percorridos até a minha inserção neste contexto, a constituição do meu trabalho pedagógico e da minha identidade docente na educação do campo. Diante da viabilidade de narrar esse processo, recorri ao instrumento metodológico de uma narrativa autobiográfica como perspectiva de formação no desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, de acordo Lopes (2012, p. 98) “as autobiografias narradas permitem uma possibilidade de investigar o próprio processo de desenvolvimento da identidade docente, rememorando, projetando e significando o trabalho pelo exercício da narração”.

Desse modo, os caminhos que me levaram para a construção de uma narrativa autobiográfica formativa, partiram da leitura e análise do diário de campo, instrumento de pesquisa que me acompanhou neste estudo durante o ano letivo de 2022 nas escolas do campo da EI da Rede Municipal de Jardim do Sul, sendo utilizado para análise da atual categoria e capítulo, para mais, no discorrer do próximo capítulo. O diário de campo tornou-se um instrumento de pesquisa significativo, por me proporcionar um distanciamento entre o sujeito professor e pesquisador, principalmente pela característica da metodologia adotada neste estudo. Assim, através da escrita do diário de campo, foi possível encontrar momentos de fuga para me afastar da rotina que me sentia imensamente mergulhado diante as atividades do trabalho docente nas escolas da EI do campo.

Ressalvo que o conhecimento mais aprofundado e os direcionamentos para a escrita deste instrumento, ocorreram após a minha apresentação da defesa de qualificação de mestrado da atual pesquisa, neste momento recebi dos membros da banca examinadora duas indicações de aportes teóricos para contribuir no desenvolvimento do meu estudo. A primeira obra indicada foi do autor Miguel Zabalza (2004), “Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional”, posteriormente, a recomendação literária do autor Enzo Colombo (2016), “Reflexividade e escrita sociológica”.

A partir da leitura inicial do primeiro livro citado, foi possível identificar as diversas modalidades de diários, os quais variam conforme a sua atribuição, conteúdo e constância.

Nesse sentido, o autor traz para sua obra a contribuição de Holly (1989), em que apresenta oito modalidades que são empregadas na narração, entre essas variedades, optei nessa pesquisa pela narrativa “reflexiva: quando a narração responde a um processo de *thinking aloud*<sup>42</sup> tratando de aclarar as próprias ideias sobre os temas tratados” (apud ZABALZA, 2004, p.15).

Do mesmo modo, sublinha Zabalza (2004), para tornar o diário uma riqueza informativa e um documento importante no progresso pessoal, precisa-se cotejar tanto o objetivo-descritivo como reflexivo-pessoal. Na busca desse processo reflexivo, encontrei uma nova concepção, a reflexividade construcionista, em que, de acordo com Colombo (2016, p.20), “é um produto social, é o resultado da pluralidade das narrativas e dos discursos e de uma atenção a como o mundo/sentido é construído”. Por conseguinte, a reflexividade deixa de ser uma característica técnica e mecânica, em que passa a considerar as condições da realidade e o conhecimento do sujeito sobre a sua realidade, que não devem ser independentes.

Assim, neste estudo me encaminho para a construção de uma narrativa autobiográfica centrada na reflexividade construcionista, em que a escrita não configura-se como um ato impensado e instintivo, mas constituído pela interpretação, análise e compreensão da realidade e as experiências vivenciadas neste próprio contexto investigado. Desse modo, para a narrativa ser genuína e eficiente, conforme Colombo,

[...] quando é reconhecida publicamente como parte da realidade que pretende descrever e, assim incorporada nesta realidade, é um exemplo de construção reflexiva da realidade social em que o conhecimento sobre o social torna-se objeto social e ajuda a dar ordem e consistência à realidade social. (COLOMBO, 2016, p. 20)

Diante do exposto até aqui, tomo como princípio de partida para materializar a narrativa autobiográfica, apresentar inicialmente os contextos investigados, compreendidos por duas escolas do campo, em que ambas as escolas contam com turmas de multi-idades do Pré (A e B), com crianças na faixa etária de 4 anos e 5 anos e 11 meses. A minha entrada no campo de investigação aconteceu no turno da manhã, na segunda-feira do 21 de fevereiro do ano de 2022, na escola Bosque dos Sonhos, posteriormente, no turno da tarde na segunda escola, Pomar Encantado. Assim, após essa experiência ímpar do primeiro dia da docência e do contato presencial com as escolas do campo, foi registrado no diário de campo como foi esse momento inicial:

O começo desse ano letivo na Rede Municipal de Ensino de Jardim do Sul não foi marcado apenas pelo fato de ser o primeiro dia de aula, mas também celebrado por

---

<sup>42</sup> Expressão utilizada pelo autor na obra. Tradução nossa: pensando alto

todos como um momento especial, em que combinou com o retorno presencial integral das crianças, alunos, professores e funcionários nas escolas. A alegria de estar voltando para a escola era visível no semblante de todos envolvidos, a saudade acumulada durante o período de distanciamento social não cabia em um abraço. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/02/2022)

Desse modo, possibilitou que este estudo fosse realizado com as crianças presentes no cotidiano da escola, embasado pelos aportes teóricos, culminado com a perspectiva da práxis pedagógica, em que coloca-se em diálogo a prática, a teoria e a reflexão sobre a prática. Nesse sentido, sublinha Freire (2019, p. 127) “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”. Da mesma forma, reforça a justificativa do desenho metodológico da autoetnografia utilizado na atual pesquisa, em que buscou-se a autorreflexão e o viés formativo sobre as experiências da própria prática docente.

A oportunidade de atuar como professor de EF na etapa da EI, surgiu mediante um chamamento do Secretário de Educação, em que apresentou-me uma proposta de implementar a EF em duas escolas do campo com turmas multi-idades, assim oferecendo-me 8 horas/aulas suplementares para o exercício da docência nestas instituições. Ressalvo que paralelamente seguia cumprindo a minha carga horária de 20 horas/aulas previstas no concurso público para o cargo de professor de EF para os anos finais, em que fui nomeado em 2016 e lotado na Escola Monte Belo, situada na zona urbana de Jardim do Sul.

Este novo desafio norteou a investigação do atual estudo, sendo o gatilho para inúmeras inquietações na docência, momentos de insegurança, acumulados aos anseios dos caminhos para guiarem e conduzirem o trabalho pedagógico da minha experiência na docência durante as aulas de EF com crianças pequenas. Diante essa perspectiva afrontada na minha docência, me reconheço na afirmação de Staviski, Surdi e Kunz,

Crianças e adultos pensam e se expressam de formas diferentes. O professor, enquanto adulto, já mergulhado em um mundo de múltiplas pressões, constrói seu agir pedagógico com base nas suas experiências de vida, trabalho e formação. Já a criança, por constantemente viver na fantasia e no brincar, vive o seu tempo no presente, no qual a diversidade de medos, pressões e conflitos provenientes do mundo social ainda não estabelecem significados como que para o adulto. (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013, p. 123)

Dessa maneira, identificando as minhas fragilidades nesse processo, passei a reconhecer nos estudos referentes à infância a necessidade de desconstituir a visão adultocêntrica instaurada em mim e na sociedade, inviabilizando o protagonismo infantil. Nesse sentido, a infância na concepção adultocêntrica “é somente um período de transição e de aquisição dos

elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas.” (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 72). Nesta condição de adulto e professor de EF na EI, caberia me atentar para descolonizar-me na relação e interação com as crianças, admitindo que esse exercício seria árduo e deveria ser constantemente revisto e refletido diante as minhas ações pedagógicas.

Nesta premissa, que me colocou a repensar maneiras para encarar os desafios advindos de um professor pouco experiente na EI, recorri inicialmente aos aportes teóricos da Sociologia da Infância. Essa opção tornou-se uma escolha neste estudo e paralelamente na constituição do meu trabalho pedagógico, por apresentar um novo paradigma de estudos sobre a concepção de infância, em que a reconhece como uma construção social, diferenciando-se das perspectivas biológicas e psicológicas, bases que até então eram dominantes nas pesquisas com crianças (FINCO; OLIVEIRA, 2011).

Ademais, segundo Martins, Trindade e Mello (2021), os documentos curriculares mais recentes da EI, as DCNEIs (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2018), apontam sinais de diálogos com a Sociologia da Infância, rompendo com a tendência de um trabalho pedagógico centralizado na visão biológica funcionalista e passando a atribuir a concepção sociocultural que favorece a construção de sentidos.

A partir das buscas por tentativas para encontrar os direcionamentos da constituição do meu trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica, deparei-me com uma reflexão: "será que existe relação entre os direitos da criança e a possibilidade de reconfiguração das práticas educativas de educadores/as de infância?" (TOMÁS, 2014, p. 129). Dessa forma, esta autora convida a refletir sobre a necessidade de entender como se articulam essas propostas, pois muitas vezes os direitos das crianças ficam centralizados nos princípios jurídicos e adultocêntricos, o que corresponde às ações das práticas educativas em que as crianças não são protagonistas, assim emergindo propostas pedagógicas integradas que guiem a interpretação e a participação das crianças nesse processo.

Nessa relação que abrange os direitos das crianças, nas ações conquistadas no decorrer dos anos por meio de legislações específicas para a infância, permitiu-me ter acesso e conhecimento de uma particularidade estabelecida nos documentos curriculares para a primeira etapa da Educação Básica, o papel das instituições de cuidar e educar as crianças. Assim, através desta lei e por passar atuar na EI, tornou-se primordial pensar de que forma na minha docência e na construção do meu trabalho pedagógico assegurar essa condição com as crianças da EI, conforme é mencionado nas DCNEIs,

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam** de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010. p. 12, grifo nosso)

Da mesma forma, é reiterado na BNCC “nas últimas décadas, vem se consolidando, na EI, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”. (BRASIL, 2018, p. 36). Diante dessa atribuição na docência da EI, primeiramente, busquei maneiras de compreender como contemplar esses dois termos de forma indissociável. Assim, nesta busca do significado que engloba esses termos, Salles e Faria (2012) explanam,

A concepção de cuidado/educação adotada nos últimos anos na EI se apoia no reconhecimento de que para a criança tornar-se cada vez mais sujeito humano, aprendendo e desenvolvendo-se, é necessário que, no seu processo de formação, a pessoa que trabalha com ela atue nas duas direções. (SALLES; FARIA, 2012, p. 9)

As autoras supracitadas, reforçam a importância dos profissionais da EI nesse processo e no direcionamento das ações desenvolvidas, assumindo nas propostas pedagógicas o cuidar e o educar. Além disso, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e ativo, em que gradativamente vai se desenvolvendo e se apropriando de conhecimentos, através da sua inserção nas instituições e na relação com os professores que promovem ao mesmo tempo o atendimento às suas necessidades e contribuem para sua transformação cultural e social.

Assim, a partir da minha inserção nas escolas da EI do campo, em que passei a conhecer aos poucos as suas rotinas e atuar na interação com as crianças, foi possível identificar inúmeras situações que faziam-se presentes o cuidar e o educar. Em relação a esse processo, observei alguns acontecimentos durante a minha chegada no primeiro dia na Escola Bosque dos Sonhos e apontei no meu diário de campo,

Após o meu primeiro dia de aula percebi que o ato de cuidar e educar estão intimamente conectados a todos momentos da rotina das crianças da EI. O meu acesso na Escola Bosque dos Sonhos ocorreu no período em que as crianças estavam se deslocando para fazer seu lanche no refeitório na companhia do seu professor regente e da atendente. Esse encontro inesperado aconteceu porque a escola tem uma estrutura física pequena, todas repartições ficam próximas, salas de aulas, cozinhas, refeitório, banheiros e secretaria. Dessa forma, pedi licença e me acomodei em um dos bancos, permanecendo neste espaço com as crianças e meus colegas da escola, foi possível observar que os termos cuidar e educar são indissociáveis, da mesma maneira, identifiquei a importância da atuação coletiva dos profissionais para atenderem as crianças, assim não ficando restrito apenas ao professor regente, mas parceria entre

atendente, merendeira e professor. Nesse sentido, percebi que antes do início da refeição, todos cantavam juntos e gesticulavam durante a canção “comer comer, comer comer, é o melhor para poder crescer”. Além disso, o estímulo e a orientação da atendente para as crianças se sentarem à mesa e dividirem esse espaço com as demais crianças, a organização e zelo da merendeira para servir a merenda, a contribuição do professor sobre os alimentos e suas origens. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/02/2022)

Desse modo, interpretei que o meu papel de professor na EI não poderia restringir-se apenas ao exercício da minha docência, para mais, nos momentos das aulas de EF deveria proporcionar experiências significativas para as crianças e oferecer ambientes seguros e organizados com materiais adequados. Assim, retorno para a primeira perspectiva abordada, relatando um episódio ocorrido na segunda semana de aula na Escola Pomar, ressaltando que por sua vez esse encontro acabou acontecendo após um intervalo maior devido ao feriado de Carnaval. Abaixo o registro,

Após o término da aula, embarquei no ônibus do transporte escolar e comecei auxiliar meus colegas para afivelar os cintos de segurança das crianças, enquanto isso, uma das crianças me pediu para sentar ao seu lado, percebi que sentia-se triste e insegura, logo me contou que já estava sentindo saudades de casa e da sua mãe. Diante desse momento inesperado e de aflição, procurei inicialmente acalmá-la, embora sabendo que a minha presença ali não iria substituir a ausência da sua mãe, mas poderia através do diálogo com ela ser uma alternativa de amparo e companhia na viagem. Ao me deparar com essa situação, só reforçou a importância e a responsabilidade nas minhas atribuições com as crianças da EI, além da constante necessidade da compreensão do cuidar e educar neste contexto e todos desafios que se colocariam nessa trajetória docente na EI do campo. (DIÁRIO DE CAMPO, 07/03/2022)

Diante todas as particularidades da docência na EI, as condições e os percursos iniciais do trabalho nas escolas do campo, procurei contextualizar no meu diário de campo e situar a minha rotina, organização e distribuição da carga horária a partir das experiências vividas nas primeiras semanas,

O meu dia começa cedo da manhã, primeiramente me desloco até a rodoviária de Pelotas, cidade que resido, nesta estação embarco no ônibus intermunicipal e desembarco no centro do município de Jardim do Sul, pois esta linha não circula pela zona rural. Após desembarcar me direciono até a SMECD, na secretaria vou ao encontro do motorista que me aguarda semanalmente com um veículo do transporte da Rede Municipal para me conduzir até a Escola Bosque dos Sonhos. Na primeira escola permaneço até às 14:30, pois atuo também com as turmas multi-idades dos anos iniciais (1º ao 5º ano), além da EI. Após esse horário, fico aguardando novamente o meio de transporte da SMECD para me buscar e levar até a segunda escola do campo, Pomar Encantado, nesta escola atendo apenas a turma da EI. O deslocamento entre as escolas de acordo com o motorista é de aproximadamente 20 quilômetros, após chegar na segunda escola permaneço até o final do turno da tarde, às 17 horas. Depois do expediente, utilizo o transporte escolar terceirizado, em que vou acompanhado das crianças, professores e funcionários, neste trajeto conto com a gentileza do motorista que se propõe alterar o roteiro em certo momento para me deixar próximo da rodovia, após preciso caminhar um trajeto até o ponto de embarque

do ônibus intermunicipal com retorno para Pelotas. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/03/2022)

Essa minha rotina de trabalho e acesso às escolas do campo ocorria uma vez por semana, inicialmente na segunda-feira<sup>43</sup>, os demais dias da semana minha carga horária era distribuída em mais uma escola de Jardim do Sul, Escola Monte Belo, situada na zona urbana. Assim, nesse primeiro mês de aulas nas escolas do campo encontrei fragilidades de vínculos com as crianças da EI e a familiarização com o contexto, devido ao um intervalo amplo para o meu retorno semanal nas escolas, agravando ainda mais quando uma criança vinha a ausentar-se da aula de EF ou conforme foi mencionado anteriormente, o dia da minha aula correspondia a um dia não letivo (feriado), o que ocasionava um período considerável para o meu encontro com as crianças.

A partir da minha presença esporádica nas escolas do campo, emergiram reflexões que foram registradas no meu diário de campo, em que foram relacionadas às experiências vivenciadas no primeiro mês de aulas, no período correspondido como de acolhimento e adaptação das crianças pequenas com o contexto escolar. Conforme Cordi (2018), a entrada das crianças na EI é assinalada com insegurança e aflição, em que seus familiares também atormentam-se pela situação. A autora reforça ainda que não existe um período estipulado para se sentirem plenamente adaptadas à escola, dependem das experiências vivenciadas anteriormente.

Particularmente, para as crianças do campo na EI dos contextos investigados, a sua entrada na EI marcou o primeiro contato com um ambiente que não era familiar, desconhecendo a presença de outros adultos e crianças, esse fato veio acontecer porque não tiveram acesso a etapa creche, na faixa etária de zero a 3 anos e 11 meses, porque a única opção que as famílias tinham era a EMEI, localizada na área urbana, assim dificultando para levarem as crianças do campo para frequentarem esse espaço institucional. A partir dessa premissa, sublinho o registro no diário de campo,

Esse momento de acolhimento e adaptação durante as primeiras semanas de aulas de EF, tem me gerado sentimentos distintos, por horas de felicidade e alegria ao ver as crianças interagindo e brincando nas aulas, porém em outro momento tenho me sentido frustrado e incapaz, por perceber que a minha chegada na Escola Bosque dos Sonhos perturba uma das crianças de 4 anos da EI, especificamente durante a minha presença na sala de aula para convidá-las a participarem da aula de EF, o que ocasiona no choro dela. Assim, por momentos fico sem reação, neste instante recebo a ajuda

---

<sup>43</sup> A partir da segunda semana do mês de abril, passei a atender as escolas do campo na quinta-feira. Após solicitar para as direções das escolas do campo a alteração do meu dia de trabalho da semana, justificado pelo início das aulas do 1º semestre de 2022 na universidade (UFSM), em que na segunda-feira gostaria de poder participar do grupo de estudos Pátio, coordenado pela minha orientadora.

do meu colega, o professor regente, em que momentaneamente conforta e acalma ela, e depois estimula a participar da aula de EF. Mas embora ela aceitasse inicialmente me acompanhar, logo eu reparava que ela não estava confortável, assim não demorava muito para ela me pedir algo que desse a oportunidade dela se afastar da minha aula e voltar para parte interna da escola e encontrar seu professor regente novamente. Entre os motivos citados pela criança apareceram: “estou com saudade da minha mãe, estou com fome e sede”. Essa reação apresentada por parte da criança me instiga a procurar caminhos e alternativas para compreender o que pode estar acontecendo e como devo agir para contornar essa situação. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/03/2022)

Primeiramente, procurei dialogar com a sua irmã mais velha, a qual era minha aluna na turma do 2º ano desta escola, se ela conhecia ou poderia descobrir os motivos do choro da sua irmã com a minha presença. Do mesmo modo, dialoguei com os colegas professores e funcionários que faziam parte do contexto, em que dessa vez recebi uma informação importantíssima da atendente auxiliar da EI, “ela me disse que tem medo de participar da aula de EF porque imagina que durante esse período o Professor Hibisco<sup>44</sup>, pode ir embora e quando voltar para sala de aula não o encontre”. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/03/22)

A informação obtida através da colega, reforça o diálogo com o professor colaborador da pesquisa durante a entrevista, *“gostaria de te ajudar mais, mas como tu vê nas aulas, eu não tenho muito tempo, largo os meus pequeninhos e tenho que vir fazer uma outra atividade, essa falta de tempo é uma coisa que precisamos ter mais possibilidades, de nos encontrar e fazer trocas”* (ENTREVISTA HIBISCO, 2022, p. 6). A fala do professor **Hibisco**, retrata a sobrecarga que o mesmo acumula diante suas diversas funções na escola, como gestor, secretário e professor da EI, essa realidade nas escolas do campo é apresentada por Thomé (2022, p. 28) em seu estudo,

Os resultados produzidos denotaram a sobrecarga de trabalho dos professores, que se desdobram em múltiplas funções; as dificuldades de ordem pedagógica com relação a sua atuação na turma multisseriada; a ausência de políticas de formação continuada e a precariedade das condições existenciais da escola. Esses resultados evidenciaram que as políticas aplicadas à educação do campo são paliativas e compensatórias.

Além dessa particularidade da sobrecarga, vem à tona outro questionamento sobre o real propósito da implementação do meu trabalho pedagógico de professor de EF com a EI, a minha inserção seria uma forma de preenchimento? Essa situação reitera a reflexão sobre o que foi mencionado na fundamentação teórica deste estudo, quando Martins (2018), aponta que na sua pesquisa encontrou algumas instituições a implementação do professor de EF na EI configurada como uma possibilidade de substituição do professor regente para atenderem as legislações referente às horas destinadas ao planejamento.

---

<sup>44</sup> Nome fictício do professor regente da turma e colaborador da pesquisa.

A partir dessa condição me possibilitou interpretar as limitações e as possibilidades para o trabalho integrado com o professor regente, essa situação contribuiu diversas vezes para o desenvolvimento de um planejamento solitário para as minhas aulas de EF. Apesar de reconhecer que não era uma prática educativa propícia para o trabalho pedagógico da EI, que propõe um trabalho integrado dos professores, não me sentia confortável para questionar o professor regente diante de tantas demandas atribuídas à sua rotina de trabalho. Além disso, a minha presença espaçada na escola também dificultava uma proposta pedagógica articulada, dificuldade para participar de reuniões pontuais, colaborar na organização de alguns momentos e eventos específicos, com isto, por vezes nessa minha condição de trabalho me senti flutuando nas escolas.

Contudo, sem deixar de reconhecer a importância de um planejamento condizente com as propostas pedagógicas da EI, as quais foram orientadas neste estudo e no trabalho pedagógico da minha docência a partir dos documentos curriculares desta primeira etapa da Educação Básica, entre eles o DOM, a BNCC e DCNEIs. Nesse sentido, necessitava buscar suportes de referências literárias para guiarem as práticas pedagógicas do meu percurso na docência da EI e na elaboração dos planos de aula. Assim, recorri posteriormente a um aporte teórico na Escola Monte Belo na zona urbana, instituição que trabalhava paralelamente no município, isso aconteceu enquanto pesquisava na biblioteca, em que encontrei um “[...] livro didático da EI chamado Pé de Brincadeira<sup>45</sup>, o título me remeteu aos eixos estruturantes da EI, passei o olho rapidamente em algumas páginas, o que foi suficiente para solicitar o empréstimo para utilizar no planejamento das escolas do campo”. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/03/2022)

Por conseguinte, passei a me sentir mais seguro conforme fui me apropriando do livro, em que não apresentava apenas uma proposta com receitas de aulas prontas, mas enunciando as particularidades da EI, me ajudando a entender os processos desse contexto e as experiências vivenciadas no dia a dia das escolas da EI. O livro foi organizado por diversas áreas, contemplando desde as ideias práticas para o acolhimento, experiências cotidianas, momentos de rotina, ambientes de aprendizagem, percursos didáticos permanentes e por grandes temas, culminando com a organização curricular por Campos de Experiências, como é sugerido pela BNCC e nos desdobramentos dos documentos estaduais e municipais.

---

<sup>45</sup> Livro do professor de Educação Infantil/Pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses); **Pé de Brincadeira**, Angela Cordi, Curitiba, Positivo, 2018. Material disponibilizado pelo Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em que é integrado ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

No entanto, apesar de todo apoio didático do livro, foi inevitável não me confrontar com algumas situações que faziam emergir novos questionamentos, momentos que me direcionaram para a escrita do diário,

Fico aqui pensando quando realmente vamos ter políticas públicas que tornem-se ações concretas, resultando em formações e materiais didáticos que atendam às tantas pluralidades encontradas nas diferentes regiões das escolas do nosso país, deixando principalmente de lado a Educação Campo, sem apresentarem e contemplarem propostas pedagógicas de acordo com a realidade das escolas do campo. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/04/2022)

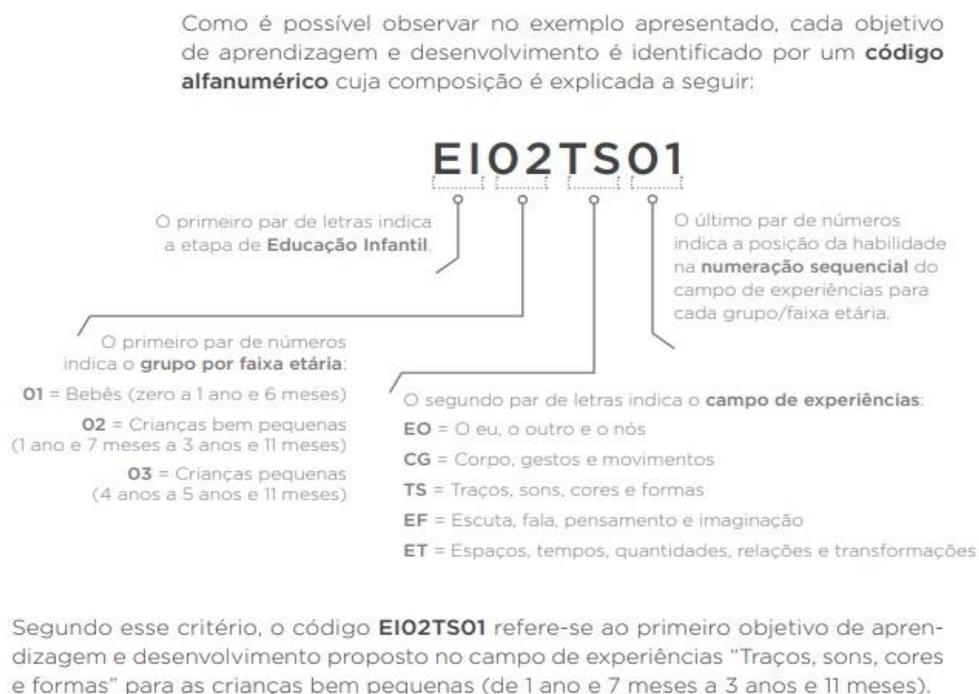
Ao relembrar os desafios vivenciados nessa trajetória docente, reforço outra peculiaridade encontrada na docência com as duas escolas do campo, em que as crianças da pré-escola, com faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, eram organizadas em uma turma de multi-idades, característica de muitas escolas do campo. Na Escola Bosque dos Sonhos a turma da pré-escola era composta por cinco crianças de 4 anos e cinco crianças de 5 anos, enquanto na Escola Pomar Encantado formada por cinco crianças de 5 anos e uma criança de 4 anos. Essa realidade mostrava-se ausente tanto no livro didático como nos documentos curriculares os quais apresentam uma fragmentação nas turmas de acordo com a faixa etária da criança e objetivos de aprendizagem.

Do mesmo modo, encontrei em muitos momentos limitações para atender a expectativa da organização curricular da EI através dos Campos de Experiência (BRASIL, 2018), os quais devem ser trabalhados integralmente nas propostas das aulas. Primeiramente, por ser um professor de EF ainda pouco experiente na EI, além disso, ter em mim instaurado e enraizado experiências acumuladas na trajetória da docência e na organização do trabalho pedagógico com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para mais, retornando às atividades do livro didático, apresentava-se em seu conteúdo a seguinte informação, “em todas as propostas você encontrará o título da atividade, a indicação do Campo de Experiência, objetivo de aprendizagem e desenvolvimento em evidência, orientações sobre os materiais necessários para o desenvolvimento da proposta” (CORDI, 2018, p. 36).

Por consequência, sugerindo trabalhar individualmente cada campo, contrariando a proposta dos Campos de Experiência que prevê uma integração entre eles, porém a autora justifica essa abordagem para seguir as normas burocráticas da organização didática das atividades elaboradas com as crianças. Essa situação evidencia a cobrança que é feita por superiores alocados em gabinetes, os quais preocupam-se mais com os registros técnicos e objetivos, por desconhecerem a realidade presente no chão das escolas e as experiências vividas pelas crianças no cotidiano escolar. Assim, influenciando muitas vezes no trabalho pedagógico

do professor que precisa estar atendendo os tópicos específicos, como é o caso nos registros pelos códigos alfanuméricos propostos pela BNCC (BRASIL, 2018), o qual será demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Composição dos códigos alfanuméricos da BNCC



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 26)

Esta proposta faz parte da estruturação da BNCC (BRASIL, 2018), que especifica as competências que devem ser desenvolvidas, a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizando cada aprendizagem de acordo com a sua etapa e utilizando os códigos alfanuméricos para indicar as aprendizagens. Os códigos alfanuméricos seguem presentes no documento RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e do documento orientador municipal da Rede de Ensino de Jardim do Sul, no qual o registro do código deve ser inserido na Plataforma Digital Betha Professores, sistema eletrônico terceirizado adquirido pela prefeitura municipal.

Desse modo, me senti muitas vezes desorientado e confuso com tantos códigos para registrar no diário de classe online, conforme seus respectivos objetivos de aprendizagem, mas

essa minha angústia foi ao encontro do diálogo com o professor colaborador **Hibisco** “[...] porque ao certo deveria seguir o DOM pelos códigos alfanuméricos, para depois elaborar a aula. Porém eu faço o contrário, primeiro elaboro a aula, para depois procurar o código [...] mas muitas vezes tu faz a atividade e não tem para registrar (ENTREVISTA PROFESSOR HIBISCO, 2022, p. 4). A fala do professor compactua com o cotidiano vivido nas escolas, em que os professores precisam pensar e organizar o seu trabalho para depois tentar justificar conforme o que diz o documento.

Nesse sentido, corrobora Barbosa (2010, p. 2), “[...] a complexidade dos saberes e conhecimentos contidos no dia a dia de uma escola de EI ‘não cabe’ nas formas reducionistas de currículo”. Assim, demonstrando que as inúmeras situações que ocorrem no cotidiano das instituições da EI transbordam os objetivos propostos nos currículos preestabelecidos. Diante disso, remetendo-me aos eixos estruturantes da EI, me questionei várias vezes: será que o brincar cabe dentro de um código? Pois passei os mesmos dilemas do colega Hibisco para associar o arsenal de brincadeiras aos determinados códigos propostos.

Nessa premissa, em diálogo com a professora colaboradora **Orquídea**, foi possível rever alguns dos meus conceitos e procurar refletir mais na construção do meu trabalho pedagógico alinhado a preocupação dos códigos, por sua vez a professora relatou:

*“[...] a BNCC organizou o trabalho, de certa forma os professores acham que é muita coisa, que o código tem que estar sempre acompanhado. Eu achei interessante e importante, mas que o nosso trabalho seja livre e não fique restrito assim, como tem professores que acham que precisam seguir exatamente aquela ordem, mas não é, ali é um parâmetro. Um referencial para aquilo que vai fazendo nas suas atividades e planejamentos (ENTREVISTA PROFESSORA ORQUÍDEA, 2022, p. 5)*

Essa fala corrobora para o entedimento de que cada professor faz uma interpretação do documento. Sua implementação é perpassada pela característica que pode marcar esse processo. Diante de todas estas inquietações apresentadas no meu percurso de professor de EF incipiente na EI, acrescenta-se outro questionamento nessa trajetória: como ser um professor das escolas do campo sendo oriundo da zona urbana? Assim, me senti diversas vezes confrontado comigo mesmo sobre a minha atuação e a legitimação docente no campo, pois nasci e fui criado na zona urbana, local que permanece fixada a minha residência na vida adulta, apesar de ser filho de agricultores, a minha aproximação com o campo está ligada a momentos distintos de visita ou períodos de férias escolares nas casas dos meus avós na zona rural. Nesse sentido, Vighi (2015, p. 122) sublinha em sua pesquisa,

Para o docente urbano, a falta desse conhecimento pode ser fator limitante quando se insere na escola do campo. Além de atender às demandas específicas dessa escola, o desenrolar da docência exige que se assimilem saberes práticos específicos dos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, e regras, bem como se conheça a realidade da comunidade escolar.

Portanto, mostra-se uma tarefa desafiadora e improvável de querer ser um professor do campo, considerando as minhas experiências acumuladas como sujeito urbano e professor com uma trajetória em escolas urbanas. Assim, esse desejo de querer cada vez mais me tornar um professor do campo, passaria a ser dispensável na medida que me identifiquei e compreendi a concepção de Lopes (2012, p. 16) que viveu isso no seu estudo,

Felizmente, também percebi que mesmo que não fosse possível construir uma identidade do campo, não estava impedido de valorizar e reconhecer esse contexto como promotor de aprendizagens significativas aos estudantes. Diferentemente do que cheguei a pensar, os contatos interculturais, caso sejam mediados por relações solidárias e não hierárquicas, não resultam na maculação das culturas, mas sim em um processo de enriquecimento recíproco.

Apesar de reconhecer a minha condição de professor urbano, em que fui inserido no campo, nada muda a minha valorização pelo campo e o meu respeito com a história de lutas e conquistas dos camponeses. Permaneço na tentativa de buscar uma aproximação do conhecimento das culturas deste contexto. Durante o diálogo na entrevista com o professor **Hibisco**, que é o único professor que reside e atua no campo, surgiu um questionamento sobre como ele percebia a minha presença e a minha atuação na escola do campo sendo oriundo da zona urbana. E ele, por sua vez, relatou “[...] *uma das coisas boas é que tu trazes uma outra realidade, que a gente não conhece quase. [...] e mesmo não sendo do campo, tens os pés no chão, é bem realista, percebe que a realidade é diferente, são crianças e alunos bem carentes e com sede de aprender*” (ENTREVISTA HIBISCO, 2022, p. 6).

Embora todos os dilemas que encontrei na constituição da identidade de ser/estar professor do campo, por outro lado me deparei no contexto das escolas do campo com um lugar externo rico e cheio de possibilidades para realizar as atividades das aulas de EF com as crianças, especialmente junto a natureza, assim, não restringindo-se os momentos de aulas apenas aos ginásios e quadras poliesportivas, realidade que vivo na escola urbana. Na Escola Pomar Encantado, além do ambiente externo da instituição, conta-se com uma parceria da comunidade local que disponibiliza o seu espaço em frente à escola para os professores e as crianças utilizarem, formado por um gramado lindo e imenso, uma quadra de areia e inúmeras árvores. Dessa forma, demonstrando a particularidade das escolas do campo em relação as

instituições urbanas em que as crianças permanecem emparedadas, conforme sublinha a autora Tiriba (2005, p. 8),

Raramente de pés descalços, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita, revestimentos que predominam nas áreas externas. Poucos pátios são de terra ou barro. A grama, onde existe, muitas vezes não está liberada para as crianças, sob o pretexto de que nela não se pode pisar. Por outro lado, onde ocupa a totalidade da área externa, não oferece alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam

Além dessa particularidade dos espaços físicos para as aulas de EF, foi possível vivenciar outras experiências peculiares do campo, ter o privilégio de conviver em uma ambiente com um pátio cheio de flores e árvores, próximo de animais que ficam ao redor da escola, percebendo as verdadeiras riquezas do campo, diferentemente da rotina da minha vida urbana. Nesta perspectiva, durante a escrita de um dos meus registros do diário de campo na Escola Bosque dos Sonhos, abordei essa singularidade do campo, “encontro-me sozinho no refeitório da escola durante o intervalo do almoço, confesso um estranhamento com o silêncio interno, mas, o que me possibilita escutar o canto das caturritas que estão abrigadas em um coqueiro no pátio da escola” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/06/2022).

Contudo, não posso deixar de registrar que as estruturas físicas das Escolas do Campo apresentam diversas carências para se desenvolver paralelamente outras atividades internas, como local destinado para o planejamento e reunião dos professores, bibliotecas, salas para os professores do AEE receberem as crianças. Ambas as escolas do estudo possuem apenas duas salas de aula, em que nos dias chuvosos tornam-se o espaço das minhas aulas de EF com as crianças. Além disso, essa limitação de salas acaba acarretando na organização de turmas multitudes para o funcionamento da escola.

Reitero o que foi relatado anteriormente pelo professor Hibisco sobre as vulnerabilidades de algumas crianças, muitas vezes me deparei nas aulas com crianças com roupas deterioradas, descalças ou com calçados em péssimas condições. Muitas crianças não possuem uma alimentação digna e condições básicas de saneamento em suas casas, assim reforçando a desigualdade do nosso país e o esquecimento de políticas públicas para auxiliar os camponeses de pequenas propriedades.

Portanto, fortalecendo a importância do direito à Educação pública do Campo e contra o fechamento de escolas do campo, evidenciando e constituindo o meu o papel de professor e dos colegas nesse contexto para contribuir através da educação com a esperança de um mundo

melhor, proporcionado pelas experiências significativas para as crianças, fazendo valer todo esforço dos desafios encontrados frente a docência nessa trajetória.

## **6. AS EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO DAS AULAS DE EF NAS ESCOLAS DA EI DO CAMPO A PARTIR DA CONCRETUDE DO DOM**

Neste capítulo, que corresponde a terceira categoria da análise de dados da dissertação, inicialmente procurei associar as experiências e as reflexões abordadas nas duas categorias anteriores para esta construção. Da mesma maneira, a fundamentação teórica que embasa este estudo e os instrumentos metodológicos utilizados na atual pesquisa, como o diário de campo, a narrativa autobiográfica e as entrevistas semiestruturadas em diálogo com os professores colaboradores.

Assim sendo, discorro a partir das minhas experiências docentes percorridas no processo de implementação do DOM (JARDIM DO SUL, 2021) durante o ano letivo de 2022, nas escolas da EI do campo da Rede Municipal, concomitante com as reflexões que emergiram na interação com as crianças ao longo das aulas de EF e nos demais momentos do cotidiano escolar. Nesse sentido, apoiando-se que “[...] a reflexão é o que torna uma experiência educativa e significativa, a importância da formação continuada reside na necessidade de reflexão contínua das práticas docentes e dos tensionamentos inerentes a essa atuação” (CAMARGO et al., 2021, p.29).

Esse processo, permitiu-me vivenciar uma aproximação com a primeira etapa da Educação Básica, na qual fui encontrando caminhos para orientar o meu trabalho pedagógico através dos documentos curriculares, dos estudos e discussões do campo da Sociologia da Infância, o qual “[...] permite pensar a criança com sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo [...] produtora de culturas, a partir delas próprias” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42) .

Nessa busca, a partir da concepção de criança foi possível rever os meus primeiros encaminhamentos das atividades realizadas nas aulas de EF com a EI, próximo ao que menciona Camargo et. al (2021, p. 27): “[...] esses momentos se alternavam com práticas mais diretivas e até restritivas, mas nas quais as crianças se mostravam menos interessadas”, cuja narrativa expressa situações nas quais me via.

Neste aspecto de descobertas e aprendizagens docentes construídas a partir do trabalho pedagógico com as turmas da EI, reforça Fratti (2022, p. 21),

[...] investigar o processo de constituição da aprendizagem docente, em um certo contexto, requer identificar e compreender os sentidos e os significados atribuídos às

experiências pelo(a) professor(a), em que situações o conhecimento adquirido se estabeleceu e o modo como foi traduzido para a sua prática profissional.

Assim, emergiram movimentos de reflexões sobre a minha prática pedagógica, até então constituída por uma formação inicial carecida da aproximação com a EI e uma trajetória docente vivida no ambiente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Por isso, esse novo desafio de atuar na EI difere do meu percurso no exercício do magistério, tornando essa experiência relativamente recente, mas que instigou o meu retorno aos estudos acadêmicos para a realização desta atual pesquisa, que foi dirigida para investigação da EF na EI. Nesse sentido, sublinha Kunz e Costa (2015, p. 23)

[...] normalmente profissionais da EF que trabalham com as crianças ficam sem saber o que fazer. As condições não apenas fisiológicas das crianças, mas o seu ser assim para o mundo, não permitem que sejam condicionadas a cópias e imitações. Embora tentativas estejam sendo realizadas e não apenas nas atividades que envolvem o movimento humano, a escolarização precoce atualmente conduz, também, exatamente a isso, ou seja, “extração de vida” da infância.

Nessa premissa, a minha experiência acumulada em contextos diferentes, contribuíram fortemente na atuação da docência incipiente com a EI, a qual precisou ser descolonizada da escolarização instaurada nas minhas práticas pedagógicas para atender as crianças e proporcionar a elas experiências educativas e significativas nos momentos de aulas. Nesse processo, o caminho que encontrei para trilhar o desafio na docência com as crianças foi constituindo-se por meio dos eixos estruturantes da EI, os quais são mencionados na DCNEI, em seu artigo 9º, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI devem ter como eixos norteadores **as interações e a brincadeira**” (BRASIL, 2009, p. 99, grifo nosso).

Nessa direção, os eixos são reafirmados na BNCC “[...] as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras” (BRASIL, 2018, p. 36), do mesmo modo, presentes no DOM (JARDIM DO SUL, 2021) que foi elaborado e estruturado a partir dos referenciais da BNCC. Partindo dessa constatação, no processo de construção do meu trabalho pedagógico na EI, procurei buscar caminhos para as crianças participarem ativamente na constituição das brincadeiras, sendo protagonistas no decorrer das aulas e produtoras de culturas, assim proporcionando experiências educativas para as crianças e reflexões formativas no ato da docência.

Contudo, ressalvo que o propósito deste estudo não é apontar receitas prontas para a conjuntura de planos de aulas de EF para EI, considerando as pluralidades dos campos científicos, os contextos das escolas e das crianças, mas apresentar as experiências que senti, vivi, refleti e aprendi no percurso da docência com a EI nas escolas do campo, em que discorro

a partir de uma narrativa autobiográfica formativa e reflexiva. Diante deste cenário desafiador, me deparei com diversas situações de inseguranças, tensões, questionamentos e descobertas, em que surgiram precocemente com a inserção na EI e na trajetória docente do ano letivo investigado.

Diante disso, no primeiro dia de aula, na busca de atender a tantas expectativas recorrentes da minha ansiedade pela inexperiência docente com a EI, passei a perceber algumas particularidades desta etapa da Educação Básica, como registrei:

Nesse primeiro contato com as crianças, foi possível perceber alguns equívocos cometidos pela minha inexperiência com a EI, como na antecipação da organização da aula, em que reservei um número excessivo de materiais para serem utilizados nas atividades, não respeitando o tempo das crianças brincarem, além do fato de deixar tudo exposto no pátio da escola. Assim, não demorou muito para as crianças começarem a pegar os objetos para brincarem, criando e fantasiando inúmeras situações com os materiais pelo espaço da escola, enquanto algumas delas me faziam muitas perguntas sobre os objetos: “qual nome disso?”; “o que é isso?”; “para que serve?”. Diante de todo cenário, senti-me apreensivo com a euforia delas e agitado na tentativa de contornar a situação, mas ao mesmo tempo surpreso com tanta curiosidade das crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/02/2022)

Ao lembrar esse momento inicial, demonstra a condição de um adulto inserido em um contexto simbolizado pelo universo infantil e de minha imposição de um professor de EF carregado de práticas pedagógicas tradicionais, tentando apresentar para as crianças o brincar didático. O qual é recorrente de uma proposta encontrada na maioria das obras da EF na EI, que segundo Kunz e Costa (2015, p. 14) “[...] se refere ao brincar da criança, uma espécie de “brincar didático”, sob diferentes nomeações: aprendizagem motora, psicomotricidade, motricidade infantil, jogo, etc”. Estes autores também sublinham essa presença no brinquedo infantil, em que é caracterizado por um viés didático.

Por conseguinte, encontra-se essa constatação também presente nos documentos curriculares da EI, especificamente no RCNEI (BRASIL, 1998), em que “[...] apresenta um caráter instrumental do corpo/movimento, cuja função primordial da ação motora na EI é oferecer suporte para as futuras aprendizagens. Nesse sentido, privilegia-se o desenvolvimento de funções psicomotoras” (MELLO et al., 2016, p. 138). Este documento foi centrado na Psicologia do Desenvolvimento e antecedeu as novas propostas curriculares para a EI, que foram anunciadas na DCNEIs (BRASIL, 2010) e na BNCC (BRASIL, 2018), em que ambas apresentam uma aproximação na concepção de criança com a Sociologia da Infância, “[...] que busca superar a perspectiva da criança como um “ser-em-devir”, para focalizar as suas características como “ser-que-é”, na completude de suas competências e disposições”. (SARMENTO, 2013, apud MELLO, et. al, 2016. p. 133-134).

Apesar desse rompimento de concepção de criança, que passa a sinalizar avanços na transição dos novos documentos para EI, ainda se encontram presentes algumas tendências voltadas ao desenvolvimento motor nos documentos mais recentes, os quais foram analisados e referenciados neste estudo. Logo, apresento no quadro 2, os objetivos e aprendizagens mencionados no campo de experiência: corpo, gestos e movimentos dos documentos nacionais, estaduais e municipais:

Quadro 2: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas

<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA CRIANÇAS PEQUENAS (04 ANOS A 05 ANOS E 11 MESES) - (CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS)</b>					
<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTO BNCC</b>	<b>DE E –</b>	<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTO – RS</b>	<b>DE E –</b>	<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTO REFERENCIAL MUNICIPAL</b>	<b>DE E –</b>
(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.		(EI03CG01RS-1) Desenvolver o domínio corporal na realização de tarefas do cotidiano, com crescente autonomia e independência. (EI03CG01RS-2) Apresentar desenvolvimento corporal saudável, evidenciado em <b>atividades psicomotoras</b> diversificadas. (EI03CG01RS-3) Coordenar diferentes movimentos, identificando seu corpo e suas nomenclaturas; dançar diferentes ritmos; cantar diferentes estilos de tons; interpretar as ações do corpo, através de brincadeiras e brinquedos tradicionais das diferentes culturas.		(EI03CG01RS-1/2-MR01) Desenvolver o domínio corporal na realização de tarefas do cotidiano, com crescente autonomia e independência, apresentando-o e evidenciando-o em <b>atividades psicomotoras</b> diversificadas. (EI03CG01RS-3-MR02) Coordenar diferentes movimentos, identificando seu corpo e suas nomenclaturas; dançar diferentes ritmos; cantar diferentes estilos de tons; interpretar as ações do corpo, através de brincadeiras e brinquedos tradicionais das diferentes culturas. Identificando e nomeando os órgãos do sentido, bem como suas funções.	

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa a partir do Documento Orientador Municipal - DOM (JARDIM DO SUL, 2021, p. 27, grifo nosso)

Conforme o exposto acima, nota-se a presença evidenciada da Psicomotricidade nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e no DOM (JARDIM DO SUL, 2021). Nessa direção, não proponho ir totalmente para o embate com os documentos acima, primeiramente por considerar que não é preciso desconsiderar todas as contribuições de outras áreas científicas, como aponta Surdi et. al (2019, p. 14) “[...] esse tipo de atividade é importante, mas existem outras que se preocupam em colocar o ser humano que se movimenta no centro da ação”.

Além disso, a elaboração do referencial municipal partiu de uma construção coletiva, na qual também participei nesse processo, porém, não poderia deixar de argumentar nesse espaço, uma crítica aos documentos oriundos da BNCC (BRASIL, 2018) que acabaram incluindo novos objetivos, entre eles, o que está em discussão, a psicomotricidade, a qual apresenta uma tendência que esteve vinculada fortemente no início da implementação da EF na EI, em que a sua centralidade pedagógica era o desenvolvimento das habilidades motoras, sendo apontada como uma solução para os desapontamentos da alfabetização (BUSS-SIMÃO, 2005). Em vista disso, alerta Elesbão (2021, p. 142) “[...] a inclusão de mais objetivos e da forma como os mesmos foram colocados, pode acabar engessando as possibilidades de práticas significativas a partir da proposta dos Campos de Experiência”.

A partir da base teórica e da tendência pedagógica assumida no atual estudo, reconheço um ponto de vista divergente ao aspecto psicomotor mencionado nos documentos curriculares. Diante disso, procurei orientar meu trabalho pedagógico da EF na EI através da proposta do “brincar espontâneo”, uma concepção de Kunz e Costa (2015, p. 14) que prevê “[...] o brincar pode ser o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isto possibilita um momento privilegiado para o desenvolvimento integral de seu ser”. Logo, demonstrando uma disposição natural das crianças, compreendida como uma necessidade intrínseca de brincar simplesmente pelo prazer, no entanto, “[...] para a criança, brincar é coisa séria, dotada de sentido, através da qual ela se desenvolve intelectualmente, fisicamente e socialmente. Através da brincadeira toda criança pode experimentar suas próprias novas formas de ser”. (KUNZ; COSTA, 2015, p.61-62)

Partindo dessa perspectiva, contribuiu também de aporte teórico para a minha docência da EF na EI, uma concepção já mencionada na fundamentação teórica, representada pela expressão “Brincar e Se-Movimentar” (COSTA; KUNZ, 2013, p. 2013). A qual, reforça o brincar como um aspecto natural e espontâneo das crianças, que agem brincando até mesmo quando tentam escrever ou auxiliar um adulto nas atividades, em que se envolve corporalmente com o outro, consigo e com o ambiente. (COSTA; KUNZ, 2013). Desse modo, consegui ter uma compreensão ampliada da docência na EI e das possibilidades de propor experiências significativas para elas na interação durante as aulas, assim sendo, “[...] não que o adulto não possa e nem deva participar do momento do “Brincar e Se-Movimentar” da criança, mas o adulto precisa entender que ali está estabelecida uma relação que se constitui de forma natural criança/mundo e mundo/criança”. (COSTA; KUNZ, 2013, p. 53).

Ao reconhecer esta relação das crianças, passei a interpretar nas aulas momentos inerentes delas no brincar, constatando que a partir das brincadeiras poderia estabelecer um vínculo com elas e encontrar caminhos para o percurso da docência. Nessa direção, o professor

colaborador **Hibisco** no diálogo da entrevista relatou que durante sua inserção na EI “[...] os primeiros dias foram bem complicados, as questões de brincar mesmo eu não sabia como agir, então fui aprendendo com as próprias crianças, foram elas que me ensinaram” (ENTREVISTA PROFESSOR HIBISCO, 2022, p. 2). Assim, reforçando a importância dos eixos estruturantes nesta etapa, a necessidade natural da criança de querer brincar com seus pares, com os adultos e com o mundo, além disso, reconhecendo o protagonismo infantil.

Nessa circunstância, assumindo o brincar como fio condutor do meu trabalho pedagógico da EF na EI, busquei uma aproximação com a brincadeira de faz de conta, em que “[...] a criança imita, imagina, representa e percebe, de forma específica, que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode virar um objeto ou um animal, que um espaço da sala vira uma fábrica” (CORDI, 2018, p. 33). Dessa forma, ao mediar as brincadeiras procurei proporcionar que as crianças expressassem e representassem naturalmente por meio da sua linguagem corporal os sentimentos e as sensações.

Nesse sentido, em uma das aulas apresentei para as crianças uma brincadeira de origem africana: “Pega a Cauda”, que foi registrado no diário,

Na aula de hoje na Escola Pomar Encantado, mostrei para as crianças a brincadeira pega a cauda, porém com uma variação quanto à proposta original da brincadeira, possibilitando que elas tivessem uma participação na construção da brincadeira e um protagonismo, por isso, enquanto entregava os retalhos coloridos de TNT que serviriam como cauda, fui convidando elas para escolherem um animal para representarem com a sua cauda, depois imitarem os seus respectivos sons e movimentos enquanto deslocava-se para pegar e fugir dos seus pares na brincadeira. Assim, surgiram diversos animais representados pelas crianças, em que um deles me chamou muito atenção [...] professor, eu quero ser um “leão alienígena” (DIÁRIO DE CAMPO, 07/03/2022).

Dessa forma, cada experiência vivenciada nas escolas com as crianças, permitia-me novas reflexões e aprendizagens docentes sobre as singularidades desse contexto, as maneiras que elas encontravam para tornarem a brincadeira mais atraente, por sua vez envolvendo um enredo imaginário com seus pares. Conforme Corsaro (2011, p. 134) encontra-se “[...] três fontes primárias da cultura simbólica da infância: a mídia, dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do Dente e outros)” (apud BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017, p. 164). Assim, demonstrando a influência que esses componentes têm na reconstrução e assimilação das brincadeiras infantis.

Do mesmo modo, abordando o aspecto cultural infantil, conseqüentemente a professora regente da EI da Escola Pomar Encantado “[...] me apresentou uma proposta para trabalharmos

juntos na próxima aula com atividades relacionadas ao Dia do Circo” (DIÁRIO DE CAMPO, 20/03/2022). Essa proposta sugerida pela colega, vai ao encontro do que afirmam (VASQUES; GARBELINI; DE MARCO, 2019, p. 3), “o circo é uma manifestação cultural e artística, que cada vez mais tem sido tema nos âmbitos escolares [...] uma vez que este tema é amplamente representado na cultura infantil”. Diante dessa oportunidade, confesso que fiquei entusiasmado com o convite e aceitei, em especial por ser uma proposta pedagógica integrada, que proporciona momentos de trocas e novos aprendizados. Partindo desse princípio, foi através dessa proposta da colega regente que me inteirei que no dia 27 de março é celebrada a data para homenagear a arte circense, valorizando este patrimônio cultural.

No entanto, esse dia estava previsto pelo calendário no domingo, por isso, a opção foi adiarmos para o dia 28 de março, na segunda-feira, o que culminou com o dia da minha presença na escola. Para contribuir com algumas propostas, inicialmente surgiu-me a ideia de levar o Slackline, conhecido como corda bamba, para as crianças poderem ter essa experiência relacionada com o circo em meio a natureza que é uma particularidade das escolas do campo, porém para conseguir esse instrumento precisei solicitar o empréstimo para o diretor da Escola Monte Belo, na qual atuo paralelamente como docente no município. A partir dessa experiência procurei registrar os significados e as reflexões oriundas dessa proposta,

O dia do circo na escola permitiu-me primeiramente ver a importância do trabalho integrado dos profissionais e comunidade da escola, pois ocorreu um movimento coletivo de todos envolvidos, não ficando restrito a professora regente e o professor de EF, mas com a participação da servente e atendente auxiliar da EI, além da colaboração dos familiares que embarcaram nessa proposta incentivando as crianças a criarem seus personagens para esse dia e contribuindo com doações de alguns alimentos para o preparo da pipoca, amendoim e maçã do amor. Nesse dia foi possível perceber a alegria das crianças na interação com os pares, adultos e o contexto, pois todo esse cenário foi pensado para elas, para desfrutarem dessa experiência de forma brincante, em que dançaram e cantaram com as músicas, riram com o palhaço (professora regente), pintaram o rosto, atentaram-se às mágicas, experienciaram e desafiaram-se no slackline com meu auxílio, mas principalmente foram protagonistas ao fantasiarem seus personagens circenses. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/03/2022)

Da mesma forma, essa experiência foi reproduzida na Fotografia 1:

Fotografia 1 - Crianças, professora regente e professor de EF no dia do circo na escola<sup>46</sup>



Fonte: O autor da pesquisa. Imagem editada para preservar a identidade das crianças.

À vista disso, menciono uma das particularidades dessa experiência, que foi a construção de uma proposta pedagógica integrada entre professor regente e professor de EF, citada anteriormente na fundamentação teórica deste estudo anunciando a sua relevância no trabalho pedagógico das instituições da EI, reitera-se a contribuição de Buss-Simão,

Assim, é fundamental que o/a professor de EF e a professora regente tenham concepções de trabalho pedagógico que não fragmentem as funções de uns e outros, que não se isolem em seus próprios campos. Ao contrário, que compartilhem da mesma abordagem educacional em que as especificidades das diferentes áreas sejam também compartilhadas, numa tentativa de aprender uns com os outros, desse modo, possibilitando que a participação e presença do/a professor/a de EF seja mais um adulto com quem as crianças estabeleça interações na creche ou pré-escola” (BUSS-SIMÃO, 2011, p. 13)

A autora supracitada reforça o significado desse trabalho integrado, o qual oportuniza possibilidades de novas aprendizagens docentes e fortalece os vínculos com as crianças. Porém, reconheço que no cotidiano da minha docência nas escolas do campo nem sempre foi possível

<sup>46</sup> **Descrição da Imagem:** Na fotografia horizontal e colorida um grupo de crianças e dois adultos estão em uma sala de aula. O grupo está ao fundo da imagem. Um homem com uma máscara, cobrindo a boca, está sentado ao centro. À esquerda, há três crianças, e à direita, as outras quatro crianças e uma mulher, todos sentados, com pintura no rosto e vestidos como palhaços. Na frente, há carteiras escolares, atrás do grupo há um quadro à direita e armários com materiais escolares à esquerda.

manter uma regularidade desse trabalho articulado, como é relatado na fala do professor colaborador **Hibisco** “[...] porque no começo eu pensava, o professor de EF vai vir e eu vou participar de todas as aulas, vou brincar, vou aprender novas atividades, mas falta tempo”. (ENTREVISTA HIBISCO, 2022, p. 6). Essa condição está relacionada com o cotidiano vivido dos professores nas escolas.

Prosseguindo as reflexões das atividades realizadas na escola alusivas ao dia do circo, permitiu-me ainda constatar um momento que guardou o tempo da criança, em que elas puderam vivenciar essa experiência sem a preocupação das fragmentações determinadas por tempos cronometrados, que é muito presente nas instituições da EI, porque existe uma rotina que faz parte desse cotidiano prevista na distribuição de atividades fixadas e controladas pelo tempo do relógio, tempo que geralmente é definido pelos adultos, o qual é interpretado por Kunz e Costa (2015, p 27) “[...] como a “hora de...”. Apesar dessa constatação, os autores não descartam a necessidade da presença dos adultos para mediar e auxiliarem as crianças nas suas atividades, até mesmo no brincar e se-movimentar, no entanto, eles alertam a respeito da intervenção acentuada dos adultos nesse processo, em que esperam um desenvolvimento acelerado das crianças para ingressarem no mundo adulto. (KUNZ; COSTA, 2015).

Nesta interpretação sobre o tempo, segundo Walter Kohan (2018) em grego existem palavras distintas quando se referem ao conceito de tempo: *chrónos*, *kairós* e *aión*. O autor apresenta os diferentes significados destas palavras em uma das suas obras,

[...] *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. [...] O tempo é, nessa concepção, a soma do passado, do presente e do futuro, e o presente é um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto também não é, mas será (o futuro). [...] *kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’ e, em relação com o tempo, ‘momento crítico’, ‘temporada’, oportunidade. [...] *aión*, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva. (KOHAN, 2007, p. 86, grifo nosso)

Diante dos diversos sentidos que foram mencionados ao tempo, encontra-se uma relação de tempo e infância para o autor, que sublinha “[...] o tempo da criança é um tempo aiônico, é um tempo de experiência e de intensidade. O tempo de aion é o tempo do brincar também, por isso, às vezes, é muito violento e difícil quando queremos submeter uma criança a *chrónos* e ela está em *aión*” (KOHAN, 2018, p. 303). A afirmação do autor, mostrou-se presente em diversos momentos das minhas aulas de EF com as crianças, em que acabei interrompendo o tempo delas para comunicar a troca de brincadeira ou término da aula, simultaneamente encerrando a brincadeira. Essas minhas decisões tomadas, são decorrentes de um tempo

numerado, com início e fim, representado pela organização do cotidiano das escolas da EI, em que é diferente do tempo da criança que é indeterminado.

Nesse sentido, foi inevitável não registrar algumas dessas situações que aconteceram no percurso da minha docência no ano letivo, entre elas, a primeira que retomo, ocorreu durante a realização de uma brincadeira na Escola Bosque dos Sonhos, chamada “Meu Totó”, na qual as crianças deslocavam-se pelo pátio da escola puxando um bambolê amarrado por um cordão. Naturalmente algumas delas foram fazendo relação com seus animais domésticos e passaram a me contar o nome do seu cachorrinho, com isso, surgiu a ideia de todas as crianças criarem um nome para o “totó”, os quais tomei nota dos nomes no meu diário de campo: “Tita, Feona, Lock, Ayla, Shrek, Princesinha, Bili, Maia, Flor e Dudu” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2022). Do mesmo modo, registrei uma reflexão após a experiência dessa aula:

Na aula de hoje as dez crianças estavam entusiasmadas durante a brincadeira do Meu Totó, até que em determinado momento fiz uma escolha equivocada, convidando-as para trocarmos de brincadeira, logo no início algumas reprovaram a minha decisão e seguiram com seu cachorrinho, foi nesse momento que me chamou atenção, porque elas pegaram o cordão e amarraram na tela do pátio da escola. A primeira reação que tive foi registrada pela câmera do meu celular, fiquei muito surpreso com esse fato, pois mostrava que para as crianças a brincadeira não tinha um término programado, mesmo elas tendo que participar da nova proposta que eu tinha estabelecido, para as crianças aquela brincadeira seguiria, mas de uma forma diferente, moldada ao mundo e o tempo delas. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2022).

Na fotografia 2, a demonstração retratada dessa experiência vivenciada no cotidiano da aula de EF:

Fotografia 2 - Crianças participando da brincadeira: Meu Totó<sup>47</sup>



Fonte: O autor da pesquisa. Imagem editada para preservar a identidade das crianças.

<sup>47</sup> **Descrição da Imagem:** Na fotografia horizontal e colorida Três crianças, viradas de costas, estão próximas a uma tela, em local de chão batido. Elas amarram um cordão na tela. Os cordões estão presos a um bambolê apoiado no chão. Atrás da tela, há uma estrada, depois uma área verde com aramado, campo, árvores e uma casa à esquerda. É dia.

A partir dessa situação ocorrida, não deu margem para mim querer justificá-la em consequência das rotinas impostas nas escolas da EI do campo, pois aconteceu especificamente durante a aula de EF, assim apontando as minhas fragilidades docentes com a EI, a necessidade de uma compreensão mais aprofundada a respeito do tempo da criança, o qual diversas vezes é interpretado a partir da minha ótica de adulto, apontada diretamente na intervenção que fiz na brincadeira das crianças, reforçando a dificuldade que encontro para me desvincular do tempo chrónos. À vista disso, corroboram Staviski, Surdi e Kunz (2013) ao proporem em seu estudo uma reflexão sobre a pressa que é conduzida o cotidiano escolar e as aulas de EF em relação ao tempo das crianças,

Crianças e adultos pensam e se expressam de formas diferentes. O professor, enquanto adulto, já mergulhado em um mundo de múltiplas pressões, constrói seu agir pedagógico com base nas suas experiências de vida, trabalho e formação. Já a criança, por constantemente viver a fantasia e brincar, vive o seu tempo no presente, no qual, a diversidade de medos, pressões e conflitos provenientes do mundo social ainda não estabelecem significados como que para o adulto. (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013, p. 123)

Assim sendo, o tempo da criança é afetado diariamente nas escolas, espaços institucionais regulados pelo tempo chrónos, pois são organizados e prescritos pelos adultos. Segundo Veiga (1998), o tempo da escola precisa ser reorganizado, porque na sua estruturação aponta uma divisão acentuada dos horários, os quais fragmentam as rotinas e aparentemente isolam as áreas de conhecimentos e componentes curriculares, dificultando a interação das crianças com seus pares e os contextos, para mais, a sistematização das propostas pedagógicas integradas. Diante dessa realidade, no meu percurso docente, reconheço que diversas vezes acabei interferindo no tempo das crianças pela necessidade de encerrar a aula de EF, para cumprir com a organização do cronograma da escola e seguir atendendo as demais turmas de acordo com a distribuição da minha carga horária, porque ambas as escolas do campo são compostas pela etapa da EI (Pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), assim configurando as implicações do cotidiano vivido e do preestabelecido.

Apesar de todas as limitações que as crianças enfrentam no seu mundo quanto ao seu tempo de brincar e se-movimentar, de acordo com Costa e Kunz (2013, p 64) “observando crianças em suas atividades livres e espontâneas é possível descobrir algo surpreendente para nós adultos: as crianças encontram tempo para tudo”. A constatação dos autores, demonstra que mesmo com tantas intervenções adultas, ainda as crianças solucionam essas lacunas e as transformam em ações brincantes. Esses acontecimentos foram possíveis identificar na interação com as crianças no cotidiano da EI e durante as minhas aulas de EF ao ser surpreendido várias vezes pela imaginação e a criatividade delas, conectando situações vivenciadas nos momentos das aulas com as experiências do seu universo infantil. Para demonstrar um desses momentos, apresento a Fotografia 3.

Fotografia 3 – Crianças brincando de barraca construída por elas na sala de aula<sup>48</sup>



Fonte: O autor da pesquisa. Imagem editada para preservar a identidade das crianças.

Do mesmo modo, essa experiência foi descrita no diário de campo:

Diante dos dias gelados e chuvosos, típicos do inverno gaúcho, mais uma aula de EF precisou ser realizada na sala da turma de multi-idade da EI. Logo após a minha chegada, as crianças em busca de um espaço amplo, espontaneamente começaram a organizar o ambiente em um movimento coletivo, deslocando as classes e as cadeiras. A proposta inicial que apresentei foi a brincadeira do “Panobol”, as crianças até estavam participando, mas após um tempo partiu delas uma outra proposta, em que identificaram a possibilidade de criarmos uma barraca a partir do tecido utilizado na brincadeira inicial, assim foi construída uma barraca sobre as cadeiras da sala de aula. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/07/2022)

Dessa forma, fiquei surpreso com a capacidade das crianças criarem uma alternativa para brincarem com o tecido, essa experiência na minha prática pedagógica me possibilitou compreender como as crianças elaboram e produzem novos significados para viverem o seu universo infantil. Em que a cada aula foram surgindo novas descobertas na minha docência, as quais eram advindas das diferentes interações e manifestações corporais, culturais e sociais das crianças, que eram expressas no cotidiano das aulas pelas suas fantasias, como ocorreu em uma situação que entreguei um bambolê para cada criança na tentativa de organizar uma brincadeira de roda, porém uma das crianças me chamou “[...] professor posso dar meu showzinho? Eu sou do circo e essa é a minha argola de fogo, os meninos e as meninas vão ter que passar por dentro

<sup>48</sup> **Descrição da imagem:** Na fotografia horizontal e colorida, três crianças brincam em frente a uma barraquinha feita com cadeiras em uma sala de aula. Ao centro, estão dispostas cadeiras escolares cobertas por um tecido azulado, formando um túnel. À esquerda, ao lado do túnel, há duas crianças engatinhando de costas, e à direita, uma menina engatinha de frente para nós.

pulando sem se queimar” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2022). Ao me deparar com o pedido da criança, foi possível compreender as distintas ligações e imaginações que elas fazem a partir das suas experiências, trazendo para os momentos das interações e brincadeiras com os seus pares, adultos e o seu mundo, nesse caso os desenhos animados.

Ademais, viabilizando o protagonismo infantil através do “showzinho” da criança, colabora com a constatação de Buss-Simão (2011, p. 14) “[...] é preciso que o adulto aprenda o exercício da escuta e do olhar atento com intuito de compreender as crianças nas suas particularidades. Não se trata de um olhar qualquer, mas de um olhar e de uma escuta interessada e interrogativa”. A partir desse exercício proposto pela autora, considerei primordial este movimento na minha prática pedagógica com as crianças para procurar qualificar o meu trabalho pedagógico e alinhar com os professores regentes, assim procurando romper com as conclusões prontas e equivocadas sobre as concepções das crianças e os mundos infantis.

Outrossim, fez-se importante observar os momentos vividos nas atividades extracurriculares, como o passeio para a Feira Nacional do Doce em Pelotas, o Arraial de Festa Junina, a Celebração de Natal e a formatura da EI. Esses encontros proporcionaram a interação das crianças com seus pares, com adultos distintos e contextos diferentes, oportunizando diversas experiências significativas para as crianças. Nesse sentido, para elucidar um desses momentos, trago o registro do diário após a Festa Junina da Escola Bosque dos Sonhos:

A experiência do dia da Festa Junina me fez perceber como as crianças vivem literalmente cada momento, o quanto elas se fazem presentes e ativas no que estão vivenciando, essa constatação ocorreu logo que cheguei no Arraial da escola, em que fui recebido pelo abraço acalorado das crianças vestidas com trajes caipiras e com um visual à caráter da festa junina. Nesse dia, também senti uma sintonia maior com o campo por ter a oportunidade de conhecer a comunidade escolar e criar vínculos com as famílias das crianças. Além de perceber que a nostalgia do campo e a serenidade deste local deram lugar a alegria da Festa Junina, com festejos que envolveram as crianças dançando a quadrilha de São João, saboreando comidas típicas do interior, brincando na pescaria e por fim vivenciando a expectativa pela espera da fogueira (DIÁRIO DE CAMPO, 11/06/2022).

À vista disso, demonstra que o calendário escolar não se restringe aos dias letivos, que a docência transgride os limites da sala de aula e a instituição consolida-se pelo seu tripé, família, criança e escola. Outrossim, agrega-se a importância do trabalho coletivo dos profissionais nas atividades da escola, para mais, reitera-se ainda que as práticas pedagógicas da EI não devem ficar restritas ao trabalho pedagógico isolado do professor regente, como já foi mencionado anteriormente nesse estudo. Caminhando nessa direção, retomamos ao diálogo com os professores colaboradores da pesquisa sobre a abordagem da presença do professor de EF na EI das escolas do campo, por sua vez o professor **Hibisco** relatou:

*“[...] nunca tive essa oportunidade de ter um professor para trabalhar com a EF nas minhas turmas. Eu acho maravilhoso, porque antes eu fazia tudo, levava as crianças para a rua e inventava as atividades resgatando as brincadeiras antigas. Com essa vinda do professor de EF, achei importante porque o mesmo traz atividades diferenciadas, as quais eu posso aprender também para depois trabalhar com as crianças”. (ENTREVISTA PROFESSOR HIBISCO, 2022, p. 5)*

Da mesma forma, a professora **Orquídea** mencionou:

*“[...] eu acho muito importante, pois por mais que eu busque formas para atuar com a EF, a minha formação é de pedagoga. Por isso, quando tu fizeste as suas atividades, eu estava olhando, porque também aprendo com isso e ainda me inspira para fazer outras brincadeiras com as crianças”. (ENTREVISTA PROFESSORA ORQUÍDEA, 2022, p. 8)*

Para mais, a professora **Violeta** explicou:

*“[...] eu vejo total importância, porque como a pedagogia é um todo, esse professor vai atender também a especificidade da área da EF, o que é um ganho para o professor regente nessa parte, pois vai ter alguém focado na própria área, em que vai estar trabalhando o desenvolvimento integral das crianças, a socialização e as interações nas brincadeiras, respeitando as etapas da EI” (ENTREVISTA PROFESSORA VIOLETA, 2022, p. 5)*

A partir dos diálogos supracitados, em especial na primeira fala do Professor **Hibisco**, foi possível perceber o que representava a ausência de um professor de EF para atuar na EI. O que é evidenciado em outro momento da entrevista com a professora **Violeta** *“[...] essa parte do trabalho da EF com as crianças na pré-escola, eu vejo que a gente só conseguiu isso nos últimos anos e acho que não pode se perder, temos que manter esse trabalho nas turmas da EI” (ENTREVISTA PROFESSORA VIOLETA, 2022, p. 6)*. Logo, reforçando que a inserção do professor de EF na EI das escolas do campo é recente, partindo de um convite que recebi da SMECD de implementação da EF na EI, essa oportunidade encarei como o maior desafio da minha trajetória docente, em que vem se constituindo através da interação com as crianças e o trabalho integrado com os professores regentes, os quais foram meus alicerces e que seguem sendo meu pilares nessa experiência formativa, em que nas trocas aprendo e posso contribuir a partir da EF, como foi relatado nos diálogos anteriores.

Diante dessa experiência com as crianças na minha docência na EI, emergiu-me refletir no que sublinha Buss-Simão (2011), inserir-se na docência da EI exige transpor-se para o universo infantil. Dessa maneira, nesse percurso docente com a EI percebi que para ter uma aproximação maior e uma compreensão ampliada das crianças, o caminho seria começar habitar esse mundo delas e com elas, então passei a viver em um espaço que previa tempos diferentes,

em que o brincar estava presente em todas ações e situações, ambiente que transbordava sentimentos puros e verdadeiros e permeados de fantasias e imaginações. Esses momentos, por muitas vezes, perpassavam o cotidiano vivido das escolas e me acompanhavam fora desse contexto, como se estivessem em um movimento itinerante ligado as lembranças e experiências vividas com as crianças nas aulas de EF e nos espaços da escola.

Isto posto, reforça que embora eu tenha encontrado uma aproximação com documentos curriculares orientadores e norteadores para a EI, os quais participei da sua elaboração e posteriormente a sua implementação, que se fez presente na investigação desse estudo a partir do DOM (JARDIM DO SUL, 2021), necessitei também buscar outros subsídios para o meu planejamento, porque no percurso docente das aulas de EF nas escolas da EI do campo não foi possível encontrar todas as respostas para o cotidiano vivido com as crianças em relação ao que estava prescrito no documento. Assim, fez-se importante o aporte teórico metodológico do campo da Sociologia da Infância para compreender a concepção de criança nesse processo que culminou com a abordagem do Brincar e Se-Movimentar para conduzir o meu trabalho pedagógico com a EI.

## 7. CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Na iminência de instituir a escrita que apresente o término desta pesquisa, primeiramente, achei necessário esclarecer a opção do título para este capítulo “Considerações (In)conclusivas”, por compreender que a constituição da minha docência como professor de EF nas escolas da EI do campo não se encerra com o desfecho desta investigação, porque entendo que até o momento me encontro neste processo de descobertas e aprendizagens docentes e perdurarei em constante movimento de formação continuada nesse contexto. Considerando que o cotidiano escolar foi o ponto de partida desta pesquisa, através de um desafio posto na minha docência para atuar na primeira etapa da educação básica, em que pelas circunstâncias apresentadas, me levou a escolha do desenho metodológico autoetnográfico para este estudo, em que se encontram imbricados no mesmo sujeito o professor e o pesquisador.

À vista disso, buscou-se desde o princípio desta investigação um estreitamento entre universidade e escola, culminando em uma relação colaborativa, em que de acordo com Tauchen e Devechi (2016, p. 536) “[...] a escola e a universidade vistas como participantes do mesmo processo de aprendizagem, onde uma colabora com a outra na renovação dos saberes”. Para mais, estas autoras reforçam a importância desse processo para romper com a visão que a escola é meramente um local de aplicação, mas passa a ser um espaço de interrogações e questionamentos perante as convicções previamente concebidas, em que a universidade contribui com saberes para essa discussão e problematização.

Assim sendo, essa dissertação representou as experiências vividas no meu percurso docente com a EF na EI em escolas do campo, nas quais emergiram inquietações e inseguranças nesse processo de inserção na EI e me levaram ao retorno dos estudos acadêmicos, por meio do ingresso no curso de mestrado. Desse modo, nessa busca por respostas, retomo ao problema de pesquisa deste estudo **“Como se constitui o trabalho pedagógico do professor de EF com as turmas multi-idades (pré A e B) de EI de escolas do campo de Jardim do Sul mediante a implementação do DOM?** Compreendendo que, a partir dessa pergunta inicial, após todo o caminho percorrido nesse processo de investigação e formação, vir apontar uma conclusão decretada seria um equívoco da minha parte, por isso, as considerações finais tornam-se considerações inconclusivas, acompanhadas de reflexões que proporcionaram novas

interrogações e discussões, bem como, novas descobertas e aprendizagens acerca da problemática investigada.

Nesta perspectiva, diante todo esse processo, ponderei narrar este percurso através de uma narrativa autobiográfica formativa, em que permitiu abordar as minhas reflexões e ressignificar as experiências que vivi, senti e aprendi no cotidiano escolar. Desta forma, ao recordar os primeiros passos dessa investigação, os quais aconteceram após a minha inserção como professor de EF incipiente na EI, foi possível constatar a partir deste estudo as fragilidades da minha docência advindas da formação inicial, a qual não previa uma matriz curricular que abordasse a primeira etapa da educação básica e consequentemente oferecesse estágios na EI, assim reforçando a importância de algumas instituições de ensino superior reverem suas propostas curriculares.

A partir dessa interpretação, foram necessárias diversas reflexões após adentrar em um contexto tão singular como a infância, revelando-se novos desafios e novas descobertas na docência. Assim, constituíram-se novas aprendizagens na minha docência através dos aportes teóricos do campo da Sociologia da Infância, os quais orientaram e guiaram o meu trabalho pedagógico na EI, em que encontrei uma concepção de criança que reconhece elas como sujeitos de direitos, enfatiza o protagonismo infantil e considera as crianças como produtoras de culturas. Nessa direção de aprendizados, fiz novas descobertas mediante uma aproximação com os estudos de Kohan (2018), em que me apresentaram a compreensão sobre o tempo da infância, possibilitando identificar inicialmente que o tempo das crianças é diferente do tempo dos adultos, porque o tempo delas é o da experiência, é o tempo do brincar, é o tempo aion.

Nesse sentido, na busca de direcionamentos para constituir o meu trabalho pedagógico como professor de EF com as crianças pequenas, também se fez presente a aproximação e reconhecimento dos documentos curriculares orientadores para EI, desde os referenciais e as diretrizes anteriores até o documento mais recente da BNCC (BRASIL, 2018), o qual teve seus desdobramentos a nível estadual o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e municipal o DOM (JARDIM DO SUL, 2021). Entre esses documentos, em especial o DOM, a sua construção transcorreu durante o meu ingresso docente na EI das escolas do campo, com isto fazendo parte de análise deste estudo, abordando a conjuntura de sua elaboração até a implementação nas escolas do campo da EI. Diante disso, no processo de elaboração do documento, inicialmente, senti um estranhamento por ser um espaço predominantemente dos professores com formação em Pedagogia e também pela pouca experiência docente com a EI.

Desse modo, buscou-se nessa investigação científica compreender o lugar da EF neste documento, porque assim como os demais documentos curriculares da EI, não se menciona

diretamente a EF. Nessa minha procura por respostas, fui encontrando caminhos para constituir o meu trabalho pedagógico de professor de EF na EI por meio de um processo colaborativo dos meus pares, tanto nos encontros das reuniões quanto no cotidiano das escolas, principalmente após as entrevistas com os professores colaboradores deste estudo, os quais contribuíram para perceber-me parte integral desse processo de elaboração e que o trabalho integrado possibilitou a implementação da EF nessa primeira etapa da educação básica. Assim, compreendi que a EF faz-se presente na proposta pedagógica da EI desde os seus eixos estruturantes interação e brincadeiras, proporcionando que as crianças manifestem-se mediante sua linguagem, na corporeidade e no movimento, culminando no brincar espontâneo através do brincar e se-movimentar.

Ademais, essa minha imersão no universo infantil aconteceu nas escolas do campo, um contexto diferente em relação às minhas experiências acumuladas da vida pessoal e profissional. Por isso, muitas vezes deparei-me com dilemas de tentar encontrar uma identidade docente do campo, pois reconhecia a minha trajetória de vida urbana, essa tentativa por respostas só foi ser compreendida e constituída no decorrer dessa experiência, quando passei a assumir a minha condição de professor urbano, mas com um olhar e uma escuta atenta para a realidade do campo, buscando uma aproximação com suas culturas, valorizando esse espaço e mantendo o respeito pela história de lutas e conquistas desse povo. Sobretudo, reconhecendo as potencialidades das escolas, crianças e comunidades do campo, além disso, indentificando as suas riquezas naturais, que corroboraram para uma experiência de interação e brincadeiras com as crianças próximas à natureza.

Por fim, a partir das propostas iniciais apresentadas neste estudo, abrangendo as minhas reflexões das experiências do cotidiano com a EF na EI em escolas do campo, em que permitiram novas aprendizagens docentes embasadas nos aportes teóricos e documentos curriculares para orientar o meu trabalho pedagógico, foi possível constatar um processo formativo para minha docência, mas que não se encerra nesta pesquisa, porque a constituição da minha docência permanecerá constantemente em movimentos de aprendizagens, descobertas, tensões, reflexões, análises e interpretações. Outrossim, como esta pesquisa trouxe contribuições para minha formação, fomento a expectativa de que a abordagem deste estudo com a docência da EF na EI em escolas do campo colabore para novas pesquisas, não esgotando as discussões a respeito do trabalho pedagógico com as crianças da primeira etapa da educação básica.



## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602/897>> Acesso em: 20 fev. 2022.
- ANA, W. P. S.; LEMOS, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 12, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1710/1669>> Acesso: em 10 Nov. 2022.
- ARAÚJO, L. F. S. et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**. Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326/4660>> Acessado em: 11 jan. 2022.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 12 ed. 2006. Disponível em: <[https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo\\_filosofia\\_linguagem.pdf](https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf)> Acesso em: 20 jul. 2022.
- BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/302-1.pdf>> Acesso: em 23 Abr. 2022.
- BARBOSA, M. C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. Currículo em movimento – perspectivas atuais. In: I Seminário Nacional: currículo em movimento. **Anais**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 25 de set. 2022.
- BARBOSA, R. F. M., MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano, 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.536>> Acesso em: 10 jun. 2021.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159–170, 2017. DOI: 10.22456/1982-8918.65259. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/65259>. Acesso em: 2 maio. 2022.

BARBOZA, M. C. B.; ROCHA, B; TASCHELO, F. Descrevendo imagens de Dança. In: Oficina 1ª Mostra Gaúcha de Dança para tela. 2021.

BAPTISTA, F. M. C. **Educação Rural: das experiências à política pública**. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD. Brasília, Editorial Abaré, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Porto Editora, 1994.

BOSSLE, F. **O “eu do nós”: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2008. 342 .f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. **Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos professores de Educação Física**. Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 89-107, jul./set. 2009a.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. **No “Olho do Furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009b.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Autoetnografia: mais uma opção metodológica para alguns problemas no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 207-238.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. S. Trabalho docente coletivo na Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 401-415, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16905>> Acesso em 15 jan. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas de campo**, da relatora Soares, Edla de Araújo Lira às. Brasília, 2001. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECEBN362001.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf)> Acesso em: 06 de fev. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)> Acesso em 24 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, 3 de abril de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 06 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)> Acesso em: 16 de fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica . **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de Dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-EI.pdf> Acesso em: 06 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008** – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)> Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-173, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4701>> Acesso em: 12 mar. 2021.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 2, n. 1, p. 9-21, jan. 2011. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1204>> Acesso em 15 fev. 2021.

CAMARGO, M. C. S. et. al. Educação Infantil: experiências e aprendizagens docentes no campo da Educação Física. In: SAWITZKI, R. L. et. al. (Orgs.) **Vida, Vivência e Experiência de Professores de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2021.

CANÁRIO, R. Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. In **Revista Educação** v. 33, n.1, jan/abr.2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/issue/view/3>> Acesso em: 15 jun. 2021

- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al (Orgs.) **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Rio de Janeiro. Vozes, 2008 – p. 295 – 316.
- COLOMBO, E. Reflexividade e escrita sociológica. **Educação**, Santa Maria, v.41, n.1, p. 15-26. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984644420690>> Acesso em: 20 jun. 2022.
- CORDI, A. **Pé de brincadeira: pré-escola 4 a 5 anos e 11 meses**. Positivo, Curitiba, 2018.
- CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (ORG.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, A. R.; KUNZ, E. O “Brincar e Se-Movimentar” como base teórico-filosófica para a compreensão do ser criança. In: HERMIDA, J. F; BARRETO, S. J. (Orgs.) **Educação Infantil: temas em debates**. João Pessoa, ed. Universitária da UFPB, 2013, p. 51-74.
- CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre. Artmed, 2007.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010
- DOCUMENTO ORIENTADOR MUNICIPAL (DOM), Jardim do Sul, 2021.
- FERREIRA, L.S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/223-1.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2022
- FERREIRA, L.S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664319>> Acesso em: 25 de fev. 2022.
- FINCO, D.; OLIVEIRA, F. **A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil**. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102) p. 55-80.
- FOCHI, P. S. A didática dos campos de experiência. **Pátio**, nº 49, out. 2016. Disponível em: <<https://grupoa.com.br/revista-patio/artigo/12859/a-didatica-dos-campos-de-experiencia.aspx>>. Acesso em: 08 set. 2021.
- FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135352/000987199.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 16 fev. 2021.

- FRATI, C. L. **A aprendizagem docente de Educação Física com a Educação Infantil em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Santa Maria/RS**. 2022, 123 f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Física), Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2022.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FUENTES, R. C.; FERREIRA, L.S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n3p722>> Acesso em: 25 de mar. 2022.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.; **Métodos de pesquisa**. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- GONÇALVES, R. D. F. S. **O estado da arte da infância e da educação infantil no campo: debates históricos, construções atuais**. 2013, 165 f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação), Departamento de Educação da Universidade Estadual de Federal de Santana – Bahia, 2013. Disponível em: < <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/165/2/dissertacao%20pos%20defesa.pdf>> Acesso em 06 de jan. 2023.
- JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, v.30, n.3, p. 413-438, 2007. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>> Acesso em: 13 set. 2022.
- JUNIOR, E. B. et. al. Análise documental como percurso metodológico. **Cadernos da FUCAMP**, v.20, n.44, p.36-51, 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- KOHAN, W. O. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. Entrevista concedida a Ivan Rubens Dário Jr. e Luciana Ferreira da Silva. **Revista Eletrônica de Educação**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2297/685>> Acesso em: 22 fev. 2022.
- KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KUNZ, E.; COSTA A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: “Brincar e Se-Movimentar”. In: KUNZ, E. (Org.), **Brincar e Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí, ed. Unijuí, 2015, p.13-37,

LEMOS, G. P. **A Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção**. 2019. 147 f., il. Dissertação de Mestrado em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LOPES, R. A.; BINS, G. N. Escrivências do desassossego: diálogos sobre a formação docente em Educação Física desde dois estudos autoetnográficos. In: Fonseca, D. G. et. al. (Org.). **Trabalho Docente em Educação Física: questões contemporâneas**. 1ª ed. Porto Alegre, Tomo Editorial, 2021, p. 63-76.

LOPES, R. A. **Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS**. 2012, 311 f. Dissertação (Mestrado pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos) UNISINOS, São Leopoldo, 2012.

LOPES, R. A.; MOLINA, R. M. K.; Entre pensares e repensares: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural. In: VI Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte, 2012, Rio Grande/RS. VI Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais**, 2012, v.1. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.congressos.cbce.org.br/index.php/6csbce/sul2012/paper/view/4328/2148>> Acesso em: 20 abr. 2021.

LUTHER, A.; GERHARDT, T. E. Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento das escolas do campo no Brasil. **Saberes da Amazônia**, Porto Velho, vol. 03, nº 07, Jul-Dez 2018, p. 281-310. Disponível em: <<http://www.fcr.edu.br/ojs/index.php/saberesamazonia/article/view/292/273>> Acesso em: 10 jul. 2022.

MALLMANN, A. H. R.; GONZÁLES, F. J.; BORGES, R. M. A mudança de compreensão de um formando em Educação Física acerca do sentido do componente curricular na escola: uma autoetnografia. **Motrivivência**. v.33, n. 64, p. 01-20, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/80676>> Acesso em: 18 fev. 2022.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v.23, n.51, p. 369-386, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231/6742>> Acesso em: 18 jan. 2022.

MARTINELLI, T. A. P. et. al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**. v.28, n.48, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p76>> Acesso em: 10 jan. 2021.

MARTINS, R. L. R.; TRINDADE, L. H.; MELLO, A. S. Diálogos entre as produções acadêmico-científicas da Educação Física e os documentos orientadores da Educação Infantil. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 35. N. 1, p. 67-79, jan -mar 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/184420/170696>>. Acesso em ago. 2022.

MARTINS, R. L. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.

MENSCH, D. I. **Do mal-estar ao empoderamento: um estudo autoetnográfico na área da Educação Física escolar**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF) Universidade Regional do noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí/RS, 2020.

MELLO, A. S. et al. Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>> Acesso em: 18 de mar. de 2021.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2020, v. 35, n. 102. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/3510221/2020>>. Epub 03 Fev 2020. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Acesso em: 27 jul. 2022.

OLIVEIRA, R.C. M. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. v. 2, n. 4, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>> Acesso em: 15 jan. 2022.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. 157 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 4º, p.77-90. set/dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6799>> Acesso em: 23 mar. 2021.

PARO, V. H. A natureza do Trabalho Pedagógico. **Revista USP da Faculdade de Educação**, São Paulo, v 19, n 1, p. 103-109, jan/jun. 1993 Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33515/36253>> Acesso em: 10 mar. 2022.

PELOTAS. **Documento Orientador Municipal (DOM). Referencial Curricular da Rede Municipal de Pelotas Caderno de Educação Física**. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Adriel%20Ramm/Downloads/caderno\_educa%C3%A7%C3%A3o\_f%C3%ADsica\_DOM\_Pelotas\_2020%20(1).pdf. Acesso em: 04.AGO.2020.

PROENÇA, H. H. D. M. Pesquisa narrativa autobiográfica: autoimplicação responsiva do pesquisador. In: PRADO, G. do. V. T. et al. (Orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 171-184.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BOSQUE DOS SONHOS, JARDIM DO SUL, 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL POMAR ENCANTADO, JARDIM DO SUL, 2021.

RAIMONDI, G. A., MOREIRA, C.; BARROS, N. F.; O corpo negado pela sua “extrema subjetividade”: expressões da colonialidade do saber na ética em pesquisa. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. 2019, v. 23. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/Interface.180434>>. Acesso em: 20 dez. 2022

RIBAS, J. F. M.. et. al. Aproximações da praxiologia motriz com o conceito de organização interna na Base Nacional Comum Curricular - Educação Física. **Pensar a Prática**, n 22. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v22.54331>> Acesso em 08 abr. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil. v. 1, Secretaria de Estado da Educação, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2021.

RODRIGUES, H. C. C.; BONFIM, H. C. C. A Educação Do Campo e seus aspectos legais. **PUCPR**, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287\\_12546.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf)> Acesso em: 28 Dez. 2021.

ROCHA, L.O.; ARAÚJO, S. N.; BOSSLE, F. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 4, p. 168-185, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1148/1025>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SALLES, F.; FARIA, V. O currículo na Educação Infantil: as relações da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura. In: SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. Editora Ática, 2 ed., 2012. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/curriculo.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2022.

SANTIAGO, F.; DE FARIA, A. L. G. **Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso**. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72–85, 2016. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, São Paulo, v. 24.1, p. 214-241, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.113972>> Acesso em: 20 fev. 2022.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.) **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p.13-46.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 22 maio 2021.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J.; RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Entrevista com o professor Manuel Jacinto Sarmento: infância, corpo e educação física. **Revista Cadernos de Formação RBCE**, p 11-37, 2015. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182/1153>> Acesso em: 14 abr. 2021

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41a ed., Campinas, SP: Autores associados, 2009.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n.2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270/253>> Acesso em: 02. Set . 2021.

SEVERINO, J.A. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez. São Paulo, 2007.

SILVA, F. C. C.; TELES, I. F.; VIEIRA, E. P. Educação Infantil do Campo: primeiras impressões a partir do levantamento de dados nos sites CNPq e Scielo. **Anais UESB**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista/BA, v.8, n.8, p. 1-12, maio, 2021. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9814/9620>> Acessado em: 02. Jan. 2023.

SILVA, G. C. S. et. al. Educação Infantil na BNCC: Análise e contextualização do componente curricular Educação Física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./jul. 2019, p. 97-116. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-NA-BNCC%3A-AN%C3%81LISE-E-DO-COMPONENTE-Silva-Oliveira/441a504768f0c3724b2dd0f3c1638954aa515c82>> Acesso em: 22 dez. 2020.

SOUZA, B. I. S. A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: especificidades e relações com a Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, p. 01-23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56519>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SOUZA, N. P.; REIS, R. M. **Educação do Campo Prática Pedagógica**. 2009, Monografia (Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia e História), Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale / Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação – Esap. Umuarama, PR, 2009. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Historia/monografia/monografiareis.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/monografiareis.pdf)> Acesso em: 8 de jul. 2021.

STAVISKI, G.; SURDI, A.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, 2013. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1144/814>> Acesso em: 24 set. 2021.

SURDI, A. C., et. al. Educação e sensibilidade: o brincar e o “se movimentar” da criança pequena na escola. **Motrivivência**, Florianópolis. v.31, n. 59, p. 01-23, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e58318/40810>> Acesso em: 10 nov. 2022.

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**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459–470, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/58076/37377>>. Acesso em: 2 abr. 2021.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>> Acesso em: 09 julho 2022.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V. Interações entre a universidade e a educação básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n.1, p. 527–538, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8572>> Acesso em: 27 mar. 2022.

THOMÉ, S. E. S. **Necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo na Amazônia: apontamentos para uma proposta de formação continuada**. 2022. Dissertação: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/29647>> Acesso em: 26 dez. 2022.

TIRIBA, L. Crianças, natureza e Educação Infantil. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu/MG. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2023.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, pág. 01 a 22, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/cG43TCFnqws8YkRvx8gqMkD/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 28 mar. 2022.

TOMÁS, C. **As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança**. *Interacções*, v.10 n.32. 2015. p. 129-144. Disponível em: <<https://doi.org/10.25755/int.6352>> Acesso em: 20 jun. 2022.

VASQUES, H. C.; GARBELINI, G. S.; DE MARCO, A. O circo na educação infantil: vivências e representações artísticas no desenho. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n.60, p. 01-21, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e60124>> Acesso em: 25 mar. 2022.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

VIGHI, C. S. B. Formação docente: a educação do campo em foco. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 115-132, ago./dez. 2015. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 10 jan. 2023

ZABALZA, M. A. **Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução Ernani Rosa, Porto Alegre, Artmed, 2004.



## 9. APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Página 1 de 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
Av. Roraima nº 1000 – Cidade Universitária – Bairro Camobi – Santa Maria/RS  
CEP: 97105-900 - Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: ppgedf@ufsm.br



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **“O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO”**

Pesquisadores responsáveis: Profª. Maria Cecília da Silva Camargo (Orientadora) e Prof. Adriel Ramson Ramm (Mestrando)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)

Telefone para contato: (55) 999753697 ou (53) 984325540

Endereço postal: Avenida Roraima, 1000, prédio 51. Departamento de Desportos Individuais, sala 2053, 97105-970- Santa Maria/RS

Local da coleta de dados: Nas escolas que demonstrarem interesse em participar do estudo.

Eu, Maria Cecília da Silva Camargo, responsável pela pesquisa **“O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO”**, o (a) convidamos a participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa tem como objetivo **analisar e compreender como se constitui o trabalho pedagógico do professor de Educação Física (EF) com as turmas multisseriadas (pré A e B) de Educação Infantil (EI) de escolas do campo de Morro Redondo/RS mediante a implementação do Documento Orientador Municipal (DOM).**

Além disso, pretende-se:

- Analisar o processo de elaboração e implementação do DOM da EI;
- Compreender o lugar da EF no DOM da EI;
- Conhecer as condições nas quais se dá o trabalho pedagógico do professor de EF no processo de implementação do DOM com a EI.

Acreditamos que ela seja importante porque irá contribuir com a produção de conhecimento científico voltada a EF na EI, pois algumas instituições de ensino da EI, especificamente na pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses), tem optado pela presença do professor especialista para atuar com esse componente curricular. Nota-se a necessidade de um olhar para o trabalho pedagógico com essa primeira etapa da Educação Básica de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil. Observamos a importância das práticas pedagógicas a partir dos eixos das interações e das brincadeiras para as crianças dessa etapa, de acordo com o documento citado.

Para o desenvolvimento deste estudo será realizada uma pesquisa qualitativa, que será

desenvolvida a partir de um estudo autoetnográfico e de uma análise documental. Sua participação constará em participar de uma entrevista semiestruturada com uso de gravação de voz. O conteúdo da gravação será transcrito e submetido a sua apreciação antes do uso na pesquisa.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

É possível que aconteçam desconfortos ou constrangimentos mediante alguma pergunta durante a entrevista. Nesse caso, você poderá optar por não responder à pergunta e/ou poderá optar por desistir de participar da pesquisa. Os benefícios que esperamos com esse estudo de produzir conhecimentos a partir da implementação da EF na EI, a partir de um olhar para o trabalho pedagógico com essa primeira etapa da Educação Básica que possa contribuir para políticas públicas voltadas a esse público.

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 algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelos responsáveis através do telefone mencionado no início deste termo.

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 em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

### **Autorização**

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 informado, 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 submetido, 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.

Ciente e de acordo como que foi anteriormente exposto, eu,  
\_\_\_\_\_, registro geral (RG) nº  
\_\_\_\_\_ concordo em participar desta pesquisa desenvolvida pelos  
pesquisadores Maria Cecília da Silva Camargo e Adriel Ramson Ramm.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Página 1 de 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
Av. Roraima nº 1000 – Cidade Universitária – Bairro Camobi – Santa Maria – RS  
CEP: 97105-900 - Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: ppgedf@ufsm.br



### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**Pesquisadores responsáveis:** Profª. Marla Cecília da Silva Camargo (Orientadora) e Prof. Adriel Ramson Ramm (Mestrando)

Título do projeto: **“O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO”**

PAUTA PARA A ENTREVISTA
-------------------------

Caro(a) professor(a),

A partir da aprovação da BNCC, estados e municípios adotaram estratégias para revisão e (re)formulação dos documentos curriculares de cada Rede de Ensino, a fim de adequar-se à legislação e qualificação dos currículos e projetos pedagógicos. Dessa forma, emergiu-se a necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e do Referencial Curricular Municipal.

Desse modo, com a intenção de produzir informações importantes e necessárias para a realização da referida pesquisa, que tem como objetivo geral **“analisar e compreender como se constitui o trabalho pedagógico do professor de Educação Física com as turmas multisseriadas (pré A e B) de Educação Infantil de escolas do campo no Morro Redondo/RS mediante a implementação do Documento Orientador Municipal (DOM)**. Para isto, solicitamos a sua colaboração, como integrante na elaboração do DOM, além disso, busca-se conhecer o percurso dos docentes na construção do DOM para a Educação Infantil. A Sua participação constará em participar de uma entrevista semiestruturada com uso de gravação de voz. O conteúdo da gravação será transcrito e submetido a sua apreciação antes do uso na pesquisa. O anonimato das informações oferecidas será resguardado.

Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
------------------------

1. Nome do(a) entrevistado(a):
2. Endereço de e-mail do entrevistado(a):
3. Data e local da entrevista:
4. Nome da Escola /Instituição /Departamento:
5. Endereço/Contato telefônico:
6. Cargo/ função/atuação:

PERGUNTAS
-----------

7. Conta-nos um pouco do percurso do processo da sua formação inicial, o que levou você a este curso? (expectativas, motivações)
8. Como foi o início da sua atuação docente? (sentimentos, indagações, aprendizagens, adversidades, realizações)
9. Em que ano o(a) professor(a) começou a atuar na Educação Infantil? Como foi essa aproximação com essa etapa da educação?
10. De que forma se busca complementar a sua formação continuada? (cursos, seminários, reuniões pedagógicas, leituras e estudos)
11. Em relação aos novos documentos curriculares da Educação Básica, particularmente a BNCC, do seu ponto de vista, quais os avanços e retrocessos para a Educação Infantil?
12. Quais foram os primeiros processos na elaboração do DOM para a Educação Infantil? (Reuniões, encontros, formações, textos para estudos)

13. Na construção do DOM, para você quais foram os maiores desafios? E como tem ocorrido o processo de implementação no seu planejamento das aulas? (é suficiente, atende todas as necessidades)

14. No contexto recente da Educação Infantil, a BNCC, o RCG e o DOM apresentam como proposta de organização pedagógica os Campos de Experiências, nesse sentido, sem mencionar diretamente a Educação Física nos documentos, pois não se estrutura em componentes curriculares. No entanto, algumas instituições da Educação Infantil optam pela presença de professores especialistas, tais como de Artes, Música e Educação Física. Nesta perspectiva, na sua opinião, quais as contribuições e possibilidades do componente curricular da Educação Física na organização curricular da Educação Infantil?

15. Encaminhando-se para o final da entrevista, no seu ponto de vista, há alguma questão que considere pertinente incluir na entrevista? Ou alguma pergunta que queira um esclarecimento?

16. Quanto ao registro da entrevista, como podemos combinar a devolução da transcrição e a sua verificação? Grato pela sua disponibilidade.

**APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela \_\_\_\_\_, autorizo a realização da pesquisa **“O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO”**, a ser conduzido pelos pesquisadores Adriel Ramson Ramm (mestrando) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília da Silva Camargo (orientadora) do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

## APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
Av. Roraima nº 1000 – Cidade Universitária – Bairro Camobi – Santa Maria – RS  
CEP: 97105-900 - Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: ppgedf@ufsm.br



### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: **“O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO”**

Pesquisador responsável: Professora Maria Cecília da Silva Camargo

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)

Telefone para contato: (55) 999753697 ou (53) 984325540

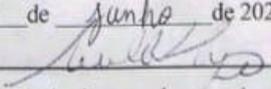
Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Luiza Oliveira.

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio da realização de uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo autoetnográfico, utilizando como instrumentos para coleta dos dados a observação, os registros em diário de campo, os diálogos informais e entrevistas semiestruturada (gravação de voz) nas escolas supracitadas, a ser realizada no Município de Moro Redondo/RS, que contam com turmas multisseriadas de Educação Infantil que aceitaram participar de nosso estudo, a ser desenvolvido no período de junho de 2022 a outubro de 2022.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 51, Departamento de Desportos Individuais, sala 2053, 97105-900 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Professora Maria Cecília da Silva Camargo. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 14.06.2022, com o número de registro Caae 55.46.71.22.6.000.534

Santa Maria, 14 de junho de 2022.




---

Assinatura da pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM  
Avenida Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 - CEP 97105-900 - Santa Maria - RS.  
Fone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com - <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpqp/cep/>

## 10. ANEXOS

### ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA</p>	
<p><b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b></p>		
<p><b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b></p>		
<p><b>Título da Pesquisa:</b> O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO</p>		
<p><b>Pesquisador:</b> Maria Cecília da Silva Camargo</p>		
<p><b>Área Temática:</b></p>		
<p><b>Versão:</b> 1</p>		
<p><b>CAAE:</b> 58467122.6.0000.5346</p>		
<p><b>Instituição Proponente:</b> Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e</p>		
<p><b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio</p>		
<p><b>DADOS DO PARECER</b></p>		
<p><b>Número do Parecer:</b> 5.468.944</p>		
<p><b>Apresentação do Projeto:</b></p>		
<p>O projeto se intitula "O trabalho pedagógico do professor de educação física com a educação infantil em escolas do campo" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física.</p>		
<p>No projeto consta o seguinte resumo: "Esta pesquisa orienta-se a partir do seguinte questionamento: como se constitui o trabalho pedagógico da EF com as turmas multisseriadas (pré A e B) de EI de escolas do campo de Morro Redondo/RS mediante a implementação do Documento Orientador Municipal (DOM). Para compreender os conceitos e aspectos relacionados a este tema, está sendo realizada uma revisão de literatura a partir das temáticas que orientem o estudo, quais sejam, Trabalho Pedagógico; Educação Física com a Educação Infantil; Educação do Campo. As decisões metodológicas a fim de alcançar o objetivo proposto estão baseadas na pesquisa qualitativa, que irá ser desenvolvida através de um estudo autoetnográfico e da análise documental. O procedimento de produção de dados será a partir da observação, os registros em diário de campo, os diálogos informais e entrevistas semiestruturada (gravação de voz) nas escolas investigadas. O universo da pesquisa será composto pelo professor/autor/pesquisador de Educação Física da Rede Municipal de Ensino Morro Redondo/RS que atua em duas escolas do campo com turmas multisseriadas de Educação Infantil e com a participação dos professores que aceitarem participar da entrevista, mediante os devidos esclarecimentos e procedimentos previstos</p>		
<p><b>Endereço:</b> Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa  <b>Bairro:</b> Camobi <b>CEP:</b> 97.105-970  <b>UF:</b> RS <b>Município:</b> SANTA MARIA  <b>Telefone:</b> (55)3220-9362 <b>E-mail:</b> cep.ufsm@gmail.com</p>		
<p>Página 01 de 03</p>		



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.488.944

pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).\*

No projeto constam revisão bibliográfica, descrição da metodologia, instrumentos de coleta de dados, cronograma e orçamento.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar e compreender como se constitui o trabalho pedagógico do professor de EF com as turmas multisseriadas (pré A e B) de EI de escolas do campo de Morro Redondo/RS mediante a implementação do Documento Orientador Municipal (DOM).

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Tendo em vista as características do projeto, a descrição de riscos e benefícios pode ser considerada suficiente.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória podem ser considerados suficientes.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Veja no site do CEP - <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/> - modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa  
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970  
UF: RS Município: SANTA MARIA  
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.468.944

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1940724.pdf	06/05/2022 00:18:56		Aceito
Outros	Formulario_das_pendencias_alteracoes.pdf	06/05/2022 00:16:28	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade_com_alteracoes.pdf	05/05/2022 23:38:55	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COM_ALTERACOES_Adriel_.pdf	04/05/2022 01:12:01	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	04/05/2022 01:08:58	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_projeto_adriel_.pdf	04/05/2022 01:06:12	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	02/05/2022 20:14:41	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO_ADRIEL.pdf	02/05/2022 20:14:26	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	Autorizacao_institucional.pdf	02/05/2022 19:46:04	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	02/05/2022 19:38:21	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	comprovante_GAP.pdf	02/05/2022 19:07:46	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTA MARIA, 14 de Junho de 2022

Assinado por:  
**CLAUDEMIR DE QUADROS**  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa  
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970  
UF: RS Município: SANTA MARIA  
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com