

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

Heloisa Elesbão

**CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Santa Maria, RS
2021

Heloisa Elesbão

**CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

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 Teórico-pedagógicos da Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra em Educação Física**.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília da Silva Camargo

Santa Maria, RS
2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Elesbão, Heloisa
CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Heloisa Elesbão.- 2021.
226 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Cecília da Silva Camargo
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2021

1. Educação Infantil 2. Currículo 3. Corpo/Movimento I.
da Silva Camargo, Maria Cecília 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, HELOISA ELESBÃO, 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.

Heloisa Elesbão

**CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

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 Teórico-pedagógicos da Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação Física**.

Aprovado em 26 de janeiro de 2021.

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

Rodrigo Lema Del Rio Martins, Dr. (UFRRJ)

Viviane Ache Cancian, Dra. (UFSM)

Leandra Costa da Costa, Dra. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, RS
2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, Leonilda Domann Elesbão e Dilmar Jacinto Elesbão, pelo amor, carinho e cuidado, por todos os esforços para possibilitar que eu continuasse sempre estudando, por todas as noites mal dormidas para que fosse possível eu ir e voltar da universidade, por sempre me apoiarem em meus sonhos e me ajudarem a torná-los possíveis.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida pela proteção.

Aos meus pais, por todo o amor, carinho e incentivo a continuar estudando, por terem me apresentado à escola quando eu ainda era bebê.

À minha família, em especial, à tia Ligia, que desde que eu era pequena me motivou e incentivou a correr atrás dos meus sonhos.

Às minhas professoras e professores, da Educação Infantil ao Ensino Superior, sem vocês não seria possível ter chegado até aqui.

À minha professora e amiga Sandra, por ter me possibilitado vivenciar, enquanto aluna de graduação, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Às minhas amigas dos tempos de graduação, Leticia e Patricia, pelos momentos de alegria e descontração, por terem me apoiado nos momentos de dúvidas, pela parceria de sempre, como dizemos “Da UNISC para a vida”, o nosso “Trio Top”.

A Universidade Federal de Santa Maria, que me propiciou a realização de minhas pós-graduações; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que, apesar das circunstâncias e dos cortes de bolsas em determinados momentos, possibilitou apoio por alguns meses, em meio a um momento difícil, o período da pandemia.

À minha orientadora, professora Maria Cecília, por ter me acolhido junto à universidade, e ao Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física.

Aos colegas da turma de mestrado, em especial às colegas Ariadine e Lenice, pelos bons momentos compartilhados, pelo apoio e amizade. Jamais esquecerei o nosso “Trio das meninas superpoderosas do mestrado”.

Aos colegas do Grupo Pátio, pelos importantes momentos de estudo, compartilhamento de conhecimentos e discussão, em especial à Daniela pela ajuda e apoio no período em que a professora Maria Cecília esteve em seu período de estágio pós-doutoral.

Às escolas do município de Céu Estrelado - RS, por terem possibilitado a realização da pesquisa.

Às professoras participantes da pesquisa, pelo tempo dedicado e pelo engajamento com a pesquisa.

À minha afilhada Martina, e em nome dela a todas as crianças, pois são vocês que me movem a estudar e querer sempre adquirir novos conhecimentos. Muito obrigada por existirem.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para esse processo de pesquisa do mestrado.

Minha gratidão a todos e a todas!

Para entender o que o outro diz, não basta entender suas palavras, mas também seu pensamento e suas motivações.

(Vygotsky)

RESUMO

CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Heloisa Elesbão

ORIENTADORA: Maria Cecília da Silva Camargo

O presente estudo, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, partiu do problema de pesquisa “Qual o lugar de corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil?”. O objetivo principal foi o de compreender o lugar do corpo/movimento no cotidiano da Educação Infantil de escolas de uma rede municipal da região Central do Rio Grande do Sul, com base nas narrativas das professoras. Buscou-se, além disso, identificar e analisar como as professoras se manifestam em relação ao corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil; conhecer e analisar os documentos/registros relativos ao projeto pedagógico da Educação Infantil das escolas investigadas, em face da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho; identificar e analisar o conhecimento das professoras sobre o Projeto Político Pedagógico de cada escola em relação à Educação Infantil e as articulações do seu trabalho docente com as turmas, expressos por elas. Para isso, foi feita uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual se desenvolveu uma Pesquisa Narrativa. Participaram do estudo 10 membros da equipe pedagógica (professoras de Educação Infantil, diretoras, vice-diretora e supervisora), sendo uma professora da Escola Margarida Solitária e nove da Escola Recanto das Flores, que aceitaram participar da pesquisa. As narrativas foram produzidas em encontros formativos e em entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes, individualmente. Também se aplicou um questionário inicial, com o intuito de conhecer, de maneira prévia, as participantes do estudo, além da adoção o diário de campo para o registro das informações ao longo da pesquisa. Cabe ressaltar que o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da universidade, sendo registrado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 16345619.6.0000.5346 e aprovado pelo Parecer 3.470.458. Com inspiração nas principais ideias de Bakhtin, na análise das narrativas foram elaboradas três categorias: a) Buscando compreender o cotidiano da escola por meio de um trabalho colaborativo: um jogo de forças; b) As experiências corporais e formativas acerca do brincar na infância: sentidos e significados atribuídos pelas professoras; c) Corpo e movimento na dinâmica curricular no cotidiano na educação infantil: o que narram as professoras. Na análise das narrativas foi possível compreender que as experiências vividas pelas professoras, em sua escolaridade, não remetiam a um espaço propício para o brincar. Isto porque suas mais ricas experiências em torno do corpo/movimento foram narradas a partir de memórias vividas, principalmente no espaço/tempo de casa, e, em sua maioria, em meio à natureza, em formas de organização em que as crianças assumiam o protagonismo, vivido longe do olhar atento de um adulto. Nesse sentido, as professoras viveram uma escolarização e uma infância diferentes

daquela em que estão desenvolvendo seu trabalho hoje, gerando, com isso, certo conflito interno. Ao longo da análise das narrativas, a rotina foi um dos elementos que ganhou força, se sobrepondo ao cotidiano vivido pelas crianças no espaço/tempo da Educação Infantil. Também se observou que o corpo/movimento aparecia apenas em enunciações que provocavam a reflexão ou indagação sobre o binômio corpo/movimento. Assim, compreende-se que o lugar desse binômio, no cotidiano da Educação Infantil de escolas municipais de um município da região Central do Rio Grande do Sul, é um lugar periférico, aparecendo, principalmente, em aspectos ligados à prescrição de atividades, ao “vir a ser” e a aspectos da Psicomotricidade, do Desenvolvimento Motor ou expresso por meio de uma dualidade entre corpo e mente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Corpo/Movimento.

ABSTRACT

BODY/MOVEMENT IN THE CURRICULAR DYNAMICS IN THE EVERYDAY OF CHILD EDUCATION

AUTHOR: Heloisa Elesbão

ADVISOR: Maria Cecília da Silva Camargo

The present study, which was developed with the Physical Education Graduate Program of the Sport and Physical Education Center at the Federal University of Santa Maria, originated from the following research question “What is the place of body/movement in the curricular dynamics in the everyday of child education?”. The main objective was to understand the place of the body/movement in the daily routine of child education of municipal schools in a municipality in the central region of Rio Grande do Sul, based on the narratives of teachers. The authors also sought to identify and analyze how teachers manifest themselves in relation to the body/movement in the curricular dynamics in the everyday of child education; to learn and analyze the documents/records regarding the pedagogical project of child education of the studied schools, in view of the Brazilian National Common Curriculum Base and the Rio Grande do Sul Curriculum Reference; to identify and analyze the knowledge of teachers about the Pedagogical Political Project of each school in relation to child education and the coordination with their teaching work within the classes, as expressed by them. In this sense, a qualitative study was carried out, with the development of narrative research. Ten members of the pedagogical team (child education teachers, principals, vice-principal and supervisor) participated in the study, with one teacher from the Margarida Solitária School and nine from the Recanto das Flores School agreeing to participate in the research. The narratives were produced in formative meetings and in semi-structured interviews conducted with the participants, individually. An initial questionnaire was also applied, in order to know, in advance, the study participants, in addition to the adoption of a field diary for recording information throughout the research. It is noteworthy that the present study was approved by the Ethics Committee of the university, being registered under the Certificate of Presentation for Ethical Appreciation 16345619.6.0000.5346 and approved by Opinion 3.470.458. Inspired by Bakhtin’s main ideas, three categories were elaborated in the analysis of the narratives: a) Seeking to understand the daily life of the school through collaborative work: a game of forces; b) Body and formative experiences about playing in childhood: senses and meanings attributed by teachers; c) Body and movement in the curricular dynamics in the everyday of childhood education: what the teachers tell. In the analysis of the narratives, it was possible to understand that the experiences lived by the teachers, in their education, did not allude to a favorable space to play. This is because their richest experiences regarding body/movement were narrated from memories lived, mainly, in the space/time of home, and, mostly, in the midst of nature, in forms of organization in which children assumed the leading role, away from the attentive look of an adult. In this sense, the teachers experienced an education and a childhood different from the one in which they are currently developing their

work, thus generating a certain internal conflict. Throughout the analysis of the narratives, routine was one of the elements that gained strength, overlapping the everyday lived by children in the space/time of child education. It was also observed that the body/movement appeared only in utterances that provoked reflection or inquiry about this binomial. Thus, it is understood that the place of this binomial, in the everyday of child education of municipal schools in a municipality in the central region of Rio Grande do Sul, is peripheral, appearing mainly in aspects related to the prescription of activities, to “coming to be” and to aspects of psychomotricity, motor development or expressed through a duality between body and mind.

Keywords: Child education. Curriculum. Body/Movement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Representação territorial do município de Céu Estrelado - RS.....	66
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Dados de nascimento e formação das professores.....	69
Tabela 2 -	Tempo de atuação no ambiente escolar, cargo e tempo de atuação na escola em que a pesquisa foi realizada.....	70
Tabela 3 -	Formação em nível de pós-graduação das professoras.....	71
Tabela 4 -	Carga horária semanal de trabalho das professoras.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das categorias e elementos categoriais.....	81
Quadro 2 - Educação Física no PPP da Escola Margarida Solitária.....	153
Quadro 3 - Educação Física no PPP da Escola Recanto das Flores.....	154
Quadro 4 - Quadro de rotina semana Educação Infantil - PRÉ A1.....	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Dados sobre a formação no curso de Magistério.....	70
Gráfico 2 -	Número de filhos das professoras.....	71
Gráfico 3 -	Outros tipos de atuação profissional no ambiente escolar das professoras..	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIEE-RS	Centro de Integração Empresa-Escola
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
FAFIL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
JERGS	Jogos Escolares do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PPP	Projeto(s) Político(s) Pedagógico(s)
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNISC	Universidade de Santa Cruz do sul

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	198
Apêndice B - Termo de confidencialidade.....	202
Apêndice C - Modelo de autorização institucional.....	204
Apêndice D - Questionário.....	206
Apêndice E - Roteiro para entrevista semiestruturada.....	208
Apêndice F - Roteiros dos encontros formativos.....	210
Apêndice G - Caracterização das professoras no diário de campo.....	218
Anexo A - Parecer comitê de ética UFSM.....	224

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	30
1.1 APROXIMAÇÃO COM O TEMA	31
1.2 APRESENTAÇÃO.....	34
1.3 OBJETIVOS	36
1.3.1 Objetivo geral.....	36
1.3.2 Objetivos específicos.....	36
1.4 JUSTIFICATIVA	36
2 DISCUTINDO TEORICAMENTE A TEMÁTICA	40
2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO.....	40
2.1.1 O currículo na Educação Infantil e a Educação Física	42
2.2 CORPO/MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
2.2.1 Educação Física na Educação Infantil.....	54
2.2.2 Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil	56
3 METODOLOGIA	64
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	64
3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES	65
3.2.1 Contexto.....	65
3.2.1.1 Município de Céu Estrelado	65
3.2.1.2 Escola Margarida Solitária.....	66
3.2.1.3 Escola Recanto das Flores	68
3.2.2 Participantes	68
3.2.3 Escolha do município	73
3.2.4 Critérios de inclusão e exclusão.....	73
3.2.4.1 Critérios de inclusão	73
3.2.4.2 Critérios de exclusão	73
3.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS	73
3.3.1 Diário de campo	74
3.3.2 Questionário	74
3.3.3 Narrativas.....	75
3.3.4 Entrevista semiestruturada	75
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS	75
3.5 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS	77
3.5.1 Transcrição dos áudios.....	78
3.5.2 Análise dos dados.....	78
3.5.3 Categorização dos dados	80
3.6 ASPECTOS ÉTICOS	81
4 BUSCANDO COMPREENDER O COTIDIANO DA ESCOLA POR MEIO DE UM TRABALHO COLABORATIVO: UM JOGO DE FORÇAS	82
5 AS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS E FORMATIVAS ACERCA DO BRINCAR NA INFÂNCIA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS	94
6 CORPO E MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NARRAM AS PROFESSORAS	130
7 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	176
REFERÊNCIAS	182
Apêndices	198
Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido	198
Apêndice B - Termo de confidencialidade.....	202

Apêndice C - Modelo de autorização institucional	204
Apêndice D - Questionário	206
Apêndice E - Roteiro para entrevista semiestruturada	208
Apêndice F - Roteiros dos encontros formativos.....	210
Apêndice G - Caracterização das professoras no diário de campo	218
Anexo A - Parecer comitê de ética UFSM.....	224

1 INTRODUÇÃO

No capítulo introdutório da presente dissertação, insere-se a “Aproximação com a temática”, narrando-se o caminho percorrido pela aluna até o mestrado, suas experiências pessoais e formativas, que contribuíram para no processo de sua constituição de professora e pesquisadora. Além disso, a “Apresentação” da pesquisa relaciona sua origem com um processo que a antecede, que colaborou para o estabelecimento da questão problema desta dissertação. Neste capítulo também constam os “Objetivos”, subdivididos em “Objetivos gerais” e “Objetivos específicos”, e a “Justificativa” para a realização da pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado “Discutindo teoricamente com a temática”, estão contidos diálogos com a literatura acerca de alguns pontos pertinentes ao tema, a partir de documentos da área e autores que discutem a temática relacionada a essa dissertação. Suas subdivisões são: “Projeto Político Pedagógico e a construção do currículo”, e dentro dessa subdivisão constam “O currículo na Educação Infantil e a Educação Física”; e o “Corpo/movimento e a Educação Infantil”, que se divide em “Educação Física na Educação Infantil” e “Corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil”.

Por sua vez, o terceiro capítulo, “Metodologia”, trata do caminho metodológico adotado para o desenvolvimento da presente pesquisa. Há aspectos relacionados à escolha metodológica, os enfrentamentos que surgiram ao longo do processo e as decisões que precisaram ser tomadas; a caracterização das professoras participantes da pesquisa; o contexto de sua realização; critérios utilizados na escolha do município; dados sobre as escolas participantes; instrumentos utilizados na produção, análise e categorização de dados; e os aspectos éticos seguidos.

O quarto capítulo, intitulado “Buscando compreender o cotidiano da escola por meio de um trabalho colaborativo: um jogo de forças”, é uma extensão do capítulo anterior, pois descreve a trajetória da pesquisa, as ações realizadas, os enfrentamentos vividos, as escolhas que precisaram ser tomadas diante das situações que foram impostas e das possibilidades/viabilidades que tínhamos para o momento.

O quinto capítulo, nomeado de “As experiências corporais e formativas acerca do brincar na infância: sentidos e significados atribuídos pelas professoras”, buscamos sair do lugar de pesquisadora, por meio de uma aproximação com as experiências e memórias narradas pelas professoras acerca de suas experiências brincantes em casa e na escola. A partir da análise dessas memórias seguimos o processo com o intuito de compreender os sentidos e significados atribuídos pelas professoras a essas experiências relacionadas ao

corpo/movimento e que, de outro lado, implicasse na forma como elas compreendem alguns dos conceitos-chave de nosso estudo.

No sexto capítulo, “Corpo e movimento na dinâmica curricular no cotidiano na educação infantil: o que narram as professoras”, nos propomos a responder o objetivo de pesquisa: “Compreender o lugar de corpo/movimento no cotidiano da Educação Infantil de escolas municipais de um município da região Central do Rio Grande do Sul, a partir do que narram as professoras”, visando compreender, a partir das narrativas, como o corpo/movimento é entendido nesse espaço/tempo da dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil (EI) das escolas participantes.

Por fim, o sétimo capítulo, o das “Considerações (In)conclusivas”, finaliza, porém, não encerra esse processo de análise, pois o consideramos infinito (não sendo possível concluí-lo em definitivo), pelo fato de que novos conhecimentos e experiências vão sendo agregados, o que propicia o surgimento de novas possibilidades de análise. Do mesmo modo que cada uma das professoras possui um lugar de fala e uma visão de mundo a partir de suas vivências e experiências formativas pessoais e profissionais, também percebo que ao finalizar este texto e retomá-lo novos elementos certamente serão considerados potenciais para a análise.

1.1 APROXIMAÇÃO COM O TEMA

“Um estudante de medicina ou engenharia pode chegar à universidade sabendo um pouco sobre o contexto profissional que viverá depois. Na educação é diferente. Todo professor começou uma formação docente nas suas primeiras experiências na escola. A formação profissional do professor está o tempo todo negociando - consciente ou inconscientemente - com essas memórias”.
(VASCONCELLOS, 2016, p. 291).

Minha¹ relação com a educação e a escola começou muito antes do início de minha vida escolar. Na verdade, não recorro ao certo quando foi a primeira vez em que fui a uma escola, isso porque a escola sempre esteve presente em minha vida, afinal, minha mãe e meu pai são professores; minha mãe sempre atuou como professora, alternando com alguns períodos de gestora (diretora e vice-diretora). E meu pai, mesmo com formação voltada ao magistério nunca trabalhou efetivamente em sala de aula, pois, seu trabalho sempre esteve

¹ Optamos por utilizar a primeira pessoa do singular na aproximação com o tema dessa dissertação por se tratar da descrição da trajetória pessoal, acadêmica e profissional da mestranda; narrando em primeira pessoa o caminho que ela percorreu até chegar ao atual problema de pesquisa, o qual originou a presente pesquisa.

voltado à parte burocrática do cargo de secretário de escola e, atualmente, divide essa função com o cargo de diretor de escola.

A lembrança mais antiga que tenho em relação à escola refere-se à ansiedade de ingressar nela e, finalmente, tornar-me uma aluna. Lembro-me da decepção que tive ao ingressar na Educação Infantil (EI): a escola não era nada daquilo que eu esperava, ou melhor, nada parecido com aquilo que eu conhecia, afinal, meus pais trabalhavam com o Ensino Fundamental. Em que lugar estavam as provas, trabalhos, cadernos, lições e temas que estava acostumada a ver minha mãe corrigir, escrever e organizar? Tudo era diferente, havia mesinhas pequenas e redondas, e eu e meus colegas nos reuníamos em torno delas em grupos, de acordo com nossas afinidades. Em um dos cantos da sala havia um enorme tapete, repleto de almofadas, no qual me deitava, e em outros momentos sentava-me com outras crianças para brincar e conversar. Tinha o *poder*² de escolher do que brincar, com quem brincar; qual papel poderia representar no teatro de Dia das Mães; e uma coisa era certa: na sexta-feira, ao final da aula, haveria balas e pirulitos distribuídos pela professora. Mas a grande emoção realmente consistia em ir à sala ao lado, *a sala dos maiores*, onde tudo era tão diferente, *tão grande*. Eu e meus colegas adorávamos sentar à mesa, nas cadeiras daquela sala, tão diferentes das pequenas mesas e cadeiras da nossa sala, isso era possível, pois a escola era municipal de Ensino Fundamental, contando com as turmas de Anos Iniciais e EI.

No ano seguinte, ao mudar de escola, ingressando no Ensino Fundamental, tudo passou a fazer mais sentido. Não era nada parecido com o ano anterior na antiga escola de EI. Ali havia provas, trabalhos, cadernos, lições e temas. Na minha visão infantil, *agora sim*, estava indo realmente à aula. Apesar de brincarmos nas aulas de Educação Física (EF) e no recreio, de construirmos *casinhas* e de levarmos nossos ursos de pelúcia para a escola, a situação era diferente: havia mais cobrança, compromisso com temas e tarefas a serem cumpridas. Naquela época, eu não tinha condições de compreender a real importância que o *brincar* na EI teve na minha vida.

Em pouco tempo de vivência escolar, já havia despertado em mim a imensa vontade de ser professora. Todos os dias, assim que chegava da escola, repetia tudo que havia feito em aula; comecei a organizar livros, cadernos, mesas, murais. E meu pai construiu um quadro verde para que eu pudesse *dar aula*. Inicialmente, as aulas eram para meus bichinhos de pelúcia, logo, minhas amigas passaram a vir a minha casa para brincar de escolinha. Todas nós tínhamos uma *escolinha* em casa. Não satisfeita em dar aula às minhas amigas, passei a

² As palavras em itálico no decorrer da aproximação com o tema foram destacadas com o intuito de evidenciar algumas ideias principais acerca das histórias narradas.

convidar meus avós e tios avós para a “aula”. Tê-los perto de mim e poder dar aula a eles era muito divertido e quando eles não podiam estar presentes, eu dava aula aos gatos e cachorros dos meus avós e tios na brincadeira do faz de conta.

Os anos foram passando e eu mantive minha paixão por brincar de escolinha, enquanto minhas amigas já não se interessavam tanto por isso. Ao ser questionada por minha mãe sobre *o quê eu queria ser quando crescesse*, a resposta era: professora da 1ª série. Quando indagada sobre o porquê, eu não sabia responder, mas hoje atribuo essa escolha ao anseio em ter temas e atividades mais sérias, diferentes da EI, compreendendo, equivocadamente, que o ensino começaria na 1ª série.

Junto da 5ª série os esportes passaram a fazer parte das aulas de EF e o vôlei, em particular, despertou meu interesse. Em pouco tempo, destaquei-me em relação aos colegas que tinham maior dificuldade com essa prática, chegando, muitas vezes, a ajudá-los. Foi também o voleibol que me proporcionou a participação em competições dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) em diferentes ocasiões.

Ao ingressar no Ensino Médio eu já projetava fazer o curso de EF, no entanto, essa decisão só viria a se definir no terceiro ano, após ter cogitado estudar Química ou Farmácia. A tendência inicial era pelo Bacharelado, mas por influência de uma professora e dos meus pais cheguei ao curso de EF Licenciatura.

Logo no primeiro semestre iniciei um estágio não obrigatório em uma escola municipal de Ensino Fundamental que se estendeu por dois anos. Na sequência, comecei a atuar como monitora voluntária do programa Mais Educação, agora em uma escola estadual do mesmo município.

Entre as experiências envolvendo os estágios obrigatórios e não obrigatórios, tive a oportunidade de atuar nas escolas que viriam a se tornar campo de minha pesquisa. Esse caminho teve continuidade durante meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e, ao chegar à especialização, o foco se direcionou à EI, tema que permanece agora nos estudos de mestrado.

O processo de investigação da especialização em Educação Física Escolar me aproximou do cotidiano da EI, instigando-me a elaborar um projeto de pesquisa relacionando infância, EF na EI e Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, nas quais havia desenvolvido a pesquisa anterior (ELESBÃO, 2018).

Ao tentar delimitar o problema de pesquisa, em diálogo e em conjunto com a orientadora consideramos o momento histórico e a possibilidade de que as escolas estariam revendo seus PPP em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial

Curricular Gaúcho³ (RCG). Iniciamos um projeto de sondagem com as escolas a serem investigadas e confirmamos que estavam em processo de reestruturação de seus PPP a partir de uma parceria entre a prefeitura municipal e o Sicredi⁴ por meio do Programa A União Faz a Vida⁵, apesar de o PPP, por fim, não ter sido desenvolvido totalmente nessa parceria.

Mediante as informações mencionadas, reorganizamos o projeto optando, em um primeiro momento, por uma pesquisa de cunho colaborativo com o intuito de contribuir para a construção do PPP das escolas. Para tanto, decidimos realizar a pesquisa, intitulada “Corpo/Movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil”, em parceria com as escolas municipais de Céu Estrelado - RS⁶, que contavam com turmas de EI inseridas em escolas de Ensino Fundamental, envolvendo as professoras de EI e equipe diretiva (diretoras, vice-diretora e supervisora). No entanto, no transcorrer da pesquisa encontramos resistências por parte das escolas em abrir espaço para adentrarmos em seu cotidiano, sendo necessária uma mudança de planos em relação à pesquisa colaborativa.

Meu compromisso social com esse município vai além do fato de eu morar lá; tenho uma ligação muito forte com todas as escolas e com toda a minha família. Portanto, continuar pesquisando nas escolas nas quais já realizei estágios, obrigatórios ou não, além das pesquisas, do TCC e da especialização, me motiva ainda mais a continuar meus estudos, além de colaborar com essas comunidades, das quais, inconscientemente, fui, aos poucos, fazendo parte, auxiliando-as em sua construção e me construindo pessoal, acadêmica e profissionalmente.

1.2 APRESENTAÇÃO

Partindo de minha⁷ trajetória acadêmica e pessoal narrada ao longo da aproximação com o tema, buscamos, aqui, apresentar a temática desenvolvida ao longo dessa dissertação.

³ O Referencial Curricular Gaúcho é uma versão adaptada da BNCC à realidade do estado do Rio Grande do Sul.

⁴ Sicredi é a sigla de Sistema de Crédito Cooperativo, uma instituição financeira cooperativa, a primeira do Brasil (SICREDI, 2019).

⁵ O Programa União Faz a Vida (PUFV) tem como principal eixo norteador a cooperação e a cidadania. Idealizado pelo Sicredi, é reconhecido como uma Organização de Sociedade Civil de Interesse Público, desenvolvendo ações cooperativas ligadas à educação e à cultura. Desenvolve uma rede de compromissos, formada por crianças e adolescentes, que são o público-alvo do projeto; educadores, profissionais que se envolvem no processo educativo (professores, diretoras, coordenadores, etc.); apoiadores do projeto, pessoas que apoiam, de alguma maneira, o projeto; parceiros, aqueles que levam o programa até os locais de realização, por exemplo, as secretarias de educação; gestores, que são os responsáveis por planejar e executar as ações do projeto; e as assessorias pedagógicas, as quais conduzem os processos de formação junto aos educadores; visando desenvolver ações de cooperação e cidadania (SICREDI, 2019).

⁶ O nome Céu Estrelado - RS é o nome fictício adotado para nos referirmos ao município da região Central do Rio Grande do Sul, no qual a pesquisa foi realizada.

⁷ Na apresentação dessa dissertação, por vezes, utilizaremos a primeira pessoa do singular por conter partes da trajetória pessoal, acadêmica e profissional da mestranda; narrando em primeira pessoa os fatos vividos.

As indagações surgiram ao longo do processo de pesquisa da especialização (ELESBÃO, 2018), realizado no Curso de Pós-graduação em Educação Física Escolar, nível de especialização, junto ao Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Na pesquisa da especialização nosso foco era voltado ao recreio⁸ escolar da EI, no entanto, na função de pesquisadora, eu costumava chegar antes do horário destinado ao recreio e saía após sua finalização; Assim, tornou-se possível observar nas entrelinhas do cotidiano algumas situações que iam para além do espaço/tempo do recreio, e que perpassavam situações relacionadas ao corpo e ao movimento na EI.

Essas observações foram me instigando a querer compreender a forma como o corpo e o movimento eram percebidos e se materializavam nesses espaços/tempos, além de identificar o seu lugar na dinâmica curricular do cotidiano da EI.

A partir das leituras feitas junto ao grupo de estudos (Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física) e as realizadas na especialização, das conversas, mesmo que, nesse período, fossem a distância com a orientadora, fomentavam a minha curiosidade em dar continuidade ao processo investigativo nessas escolas e, ao mesmo tempo, a de me inserir para além do espaço/tempo do recreio escolar das turmas de EI.

A vontade de conhecer o novo, de sair do meu lugar e tentar compreender as situações por meio de outro lugar de fala, a curiosidade e a necessidade de construir novos conhecimentos me encorajaram a propor um projeto de pesquisa, o que me fez chegar até o mestrado.

Dessa forma, a partir do desenvolvimento dessa investigação, busquei produzir conhecimento de modo que o mesmo agregasse a especificidade regional e, de outra parte, considerasse o momento histórico em que as escolas estavam reelaborando seus projetos pedagógicos e orientações curriculares a partir da implementação da BNCC e do RCG. Partindo dessas contextualizações, elaboramos a seguinte questão problema: **Qual o lugar de corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil?**

⁸ Em escolas de EI, geralmente não existe o espaço/tempo denominado “recreio”, no entanto, neste caso, a pesquisa foi realizada com turmas de EI (Pré A e B), inseridas em escolas de Ensino Fundamental, o que leva a organização da EI ser subordinada a uma organização geral da escola, regida pela maior demanda que, no caso, é a de turmas do Ensino Fundamental.

1.3 OBJETIVOS

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

1.3.1 Objetivo geral

- Compreender o lugar de corpo/movimento no cotidiano da Educação Infantil de escolas municipais de um município da região Central do Rio Grande do Sul, a partir do que narram as professoras.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar e analisar como as professoras se manifestam em relação ao corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil;
- Conhecer e analisar os documentos/registros relativos ao projeto pedagógico da Educação Infantil das escolas investigadas, em face da BNCC e RCG;
- Identificar e analisar o conhecimento das professoras sobre o PPP de cada escola, em relação à Educação Infantil, e as articulações do seu trabalho docente com as turmas, expressos por elas.

1.4 JUSTIFICATIVA

A EI, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), faz parte da Educação Básica, do mesmo modo que o Ensino Fundamental e Médio, sendo a etapa inicial do processo de escolarização. Essa mesma lei também garante que a EF seja componente curricular obrigatório dentro da Educação Básica, devendo integrar o PPP de cada escola. Sendo necessário ressaltarmos a inclusão, tardia, do termo “obrigatório” e, ao mesmo tempo a não obrigatoriedade de inclusão de professores de EF para atuarem em aulas e/ou atividades que envolvam os saberes específicos acerca do corpo/movimento, que, na EI e Ensino Fundamental, costuma ser definida pelos governos municipais.

Reconhecemos que a lógica de organização da EI é diferente, pois não se configura pela caracterização de disciplinas isoladas, e sim, por um trabalho não fragmentado, em que as crianças constroem, por meio de experiências, suas capacidades (MARTINELLI et al., 2016). No entanto, conforme Mello et al. (2016, p. 131), “[...] dada a centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica [...]”, a EF vem ganhando espaço e se consolidando junto à EI.

Diante disso, reforçamos e justificamos a necessidade de estudos que contemplem a referida temática. No entanto, acreditamos que a utilização da nomenclatura EF em nosso contexto poderia vir a gerar certo estranhamento, pois não há professores de EF que atuem com a EI, de modo que optamos pelo uso do binômio corpo/movimento.

Os professores de EF têm tido um papel importante no interior da escola, contribuindo para que tenhamos um entendimento dos educandos como sujeitos corpóreos (ARROYO, 2016). Porém, muitas vezes, os pensamentos pedagógicos ocorrem de maneira fechada, não considerando as crianças além de mentes, que precisam de instruções e ensinamentos, deixando de lado as pedagogias do corpo. Entretanto, é preciso reconhecer que nossas crianças são, na verdade, mentes corpóreas (ARROYO; SILVA, 2012; ARROYO, 2016). O corpo, então, é, às vezes, negado, e essa negação fica visível nos currículos escolares, os quais pautam-se na ideia de que a aprendizagem é algo produzido apenas pela inteligência racional, desconsiderando a dimensão do sensível (SURDI; MARQUES; KUNZ, 2015).

O movimento, por sua vez, entra como uma forma de as crianças se expressarem. Segundo Kunz e Costa (2015, p. 14), o “[...] ser humano tem uma inerente necessidade de ‘Se-movimentar’⁹”. A criança, ser humano que é, é capaz de reconhecer essa necessidade de movimentar-se, buscando atender a mesma, muitas vezes por meio do brincar. Em todos os seus fazeres, ela está brincando, ou seja, realizando, de maneira brincante, suas ações. Ela sente a necessidade de brincar e se movimentar, e o faz pelo prazer que essa atividade lhe proporciona (COSTA; KUNZ, 2013).

Esses questionamentos acerca do corpo/movimento e sua relação com a EF na EI, ocorreram a partir do desenvolvimento de uma pesquisa anterior (ELESBÃO, 2018). A partir de leituras sobre o tema, das conversas durante as orientações, do aprofundamento nos estudos sobre a temática, nas observações realizadas nas escolas nos momentos de chegada e/ou saída, e até mesmo nas aulas de EF, começamos a nos questionar sobre o desenvolvimento das aulas na EI e sua forma de apresentação no currículo escolar dessa etapa de ensino.

A temática corpo/movimento em estudos relacionados à EI já possui significativo número de estudos realizados (MARTINS; TRINDADE; TOSTES, 2017; BUSS-SIMÃO, 2005; DEBORTOLI, 2008; FREITAS, 2008; ROSA, 2014), e buscamos, com essa

⁹ “Kunz, E. em várias de seus escritos apresentou esse conceito do ‘Brincar e Se-movimentar’ da criança por duas razões: uma em função da teoria do ‘se- movimentar humano’, que vem apresentando no Brasil desde 1991, e outra por achar que o Brincar da Criança na maior parte da literatura que trata deste assunto é um ‘Brincar didatizado’, como afirma, por apresentar um brincar com finalidades especialmente orientadas para o melhor desenvolvimento do futuro adulto” (KUNZ; COSTA, 2015, p. 13).

investigação, produzir conhecimento que agregue a especificidade regional do município no qual foi feita a pesquisa e, de outra parte, considere o momento histórico em que as escolas estão reelaborando seus projetos pedagógicos e orientações curriculares a partir da implementação da BNCC.

Compreendemos que algumas correntes teóricas reforçam a ideia de se promover o protagonismo infantil (SARMENTO, 2008) e a necessidade de uma escuta às crianças, o que pressupõe, conforme Rocha (2008, p. 44-45), uma “[...] compreensão da comunicação feita pelo outro”, com o alerta de que, em se tratando de crianças pequenas, a forma oral de linguagem não é a única e talvez não seja a principal. A nossa escuta deve ser sensível também às professoras na discussão acerca de corpo e movimento na EI.

Contudo, o discurso em defesa das crianças, de seus direitos e de seu reconhecimento como seres sociais, produtores de uma cultura infantil, pode soar ambíguo, e, ao mesmo tempo, apenas dar “voz” às professoras nos diálogos acerca do corpo/movimento na EI. Entretanto, por termos um tempo determinado para concluir esta dissertação de mestrado não nos será possível abranger todas as esferas da escola (crianças, professores, pais, comunidade escolar, entre outras). Assim, optamos por dar espaço às narrativas docentes acerca da temática e, ao mesmo tempo, proporcionar um espaço/tempo de diálogo e reflexão das professoras acerca da temática, além de poder colaborar, em parte, com a construção dos novos PPP.

2 DISCUTINDO TEORICAMENTE A TEMÁTICA

2.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

A construção do PPP é um processo que exige empenho de toda a comunidade escolar. Isto porque não basta a simples elaboração de um documento, mas, sim, fazer com que a escola adote um processo de ação-reflexão em conjunto, tendo em mente a real importância desse processo no desenvolvimento de um trabalho junto à escola, visando uma prática consciente e de qualidade (BUSSMANN, 2004).

O PPP é muito mais do que apenas agrupar os planos de ensino e os de outras atividades. Ele é construído no intuito de que a escola defina o seu rumo, uma intenção, um compromisso. Dessa maneira, não é um documento construído para ser guardado ou apenas para ser enviado às secretarias de educação como simples cumprimento de funções burocráticas. Ele é muito mais do que isso porque está ligado e intimamente relacionado ao compromisso social e político da escola (VEIGA, 2004).

Diante disso, o PPP está ligado à organização do trabalho pedagógico da escola de duas maneiras: a primeira em relação à escola em sua totalidade; e a segunda relacionada à organização do trabalho em sala de aula (VEIGA, 2004). Sua elaboração é um desafio, pois é preciso que se entenda e considere o projeto como algo inacabado, ou seja, que está em constante construção e reformulação, em que os resultados aparecerão gradativamente (BUSSMANN, 2004).

A construção e a implementação de um PPP são de extrema importância, pois é nele que se encontrará a identidade da escola. Portanto, diz Bussmann (2004, p. 38), seria “[...] inadmissível encomendar um projeto a terceiros, nessa perspectiva. Não faz sentido, pois, mesmo que sejam educadores, estão fora do contexto. A escola pode buscar assessoriais, mas a elaboração do projeto precisa ser obra comum dos envolvidos”. Por isso, ressalta o autor, há a necessidade de a comunidade escolar desenvolver em conjunto seu próprio PPP, elaborado a partir da realidade e do contexto vivido naquela comunidade.

Por seu turno, a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 13, estabelece que “os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]”. Sendo assim, a participação dos professores nessa construção é obrigatória e estabelecida por lei. Portanto, entendemos que os professores precisam

compreender que o PPP orientará sua prática pedagógica, ou seja, a maneira de se relacionarem com as crianças¹⁰ e o modo com que desenvolverão seu trabalho com elas.

A construção de uma proposta pedagógica que venha a ser um documento de referência para o trabalho a ser realizado na escola, é essencial quando visamos uma educação de qualidade. A participação de toda comunidade escolar (crianças, pais, professores, funcionários e direção da escola) é necessária para que haja convergência das correntes teóricas a serem seguidas, ou seja, que servirão de base para elaborar os conceitos de educação, criança, processo de ensino e aprendizagem, em suma, do cidadão a ser formado (BARBOSA; HORN, 2008).

O currículo, por sua vez, também é um elemento importante dentro dessa organização escolar, pois implica, indispensavelmente, a interação entre as pessoas que possuem determinado objetivo em comum e uma base teórica que a sustente (VEIGA, 2004).

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. (VEIGA, 2004, p. 26-27).

A construção do currículo estabelece algumas ações futuras acerca da prática pedagógica, delimitando os espaços e papéis de cada um dos elementos do processo educativo: como será utilizado o tempo na escola; a maneira com que as diferentes áreas trabalharão em conjunto; quais conteúdos serão desenvolvidos; normas, técnicas e procedimentos, tanto didáticos quanto de avaliação; além dos valores a serem projetados pela instituição (PINHEIRO, 2002). Portanto, o currículo não é neutro, nele está imbricada e é expressa uma cultura. Com isso, entendemos que não se pode separá-lo de seu contexto social (VEIGA, 2004).

Assim, o currículo, conforme Sacristán (2000, p. 21), “[...] modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”, sendo necessário, portanto, que as realidades do contexto sejam destacadas.

A partir de alguns referenciais (BRASIL, 1996; ARROYO, 2007; MOREIRA; CANDAU, 2007; SILVA, 1999) é possível afirmar, diz Neira (2008, p. 66), “[...] que o currículo é influenciado por pressupostos teóricos que fundamentam os conhecimentos a

¹⁰ Os estudos que têm como tema a EI não costumam utilizar os termos aluno(s) e/ou estudante(s), mas fazem uso do termo criança(s). Diante disso, adotaremos o termo criança(s) como padrão, independente do termo utilizado pelos autores parafraseados. Somente nas citações diretas manteremos o termo utilizado pelos autores.

serem ensinados e que subsidiam a ação pedagógica [...]”. Além disso, afirma Sacristán (2013, p. 20), “desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem [...]”. Desse modo, o currículo acaba por ditar e estruturar a maneira com que a escolarização irá se organizar, de modo a condicionar a forma de viver nas escolas, as práticas pedagógicas a serem utilizadas, além da imposição e transmissão de normas e regras.

Por conta disso, quando “[...] definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Dá-se ênfase, novamente, à necessidade de contextualização do currículo e a importância de considerar o momento em que se está vivendo, histórica e culturalmente.

Assim, ao realizar a construção de um currículo é preciso “[...] partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade [...]” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 36). As autoras acreditam que o currículo não pode ser elaborado de maneira prévia, devendo ser construído em ação, ou seja, por meio de uma articulação entre o tradicional e o novo.

Mediante as considerações apresentadas sobre o processo de produção do PPP e a construção do currículo escolar, passamos a discutir a EF no currículo da EI.

2.1.1 O currículo na Educação Infantil e a Educação Física

Conforme previsto no artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996, s/p),

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Ainda de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, a “[...] educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]”¹¹, sendo, com isso, obrigatória sua existência na EI. Entretanto, nessa lei não fica estabelecida a obrigatoriedade de haver um professor devidamente formado em EF para ministrar as aulas do referido componente curricular. Por conta disso, muitos municípios e/ou estados não asseguram a contratação de professores de EF para atuar nessa etapa da educação (SILVEIRA, 2015).

¹¹ De acordo com a redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003.

Entretanto, é preciso reconhecer que a organização do trabalho pedagógico da EI é diferente das demais etapas da Educação Básica, pois não se organiza de maneira disciplinar (SILVEIRA, 2015). Por sua vez, a EF é de grande importância na Educação Básica, e como componente curricular obrigatório que é, deve garantir seu espaço, apesar dessa etapa não se organizar de maneira curricular.

Para pensarmos sobre as rotinas e ordem das atividades diárias, é preciso que façamos um reconhecimento do grupo de crianças. Diante disso, o professor pode começar a observar o modo com que as crianças brincam, do que brincam, atividades que mais gostam de fazer, seus espaços favoritos, espaços/tempos em que estão mais agitados e/ou tranquilos, contexto social no qual estão inseridas, entre outras possibilidades de observação, para, com essas informações, organizar o espaço/tempo da EI (BARBOSA; HORN, 2001). Assim, quando as escolas de EI forem construir seus currículos e práticas pedagógicas, é necessário que levem em conta a realidade de suas crianças, entendendo-as como sujeitos culturais que estão em contínuo processo de produção e reconstrução (NEIRA, 2008).

As crianças, de acordo com Neira (2008, p. 68), “[...] não são apenas frutos da escola, nem dos currículos, da docência ou do sistema de ensino”. As crianças são fruto de uma gama de experiências culturais que auxiliam sua construção identitária. Por sua vez, os responsáveis pela elaboração dos currículos “[...] atribuem determinadas identidades às crianças que frequentam a escola, a partir de um emaranhado de situações” (NEIRA, 2008, p. 68), e o resultado desse processo é quase uma classificação das crianças e conseqüente definição do que seria adequado ensinar a elas na escola. Não há espaço, nessas condições, para se pensar em protagonismo infantil.

Por sua vez, o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 22) pauta sua concepção de educação “[...] como processos em constante transformação”. Assim, diz considerar as crianças em suas integralidades, comprometendo-se a “[...] compreender o desenvolvimento integral do sujeito (físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural), que permita as formas de inserção social, envolvendo educação escolar e extraescolar” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 22). Além disso, sinaliza a necessidade de uma educação mais emancipatória, de modo a garantir que o processo educativo se torne efetivo, tendo a criança como protagonista deste processo.

No entanto, conforme Arroyo (2016), aos poucos os currículos e as diretrizes curriculares foram se reduzindo à transmissão de conteúdos, domínios e habilidades que possibilitam uma quantificação e, em consequência, uma avaliação, esquecendo-se que eles são, na verdade, uma síntese da cultura. O autor reafirma que os currículos devem trazer a

síntese da cultura e, além disso, “[...] que todo conhecimento é uma produção da cultura humana e que os corpos são produtores e expressões da cultura - culturas corpóreas [...]” (ARROYO, 2016, p. 20). Com isso, entendemos que se as identidades escolhidas pela escola irão servir de base para a construção do currículo, é pertinente pensar sobre o tipo de práticas que queremos desenvolver na EI, a partir das concepções sociais que iremos empregar em nossa organização curricular.

Dessa forma, ao se pensar e realizar o trabalho pedagógico junto a EI, é preciso ter o cuidado para não fazê-lo a partir de uma visão adultocêntrica¹², com a visão de que a criança é um ser que precisa ser preparado para se tornar um adulto, conforme os parâmetros regulados pela cultura e sociedade dominantes. Os estudos sobre as infâncias, por sua vez, se contrapõem a isso, pois reconhecem as crianças como atores sociais, e a infância como algo construído socialmente (SARMENTO, 2008). Segundo Mello et al. (2016), os documentos de referência para a EI contêm uma mudança paradigmática em relação à concepção de criança, passando de Psicologia (BRASIL, 1998) para a Sociologia da Infância (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018).

Assim, esses documentos (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2018) deveriam, em tese, se preocupar em garantir uma educação que reconhecesse a criança como ser social e de direitos, além de reconhecer a existência de variadas infâncias. Reconhecemos que a concepção de currículo para EI trazida nesses documentos (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2018) é avançada, no entanto, muitas vezes, pode tornar-se ambígua a partir da inclusão de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a EI (BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2018) em contraposição a uma proposta por Campos de Experiência.

Nesse sentido, a educação realizada na escola, de acordo com o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 23), é “[...] entendida como campo de interatividade, contempla tempos e espaços novos, diálogo, problematização e produção própria dos educandos”. Segundo o mesmo documento, o professor mediador se torna coautor, tendo a mediação como promoção e intervenção de mudanças, e o processo de aprendizagem das crianças deve proporcionar o desenvolvimento da criatividade.

¹² Para Fonseca e Faria (2012), visão adultocêntrica é uma maneira de o adulto enxergar a criança como um sujeito a ser preparado, a fim de um dia vir a tornar-se adulto. Essa preparação ocorre por meio de padrões que são regulados a partir da visão que se tem da cultura e sociedade dominante.

Na EI, conforme o mesmo documento, o papel do professor é considerado complexo e, muitas vezes, precisa ser reinventado (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Dessa forma, o professor deve criar “[...] os contextos para as experiências das crianças, narrando-as, registrando-as e interpretando-as, assim como cria os contextos de bem-estar global e de cuidado” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58). Além disso, é preciso que o professor fique próximo das crianças, de modo a demonstrar interesse e participação em suas ações, indagando, perguntando, dando espaço e tempo diário para que elas possam realizar suas investigações e construir, a partir disso, os sentidos do mundo em que vivem.

Por sua vez, o currículo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) é entendido como (BRASIL, 2010, p. 12) um

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

O cuidar e o educar, portanto, são a base para o desenvolvimento do currículo na EI, tendo a ideia de cuidado ampliada para além de questões físicas, ligando-as às ações educativas; e o currículo emerge de uma escuta atenta às crianças (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Entretanto, ao analisarmos a BNCC identificamos alguns avanços em determinadas concepções, por exemplo, em relação à infância e ao modo de organização curricular. Porém, afirmam Barbosa, Martins e Mello (2019), quanto à prática pedagógica, a BNCC acaba por se tornar um documento contraditório, pois desconsidera todos os elementos do cotidiano das escolas, a partir de uma prescrição acerca do que o professor deve ensinar, a maneira e o modo como avaliará as crianças.

Observamos, também, que a BNCC, por meio de seus Campos de Experiência, direciona seu foco para quem aprende, dando protagonismo às crianças nessa ação educativa entre o cuidar e o educar. Mais uma vez, Barbosa, Martins e Mello (2019), sinalizam que a BNCC se torna ambígua ao estabelecer direitos de aprendizagem, que, em suma, são, na verdade, objetivos de aprendizagem.

Em sua parte específica, o RCG para a EI (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 54) tem como principal objetivo: “[...] orientar a elaboração dos currículos das redes e das escolas, no sentido de garantir as aprendizagens essenciais a que todas as crianças têm direito e o desenvolvimento integral nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”. No entanto, do mesmo modo que o documento reconhece a necessidade de uma seleção de conteúdos que possua relevância e significado para as crianças, além de se tornar

um documento de referência, ou seja, que sirva de base para a elaboração e/ou reelaboração dos currículos das escolas, o mesmo, além de reproduzir os objetivos de aprendizagem presentes na BNCC, esmiúça cada um deles, em mais dois ou três objetivos. Além disso, apesar de conter a ideia de desenvolvimento integral das crianças, faz uma divisão das crianças em dimensões (física, social, afetiva, entre outras), de modo a gerar certa ambiguidade, em torno de uma visão que considere a criança como um todo em contraposição a uma ideia fragmentada de criança.

O currículo infantil expresso no RCG para a EI (RIO GRANDE DO SUL, 2018) tem sua ideia pautada na BNCC (BRASIL, 2018) que, por sua vez, baseia-se nas DCNEI (BRASIL, 2010). O documento (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 56) define que o

currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio do brincar e das interações que as crianças estabelecem, desde bem pequenas, com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades.

Ainda conforme o mesmo documento (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58), o “[...] currículo, assim compreendido, emerge da escuta atenta às crianças, de suas necessidades e desejos e deixa de ser um caminho linear, com objetivos predefinidos”. Além disso, deve-se compreender que “pensar o currículo supõe mudar a concepção de aprendizagem apenas como uma aquisição para uma concepção de aprendizagem como construção narrativa da experiência, como história de aprendizagens de crianças, grupos e turmas com seus professores” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58).

O currículo infantil, além disso, precisa considerar que

[...] a infância deve ser vivenciada através das interações e da brincadeira; valoriza a escuta das crianças e suas narrativas, respeitando o tempo de cada uma, bem como os conhecimentos já construídos; promove situações em que as crianças possam se desenvolver de forma integral, explorando, experimentando, criando e agindo sobre os mais variados tipos de brinquedos e materiais, formulando hipóteses para suas descobertas e proporciona contextos onde o faz-de-conta e o jogo simbólico estejam presentes, expressando sentimentos, emoções e novas aprendizagens. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 60).

O próprio documento do RCG para a EI e até mesmo o documento da BNCC (BRASIL, 2018) contêm inúmeros objetivos quanto às aprendizagens que devem ser desenvolvidas ao longo da EI, gerando certa ambiguidade em seus discursos, pois, ao mesmo tempo em que define uma escuta sensível e atenta das crianças e de suas narrativas para, a partir dela, desenvolver um planejamento, estabelece objetivos de aprendizagem a serem seguidos.

O RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 65) também chama a atenção para a organização de práticas educativas “[...] que se organizam a partir de áreas de conhecimento compartimentadas, datas comemorativas descontextualizadas, rotinas padronizadas, não consideram a complexidade das ações e interações presentes no cotidiano da escola da infância”.

Contra essa fragmentação é apresentada a proposta dos Campos de Experiência que, segundo o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 82), ter um

[...] currículo organizado por Campos de Experiências é compreender que esses Campos articulam-se entre si, que não há uma fragmentação ou divisão disciplinar entre os Campos; é reconhecer que as crianças têm em si o desejo de aprender e que o papel do adulto passa por desconstruir algumas práticas tradicionais e enrijecidas e construir novas práticas que possibilitem às crianças dar significado aos diferentes contextos de interação e que possam representar, em suas brincadeiras, diferentes fatos de suas vivências.

A origem dessa organização do currículo da EI por Campos de Experiência vem da proposta italiana¹³ (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015) aos professores, e pressupõe a necessidade de uma “[...] mudança de postura em relação ao processo educativo, aproximando as crianças, o máximo possível, do seu contexto social através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas” (FINCO, 2015, p. 237). Diante disso, em nosso entendimento, não adianta apenas reformular os currículos e inseri-los nos Campos de Experiência; é preciso que haja uma mudança de concepção e postura do professor em relação ao seu trabalho com a EI.

Assim, conforme Barbosa e Horn (2008, p. 36) para que, realmente, haja “[...] aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores”. A partir disso, essas autoras consideram que a organização do currículo não pode se resumir a uma “[...] repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem a ouça, quem observe ou o que se aprende” (p. 36). Nesse sentido, fica explícita a necessidade de compreensão dos contextos, levando-se em conta quem são essas crianças, quais os conhecimentos prévios que elas possuem, suas experiências, a cultura em que vivem e na qual a escola está inserida.

Além disso, conforme Barbosa e Richter (2015, p. 196),

um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a

¹³ Indicações Nacionais Curriculares italianas, conforme citado por Finco, Barbosa e Faria (2015).

constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Em algumas escolas a proposta pedagógica e o currículo infantil são extensos, tendo, de maneira minuciosa, a descrição dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças. No entanto, muitas vezes, ao se questionar a autoria desses documentos, os professores não sabem responder, porque, talvez, esses documentos tenham sido criados de modo a atender a obrigatoriedade dessa documentação na escola (BARBOSA; HORN, 2008).

Outro entrave no trabalho junto a EI, muitas vezes, são as datas comemorativas. Conforme Barbosa e Horn (2008, p. 38), em determinados meses do ano “[...] as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar da indústria das festas”. As autoras consideram que esses conhecimentos acabam por ficar fragmentados em meio ao planejamento, ou, às vezes, muito simples. Além disso, declaram as autoras, existem tradições que podem ser de origem cultural, cívica e até mesmo religiosa, que são consideradas fundamentais para as crianças, e, por conta disso, devem aparecer no currículo. No entanto, é preciso dar um enfoque na construção do sentido, seja ele real ou imaginário, que não se restrinja a comemorar a data.

Diante disso, a organização de um trabalho pedagógico por projetos pode possibilitar à criança o protagonismo, retirando-a de um lugar passivo e levando-a a assumir um papel ativo e participativo no processo. Nesse tipo de trabalho existe uma troca e um diálogo entre crianças e professores, pois durante o processo ambos estão, constantemente, planejando de maneira cooperativa e solidária (BARBOSA; HORN, 2008). Assim, para que as crianças tenham papel ativo nesse processo, é preciso que o professor tenha uma escuta sensível aos interesses e inquietações das crianças, de modo a tornar a escola um espaço atrativo e as aprendizagens, interações e brincadeiras algo significativo para as crianças.

A EF, por sua vez, numa perspectiva de trabalho por projetos deve ser desenvolvida em colaboração entre o professor de EF, no caso de lugares em que há presença desse profissional, e a professora titular da classe. O trabalho deve ser planejado a partir dos registros dos interesses das crianças, além disso, é importante ressaltar que esse planejamento não é fixo e precisa ser revisto sempre, a partir dos registros que vão sendo realizados ao longo do processo (BUSS-SIMÃO; FIAMONCIN, 2013).

No entanto, “[...] uma imersão nas práticas cotidianas revela a pluralidade de propostas identificadas como trabalhos de projetos, que não necessariamente abandonaram suas referências originais em pedagogias transmissivas e conteudistas” (PINAZZA; SIQUEIRA, 2017, p. 146). Conforme as autoras, um trabalho pautado em projetos, que conte com a

participação de todos (crianças, professores e famílias das crianças), só se efetiva plenamente junto ao uso de pedagogias participativas e progressivas. Exige não apenas uma metodologia que assegure a participação das crianças nessa elaboração, mas principalmente uma escuta aos seus enunciados, nas suas diversas formas.

Nesse sentido, “[...] a prática pedagógica caminha no sentido e na busca do respeito às necessidades e interesses das crianças e tem como foco o cuidar e educar visando ampliar o repertório de movimentos e experiências das mesmas” (BUSS-SIMÃO; FIAMONCIN, 2013, p. 310-311). A EF, por sua vez, pode contribuir para o aumento das experiências acerca do corpo e do movimento, criatividade e expressão das crianças, possibilitando um brincar rico, com um fim em si mesmo, ou seja, sem a preocupação em possíveis resultados e desenvolvimento de destrezas acerca desse brincar (BUSS-SIMÃO; FIAMONCIN, 2013).

No que se refere ao desenvolvimento de pedagogias participativas e progressivas, consideramos que existem múltiplas possibilidades para que a EF possibilite as crianças esse espaço de construção das práticas e das propostas, na qual a escuta atenta e sensível do professor em relação às manifestações das crianças se faz de extrema importância, além disso, cabe ressaltar que a participação das crianças nesse processo pode ocorrer desde o planejamento das ações, desenvolvimento e avaliação das experiências.

2.2 CORPO/MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O movimento corporal é considerado uma forma de linguagem das crianças; é por meio dele que elas se expressam, desenvolvem-se e aprendem, ou seja, constroem seus conhecimentos (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016). Conforme Soares, Prodócimo e Marco (2016, p. 1196), o movimento corporal “[...] é uma forma de linguagem que proporciona autonomia para a criança, pois se compõe de expressão e intenção”. Segundo os mesmos autores, é por meio dessas atividades que envolvem movimento, que as crianças exploram relações e interações sociais e também com o ambiente, além de compreenderem conceitos, explorarem espaços e acompanharem ritmos musicais.

Conforme o RCG, “[...] o corpo é o ponto de partida para as interações e a brincadeira, eixo estruturante da ação pedagógica, e o modo pelo qual as crianças podem se apropriar dos sentidos e funções do mundo social e cultural” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 98). Assim, o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), apoiado na BNCC (2018), compreende que o Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos” “[...] expressa que o movimento, o gesto e o corpo são manifestações de linguagem, através das quais as crianças se expressam e

se apropriam de sua corporeidade, na relação com os outros e com o meio” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 99).

A criança, de acordo com Basei (2008, p. 5), “[...] utiliza seu corpo e o movimento como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas”. Por conta disso, a autora enfatiza a importância e a necessidade de as práticas pedagógicas utilizadas com a EI possibilitarem que as crianças tenham espaços/tempos para criar, expressar e construir seus conhecimentos por meio do movimento.

As crianças na EI precisam ter o maior contato possível com experiências diversificadas de movimento corporal, para que consigam se movimentar de maneira livre, estabelecendo suas próprias relações com a cultura corporal de movimento (BASEI, 2008). A escola por ser, muitas vezes, o local em que as crianças passam a maior parte do tempo durante o dia, é um espaço/tempo de grandes aprendizagens e experiências referentes ao corpo/movimento (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012).

O movimento é a base para o desenvolvimento de um trabalho junto a EI, pois é por meio dele que as crianças compreendem, expressam e constroem significados, e o movimento também as auxilia no processo de socialização e no desenvolvimento de sua autonomia (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016). Além do mais,

ao focalizar a cultura de movimento, a Educação Física rompe com uma lógica escolarizante, instituída cada vez mais cedo na Educação Infantil, que prioriza as aprendizagens de cunho cognitivo, em especial a alfabetização. Contudo, no início do processo de desenvolvimento infantil, essa leitura de mundo é mediada, fundamentalmente, pela ação motora da criança em seu contexto cultural, pois o movimento é a principal linguagem de que a criança pequena dispõe nos anos iniciais de sua vida, e a Educação Física, como área do conhecimento, que trata das manifestações da cultura de movimento, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento infantil. (MELLO et al., 2012, p. 443).

O binômio corpo/movimento está presente na última versão da BNCC (BRASIL, 2018) para a EI.

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo

repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2018, p. 40 e 41, grifo do autor).

Esse binômio aparece dentro de um dos cinco campos de experiência, denominado “Corpo, gestos e movimentos”. Nesse campo de experiências, a BNCC dá centralidade ao corpo no trabalho junto a EI, em que o corpo deve ser explorado por meio das diferentes linguagens, e também devem ser proporcionados espaços para que as crianças consigam interagir com seus pares, instigadas pela ludicidade, explorando seus movimentos e seu corpo (BRASIL, 2018).

Ademais, a BNCC (BRASIL, 2018), do mesmo modo que o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), pauta-se nas DCNEI (2010) e tem as interações e brincadeiras como eixos do trabalho junto a EI. De acordo com a BNCC, as interações e as brincadeiras são “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 37).

Outro ponto se refere ao espaço que o brincar ganhou no documento, pois aparece dentro dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI propostos pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 38, grifo do autor):

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Por sua vez, o RCG estabeleceu seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos especificamente:

CONVIVER com crianças e adultos experimentando marcas da cultura corporal nos cuidados pessoais, na dança, música, teatro, artes circenses, escuta de histórias e brincadeiras.

BRINCAR utilizando criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.

EXPLORAR amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, produção de sons e de mímicas, descobrindo modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo.

PARTICIPAR de atividades que envolvem práticas corporais, desenvolvendo autonomia para cuidar de si.

EXPRESSAR corporalmente emoções e representações tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias.

CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 99 e 100, grifo do autor).

Outrossim, o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, que faz uso de variadas linguagens para produzir conhecimento e estabelecer relações e interações com as demais crianças, com os adultos e com o mundo em que vive. O documento também reconhece que as crianças vivem o mundo presente, ou seja, vivem o hoje, suas infâncias são vividas neste tempo, e cada criança vive a sua infância, não existindo, portanto, uma infância padrão. Conforme o documento, “[...] a infância não é vivida da mesma maneira por todas as crianças, já que elas são diferentes entre si e vivem em contextos sociais e culturais diferentes e são marcadas pelo pertencimento de classe social, etnia, gênero” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 61). Complementando essa afirmação, Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 104) afirmam: “[...] infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar. Das crianças e suas vidas podemos dizer o mesmo”, não existindo, portanto, um padrão para se definir a infância ideal.

Assim, o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 61) reconhece que a infância não pode ser considerada “[...] uma etapa da vida ou um momento do desenvolvimento das pessoas em uma determinada faixa etária, que precisa ser superada e se encerra com a juventude”. No entanto, apesar disso, o RCG, em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018), lista objetivos de aprendizagens e desenvolvimento para as crianças, separando-os por grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas).

Por sua vez, Staviski, Surdi e Kunz (2013) dizem que é preciso compreender o que é ser criança, para depois pensarmos sobre suas necessidades, pois, o agir do adulto é diferente do agir da criança. Conforme os autores, as crianças não têm a mesma percepção de mundo dos adultos, e parece que temos a necessidade de acelerar a infância, deixando de lado o presente, o ser que a criança é, pensando, apenas, no ser que ela poderá vir a ser.

Na relação entre corpo e infância, de acordo com James, Janks e Prout (2000, p. 207), é preciso que a infância seja “[...] entendida como uma construção social ou cultural [...]”, ou seja, as diferenças biológicas existentes entre crianças e adultos não são parâmetro para que a infância seja deduzida. Buscando, a partir disso, diminuir os reducionismos biológicos, entretanto, os autores também chamam a atenção para não cairmos em um outro tipo de reducionismo, o cultural.

Na concepção de Buss-Simão et al. (2010), o corpo, às vezes concebido a partir de uma herança biológica, e, em outras, por uma herança cultural, em alguns momentos sofreu a supervalorização da sua parte biológica, ou seja, reduzido aos aspectos biológicos, havendo, assim, a denominada hiperbiologização. O contrário também ocorreu, existindo então, uma biofobia, ou seja, aversão a tudo que se ligava aos aspectos biológicos por parte dos estudos das Ciências Humanas e Sociais. No entanto, os autores compreendem corpo a partir de uma unidade biopsicossocial, ou seja, o corpo e a infância resultam de uma construção biológica e cultural.

Segundo Trebels (2006, p. 25) declara que o “[...] movimento e percepções [...] são mutuamente relacionados. As capacidades de nossa percepção sensível (sensório) e nossa capacidade de movimentação (motor) não podem ser isoladas, separadas uma da outra”. E a “[...] totalidade da existência humana não pode ser descrita nem pela dicotomia entre corpo e espírito, nem pela separação entre ser humano e mundo” (TREBELS, 2006, p. 39). Assim, a criança deve ser reconhecida em seu todo - um ser social e de direitos.

A BNCC atenta para a necessidade de haver o protagonismo infantil, reconhecendo-se a criança como um ser de direitos, mas essa visão, muitas vezes, é distorcida, deixando-se de lado a intencionalidade pedagógica. No entanto, a própria base chama a atenção para a necessidade de uma intencionalidade pedagógica no trabalho junto a EI (BRASIL, 2018). Assim, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 38, grifo do autor) reitera:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Assim, no momento em que o professor organizar e propor experiências às crianças, a intencionalidade pedagógica estará presente. Desse modo, as crianças poderão conhecer a si e aos outros; estabelecer relações com a natureza, a cultura, com o mundo científico durante as

brincadeiras, nas experiências com materiais diversos, nas relações com as pessoas, no contato com a literatura e no estabelecimento de cuidados pessoais (BRASIL, 2018).

2.2.1 Educação Física¹⁴ na Educação Infantil

A EI é um campo rico de atuação dos professores de EF, principalmente por suas possíveis contribuições para o trabalho pedagógico voltado ao binômio corpo/movimento. Porém, é preciso reconhecer que a ocupação desse espaço/tempo de trabalho ainda está em construção, ou seja, apesar de a EF ser reconhecida como um componente curricular obrigatório da Educação Básica, e a EI estar incluída nessa etapa de ensino, existe um caminho a ser percorrido com o intuito de se conquistar e consolidar esse campo de trabalho (SILVEIRA, 2015). Portanto, a incorporação da EF nos currículos infantis, para se consolidar efetivamente, precisará romper alguns obstáculos, dentre os quais: questões metodológicas relacionadas à ação direta da EF na EI; representações sociais referentes à inserção dessa disciplina nas escolas infantis; a inserção de um professor especialista em um contexto que não possua uma organização disciplinar (MELLO et al., 2012).

Os documentos que regulamentam a prática pedagógica na EI reconhecem as crianças como sujeitos de direito, protagonistas de suas relações e produtoras de uma cultura própria (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2018). No entanto, ainda existem e, muitas vezes, prevalecem, práticas que consideram as crianças incapazes, incompletas, as quais necessitam do adulto para se completar e, só então, atingir a maturidade (MELLO et al., 2015).

A linguagem corporal presente nas DCNEI (BRASIL, 2010) sinaliza possibilidades de uma consolidação da EF nessa etapa escolar. E conforme posição expressa de Mello et al. (2015, p. 29), “[...] nesse contexto, a centralidade atribuída à linguagem corporal no trabalho pedagógico com as crianças pequenas contribui para a expansão da Educação Física na Educação Infantil.”. Portanto, é preciso reconhecer as linguagens dos corpos em nossas aulas de EF, e, na visão de Arroyo (2016, p. 21), esse componente curricular “[...] tem chamado a atenção do pensamento pedagógico e dos currículos para a função profissional de reconhecer, ouvir, interpretar as linguagens dos corpos”. Isto porque as crianças, muitas vezes, se expressam e se comunicam mais através de seus corpos do que pela linguagem oral.

¹⁴ Apesar de em nosso estudo justificarmos a utilização do binômio corpo/movimento em referência ao espaço da EF junto a EI pelo fato de não existirem professores especialistas no contexto estudado, são inúmeros os estudos, a maioria produzidos em contextos que possuem professores de EF na EI, que fazem referência e utilizam o termo EF, por conta disso, manteremos o termo nessa sessão da literatura.

Isso é evidenciado nas palavras de Simon e Kunz (2014, p. 376), quando afirmam que a “[...] relação dialógica da criança com o mundo que acontece através do movimento, no que compete à Educação da criança pequena, demanda muito mais do que o ensino - requer cuidado e envolvimento, brincadeira, arte e sentimento”. Entretanto, às vezes, a EI não possibilita um movimentar-se de maneira livre e espontânea às crianças, sendo a EF um dos poucos momentos em que esse movimentar-se é assegurado (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012).

Além disso, muitas vezes, as formações de professores têm suas práticas voltadas à disciplina das crianças. Entretanto, quando se desenvolve um trabalho junto a crianças pequenas, ou seja, junto a EI, é preciso que a liberdade seja estimulada para que as crianças consigam se expressar e se movimentar, e por meio da fantasia, imaginação e da liberdade espacial elas estabeleçam relações de maneira individual e coletiva, dando novos significados às coisas (SIMON; KUNZ, 2014). Desse modo, reconhece-se a criança como ser social, que estabelece relações e possui uma cultura própria.

O não reconhecimento da criança como ser social de direito pode estar relacionado ao fato de que os adultos, muitas vezes, “[...] tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se” (SAYÃO, 2002, p. 58). O que se constata, nas manifestações de diferentes autores, é a recorrente menção a uma visão adultocêntrica que se impõe nas formas de organizar os processos educativos na infância e que vem sendo questionado a partir de novas formas de conceber infância e criança.

Apesar de no contexto em que a pesquisa foi desenvolvida não haver a presença de professores de EF, e nem ser nossa intenção julgar essa inclusão de um professor especialista nesta etapa da Educação Básica, consideramos importante à discussão acerca do papel desse profissional junto a EI. Conforme D’avila e Silva (2018), nas aulas de EF para crianças de 0 a 5 anos no estado do Rio Grande do Sul, não é comum termos a presença do professor especialista em EF.

Uma das preocupações acerca da presença de um professor especialista junto a EI seria justamente por essa etapa da Educação Básica não se organizar de maneira disciplinar, nesse sentido, para garantir um trabalho com excelência e qualidade se faz necessária o estabelecimento de uma relação próxima entre o professor especialista e o regente de classe (D’AVILA; SILVA, 2018).

Porém, o desenvolvimento de estudos (MATOS, 2015; GONÇALVES, 2017; ASSIS, 2015; MARTINS, 2015; MARTINS, 2018; GUIMARÃES, 2018; ZANDOMÍNEGUE, 2018)

em locais em que há a presença desse profissional junto a EI, realizados, geralmente, em cidades que possuem a presença do professor de EF junto a EI, dentre as quais podemos citar Florianópolis - SC e Vitória - ES, tem encontrado contribuições importantes para a presença desse professor especialista junto às turmas de EI.

No entanto, é inerente a preocupação de que a inserção de professores de EF na EI acabe gerando uma escolarização dessa etapa da Educação Básica (D'AVILA; OLIVEIRA, 2018), no entanto, a disciplinarização da EI pode ocorrer de outras formas, ou seja, sem a presença de professores de EF na EI, para isto basta que o cotidiano da EI seja organizado de maneira fragmentada (MARTINS, 2018).

D'avila e Silva (2018) consideram importante a inserção dos professores de EF junto a EI, desde que os mesmos mantenham-se propensos a dialogar, que consigam serem mediadores entre as crianças, à cultura corporal de movimento e o trabalho desenvolvido em sala de aula pelo titular da classe.

A presença da EF junto a EI, conforme Martins (2018), está em constante constituição, ou seja, é no dia a dia que, os professores de EF junto com as crianças, vão elaborando e desenvolvendo a importância da mesma para essa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, o autor considera que a inserção de professores de EF na EI está relacionada ao fato de poder possibilitar as crianças experiências mais ricas e variadas, acerca das práticas corporais, portanto, indo para além de uma visão mercadológica de campo de trabalho.

Por fim, cabe ressaltar que, a área de estudo que envolve as possibilidades de desenvolvimento da EF junto a EI tem se desenvolvido em locais em que não há a presença de profissionais especialistas, alguns desses estudos (MACHADO, 2019; NUNES, 2019) tem trazido exemplos de inserções realizadas a partir de projetos de ensino, pesquisa e extensão, geralmente, ligados a cursos de Graduação em EF Licenciatura.

2.2.2 Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil

O cotidiano e o currículo são considerados parte indissociável da EI (CARVALHO; FOCHI, 2017b). A partir das atividades cotidianas, as crianças podem experimentar vários laboratórios, “[...] laboratório de cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e da imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas” (CARVALHO; FOCHI, 2017b, p. 26). Com isso, compreendemos que através desses laboratórios as crianças podem ter diferentes experiências.

Conforme Carvalho e Fochi (2017a), a concepção de currículo presente na BNCC (2018) dá continuidade à ideia indicada junto às DCNEI (2010), em que o cotidiano é considerado catalisador de todas as experiências que as crianças vivenciam em seu dia a dia na escola; pois, para os autores, é no cotidiano que as crianças têm acesso a um entendimento acerca da sociedade e da maneira como as relações são estabelecidas com o mundo que as cerca. Com isso, ao observarmos as crianças na etapa da EI e o seu cotidiano, “[...] nos usos que elas fazem de seus tempos-espacos, nas linguagens que utilizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que se efetivam - é possível perceber rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância” (CARVALHO; FOCHI, 2017a, p. 15). Em relação a isso está a relevância de nos dedicarmos a observar as crianças e seus fazeres no cotidiano infantil.

O cotidiano pode ser considerado um aspecto que acaba por marcar a vida social de todas as crianças, sendo, para Carvalho e Fochi (2017a), necessária uma pedagogia do cotidiano, que nos permita pensar sobre os espaços/tempos da EI, os materiais, sobre o estabelecimento das relações pelas crianças e em suas vivências nos campos de experiências.

Conforme Coutinho (2017, p. 106), o “[...] cotidiano da educação infantil é marcado por um conjunto de relações e experiências que lhe conferem características específicas”. É nesse cotidiano que, segundo o autor, as crianças, de uma forma ou de outra, imprimem suas marcas, ocupam seus espaços, criam suas maneiras de apropriar-se da vida cotidiana na escola, além disso, é nesse contexto que estabelecem suas relações entre os pares, com adultos, materiais e espaços. Ademais, a escola de EI, pautando-se em um trabalho próximo das famílias e da cultura na qual a escola está inserida, poderá proporcionar uma acolhida às crianças de maneira respeitosa, tanto no espaço escolar quanto fora dele (CARVALHO; FOCHI, 2017b).

A BNCC aponta para a necessidade de diálogo entre a família e a escola, de modo a garantir o compartilhamento entre as duas instituições no que diz respeito às responsabilidades de cada uma. Também é preciso que a escola conheça e trabalhe com as culturas de modo plural, ou seja, produzindo um diálogo entre as diversidades e riquezas culturais das famílias das crianças e da comunidade em que a instituição está inserida (BRASIL, 2018). Com isso, a BNCC afirma que é possível “[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2018, p. 36), apesar de desconsiderar essas experiências ao estabelecer objetivos de aprendizagem.

Por sua vez, a pedagogia do cotidiano pode vir a fazer com que sejam repensados mecanismos lineares de escolarização das crianças, de modo a confrontar planejamentos escolares que se baseiem em simples listas de atividades que as crianças devem cumprir, do simples ao mais complexo, do individual ao coletivo, visando que aprendam (CARVALHO; FOCHI, 2017a).

Os documentos desafiam os professores a relacionar “[...] as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos [...]” (CARVALHO; FOCHI, 2017b, p. 27), tendo, a partir disso, uma nova maneira de identificar e construir o currículo infantil; com isso, os conhecimentos das crianças, e as peculiaridades em relação a elas, aos seus pares, aos adultos e ao mundo, serão reconhecidos e valorizados, superando, assim, uma visão adultocêntrica.

O RCG atenta para a necessidade de uma educação que gere significado para a criança, de modo que sejam reconhecidas as variadas bagagens geradas pelas experiências de cada criança, sendo que essas diferentes experiências podem estar ligadas a variados fatores: “[...] classe social, gênero, relações étnico-raciais, sexualidade, religiosidade, faixa etária, linguagem, origem geográfica, etc.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 25).

A partir da pedagogia do cotidiano podemos desenvolver um trabalho baseado nesses campos de experiências, com o intuito de promover as aprendizagens, tendo os processos do pensamento e da comunicação como interdependentes (CARVALHO; FOCHI, 2017a). No entanto, é necessário que tenhamos a compreensão da diferença entre o currículo prescrito e o currículo vivido. O currículo prescrito, conforme Guimarães (2018, p. 43), pode ser compreendido “[...] como um instrumento da política curricular, pois é objeto regulado por instâncias políticas e administrativas [...]”, dessa forma, compreendemos que o currículo prescrito seria o proposto pela BNCC, DCNEI, RCG. Já, o currículo vivido é aquele vivenciado diariamente no cotidiano da escola, em que os sujeitos participantes desse processo são os agentes de suas ações, mesmo que estas não ocorram de forma explícita (GUIMARÃES, 2018), ou seja, o currículo vivido é o que acontece no cotidiano da escola, é a maneira como o currículo prescrito se materializa no ambiente escolar.

Felício e Possani (2013), por sua vez, sinalizam a necessidade de o currículo ser constituído com base nas condições reais presentes no ambiente escolar. Quando isso não acontece, emerge, muitas vezes, um confronto entre o que é preconizado nos documentos e o que realmente se concretiza. De modo complementar, mencionamos Sacristán (2000), para quem o currículo não é apenas um conjunto de conhecimentos, mas um campo de múltiplas

ações, no qual existem diversas dinâmicas que convergem para um mesmo conjunto de práticas.

Compreendemos, portanto, que o cotidiano escolar não pode ser desconsiderado no processo da elaboração do currículo, e essa relação entre ambos pode ser mais bem traduzida por meio da dinâmica curricular. No entanto, as práticas cotidianas são desconsideradas, em algumas escolas, conforme Barbosa e Quadros (2017). Nesses casos, o PPP e o currículo baseiam-se, apenas, em conteúdos disciplinares, sendo as ações do cotidiano consideradas práticas extracurriculares.

Em relação à EI, os campos de experiência são elementos propostos na BNCC (BRASIL, 2018), estruturados na relação entre os saberes e os conhecimentos dialogando com as experiências das crianças, já contidos nas DCNEI (BRASIL, 2010). Nessa mesma linha segue o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), sendo que o contido junto aos campos de experiências da BNCC vem contra o que, geralmente, é praticado no cotidiano de algumas escolas (CARVALHO; FOCHI, 2017a).

Reconhecemos a importância dos documentos orientadores da EI, entretanto, corroboramos a posição de Barbosa, Martins e Mello (2019) de que a BNCC, embora sinalize com uma concepção de criança menos passiva nos processos educativos, assume um tom prescritivo em relação às práticas pedagógicas, incluindo a avaliação, aproximando-se novamente de pressupostos da psicologia do desenvolvimento. Por outro lado, o documento desconsidera a participação dos docentes e discentes no processo de construção de suas práticas curriculares, e é quase ignorada.

Ainda conforme o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58 e 59), o professor, para desenvolver seu planejamento, precisa reconhecer a importância de “[...] estar com as crianças e ouvir sobre o cotidiano delas na escola, suas experiências e seus saberes. É preciso estar com as crianças no seu significado mais intenso, que transcende a simples tarefa de acompanhá-las durante o tempo em que estão na escola”. Nesse sentido, planejar transcende a simples ideia de agrupar tarefas, atividades e ações para preencher o tempo das crianças na escola.

É importante reconhecer que “as vivências cotidianas, incluindo os momentos de alimentação, higiene, descanso, trocas de fraldas, entre outros, fazem parte do currículo [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 59 e 60). No entanto, também fazem parte do currículo outras “[...] situações para que as crianças possam vivenciar diversas formas de linguagens, interagindo com seus pares e com crianças de idades diferentes, tendo ao seu alcance uma

variedade e uma quantidade suficiente de materiais e brinquedos, estruturados ou não” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 60).

Assim, é papel do professor elaborar um planejamento que considere experiências vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar, e esse planejamento deve pautar-se no espaço, no tempo, no grupo e nos materiais disponíveis no cotidiano da escola, visando superar uma proposta fragmentada de trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Ainda conforme o RCG, a área externa da escola também precisa ser organizada de modo que as crianças tenham o direito de desenvolver suas aprendizagens essenciais, sendo imprescindível que a escola garanta às crianças o

[...] desemparedamento da infância, organizando as condições para que, diariamente e por um tempo amplo, [...] crianças [...] possam brincar ao ar livre, em contato com a natureza e com elementos como terra, água, pedras, areia, plantas, pequenos animais. Ao brincarem nos pátios, as crianças vivem experiências com as mais diversas linguagens - oral, social, corporal, entre outras - construindo aprendizagens complexas e de cuidado e admiração em relação à natureza. Planejar pátios ricos de possibilidades, que instiguem a curiosidade, promovam a convivência, a brincadeira e o movimento, proporcionem a exploração dos sentidos e da observação, com elementos e recantos variados, compõe a proposta pedagógica da escola e o planejamento do professor. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 64 e 65).

Os professores precisam respeitar o tempo de cada criança e, além disso, as brincadeiras e interações devem ter seu tempo priorizado no cotidiano da EI. Assim, as “[...] organizações curriculares que não consideram a integralidade do desenvolvimento das crianças, desvinculadas da realidade cultural e social nas quais as crianças estão inseridas, ou ainda preparatórias e mecânicas, não devem compor o currículo da Educação Infantil” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 65). Com isso, entendemos que o cotidiano deve ser organizado de modo a possibilitar que as crianças tenham as brincadeiras e as interações como eixo central em suas experiências escolares.

A partir do que foi citado anteriormente, surge um questionamento: afinal, qual seria a diferença entre rotina e cotidiano? Conforme Barbosa (2000, p. 43), “[...] rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”. Já o cotidiano é algo mais amplo, vai na contramão da rotina, pois “[...] o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o locus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado [...]” (BARBOSA, 2000, p. 43). Diante disso, compreendemos a importância de a rotina não se sobrepor ao cotidiano, pois, se o cotidiano for desconsiderado no processo poderemos estar negando experiências e vivências importantes às crianças.

Machayewski, Oldra e Cima (2016, p. 219) definem que a rotina “[...] nada mais é [...] do que a organização dos espaços, tempos e materiais necessários para o pleno desenvolvimento das crianças e organização do trabalho docente”. Muitas vezes, ela é necessária para uma organização geral da escola, no entanto, deve ser elaborada de forma que não venha a interferir nas ações cotidianas das crianças.

Assim, Barbosa (2000) chama a atenção para os problemas acerca da predominância da rotina em relação às atividades cotidianas.

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (BARBOSA, 2000, p. 45).

É importante considerar que “[...] o cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela [...]” (BARBOSA, 2000, p. 46). E a rotina não pode se sobrepor à importância das ações cotidianas, de modo a reger o que poderá ou não ser realizado em determinado espaço/tempo.

Apesar de nas sessões teóricas o corpo e o movimento, sua relação com o currículo e a dinâmica curricular terem sido discutidos separadamente, apenas como uma forma de organização do texto, elas se inter-relacionam. Em relação a isso, Silva (2011) considera que a organização da EI tem, muitas vezes, privilegiado um espaço de organização temporal com ênfase nas aprendizagens habilidades, relacionadas à Matemática ou à Linguística, em que as práticas do Ensino Fundamental são tidas como base para a organização da EI. Nesse sentido, nos parece, que problematizar a presença do corpo e movimento, de um brincar e se-movimentar (KUNZ; COSTA, 2015) livre e espontâneo, uma alternativa viável para se romper com essa lógica de organização, que, geralmente, tende a desconsiderar as experiências infantis e, com isso, pode acarretar em uma sobreposição da rotina em relação ao cotidiano.

Conforme Richter (2006, p. 36), “a dimensão subjetiva do movimento deve ser acolhida no cotidiano da educação infantil, permitindo e propiciando que a criança explore os movimentos como forma de se comunicar, fazendo conhecer ideias, emoções, sentimentos, ou seja, expressando-se”. Para a autora, as possibilidades de movimento devem ser expandidas, de modo que as crianças possam aumentar a gama de movimentos expressivos, por meio das interações com seus pares, através da dança, do teatro ou das brincadeiras.

Basei (2008, p. 6) compartilha dessa mesma ideia, pois segundo a autora, existe “[...] a necessidade de as práticas pedagógicas na educação infantil proporcionarem às crianças esse espaço de criação, de expressão e de construção do conhecimento através das suas experiências e vivências de movimento”. Para a autora, a EF na EI poderia ser desenvolvida a partir de uma proposta que levasse em conta, em sua organização didática e metodológica, as experiências, sejam elas materiais, corporais ou de interações sociais das crianças. Assim, se garantiria que as crianças conseguissem, por meio do movimento e dos momentos de discussão, desenvolverem-se criticamente, além de poderem construir sentidos e significados, estabelecerem e contestarem regras e normas, construindo sua identidade e aprendendo a questionar situações de desigualdades.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta pesquisa, inicialmente, prevíamos o uso da Análise Documental (CELLARD, 2012) e a Pesquisa-ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008). Essa foi a proposta inicial de trabalho, porém, ao adentrar no campo de pesquisa, propondo um trabalho de cunho colaborativo, fomos encontrando resistências, de modo que foram necessários ajustes em nosso caminho metodológico. Dessa forma, a narrativa das professoras ganhou espaço, passando de instrumento de pesquisa para caminho metodológico, sendo, então, utilizada a Pesquisa Narrativa (CONELLY; CLANDININ, 1995), em combinação com a Análise Documental (CELLARD, 2012).

Compreendemos a Análise Documental como uma importante ferramenta de pesquisa, pois a memória é limitada, não sendo capaz de apreender e preservar todas as informações que envolvem fatos e eventos de interesse. Dessa forma, o documento constitui uma importante fonte de pesquisa a ser utilizada, pois, por meio da análise documental é possível fazer um corte longitudinal que permita observações da evolução de grupos ou indivíduos, de conceitos, práticas, conhecimentos e até mesmo comportamentos. A Análise Documental proposta neste projeto caracteriza-se por uma pesquisa realizada em documentos públicos, possivelmente volumosos, complexos e variáveis, exigindo, desse modo, uma leitura cuidadosa e analítica. São considerados documentos públicos, de maneira geral, arquivos do governo, dentre eles os escolares, que são o foco deste estudo (CELLARD, 2012).

Por sua vez, a Pesquisa-Ação Colaborativa tem por objetivo “[...] aprofundar a compreensão e interpretação da prática docente com a intenção de fortalecer, isto é, de dar mais poder (*empowerment*) para que esses profissionais possam se emancipar” (IBIAPINA, 2008, p. 11). Esse tipo de pesquisa é desenvolvido com o intuito de contribuir para mudanças nas escolas participantes, transformando-as em espaços críticos, em que os professores tenham espaço para problematizar, refletir, pensar e reformular suas práticas pedagógicas (IBIAPINA, 2008).

Diante disso, compreendemos que o professor deixa de ser objeto do estudo, e sim passa a ser parte integrante, que compartilha saberes com os pesquisadores. As pesquisas desenvolvidas sob esta perspectiva deixam de “[...] investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 12). Os participantes da Pesquisa-Ação Colaborativa são, portanto, coprodutores da pesquisa.

Já, a Pesquisa Narrativa (CONELLY; CLANDININ, 1995) cada vez mais é desenvolvida em cima da experiência educativa, além disso, pode ser entendida como a

maneira com que nós, seres humanos, experimentamos o mundo. A Pesquisa Narrativa possibilita um olhar para si, permitindo que o participante seja visto para além de um sujeito a ser investigado, diz Oliveira (2017, p. 12115): “[...] a pessoa passa a ser vista não apenas como um objeto a ser investigado ou analisado, mas sim, o próprio processo da investigação”. Além disso, “[...] a metodologia narrativa lhe possibilita revisitar as experiências e compreender melhor o que a levou a determinadas ações” (PROENÇA, 2015, p. 182). Com isso, a partir das narrativas recupera-se, em parte, a proposta formativa da Pesquisa-ação Colaborativa.

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

"O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)"
(BAKHTIN, 2003, p. 401).

3.2.1 Contexto

A pesquisa foi desenvolvida junto a duas escolas municipais de Ensino Fundamental que contam com a EI (Pré A e Pré B): Escola Margarida Solitária¹⁵ e Escola Recanto das Flores, ambas situadas no município Céu Estrelado, localizado na região Central do Rio Grande do Sul.

3.2.1.1 Município de Céu Estrelado

O município de Céu Estrelado¹⁶ localiza-se na região Central do Rio Grande do Sul, distante, aproximadamente, 208 quilômetros da capital, Porto Alegre. Sua fundação ocorreu no ano de 1995, no dia 28 de dezembro de 1995, sendo seu território desmembrado de outros dois municípios.

A população atual é de, aproximadamente, 3.860 habitantes, sendo 3.310 moradores da zona rural e apenas 545 da zona urbana. O sexo masculino corresponde à maioria da população (51,44%). Sua economia é baseada, principalmente, na agricultura, em que a maioria dos agricultores cultiva arroz, fumo e soja. As etnias que predominam são a italiana e a alemã.

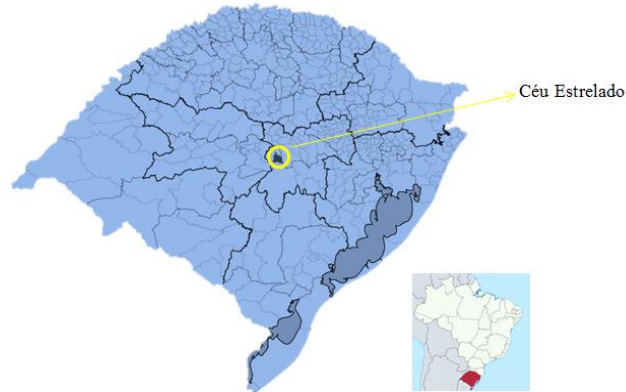
Dados apontam que cerca de 14,5% da população é analfabeta, apesar de o município contar com: uma Escola Municipal de Educação Infantil; três Escolas Municipais de Ensino Fundamental Incompleto; uma Escola Estadual de Ensino Fundamental Completo; uma

¹⁵ Os nomes das escolas Margarida Solitária e Recanto das Flores são fictícios, de modo a garantir o anonimato das duas escolas participantes de nossa pesquisa.

¹⁶ As informações referentes ao município de Céu Estrelado foram retiradas do site oficial do município. O link não será disponibilizado visando preservar o sigilo das fontes.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Completo; e uma Escola Estadual de Ensino Médio.

Ilustração 1: Representação territorial do município de Céu Estrelado - RS.



Fonte: Imagem adaptada da disponível na página da Wikipedia¹⁷ sobre o município.

3.2.1.2 Escola Margarida Solitária

A Escola Margarida Solitária¹⁸ foi criada em 13 de maio de 1962 para atender a demanda de 32 crianças carentes, que moravam em locais próximos à escola. Sua primeira sede foi uma pequena casa de uma propriedade particular, cedida à prefeitura com o intuito de beneficiar as famílias moradoras próximas.

As aulas foram ministradas nessa pequena casa até ser construída a sede própria, em 1963, nomeada de Escola SEDEP¹⁹, ou Brizoleta. A nova escola surgiu graças aos esforços da comunidade em conseguir a doação de um terreno e os materiais necessários para a construção do prédio, pois, à época, a prefeitura possuía somente os recursos de mão de obra e as janelas e portas. Mais tarde, a prefeitura ressarciu o morador da localidade que havia custeado os materiais necessários para a construção da nova escola.

Entre os anos de 1962 e 1975 a escola atendeu crianças da 1ª até a 5ª série, mas a partir do ano de 1976 se limitou a atender os alunos até a 4ª série. Já, em 2009 passou, de maneira gradual, a atender turmas denominadas de anos iniciais, possuindo turmas até o 5º ano do Ensino Fundamental.

¹⁷ https://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_inicial

¹⁸ As informações sobre a história da Escola Margarida Solitária foram retiradas de registros presentes em documentos, como Histórico da Escola, PPP e pelas memórias de uma das pesquisadoras que vivenciou o processo de vinda das turmas de EI como estagiária pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE- RS).

¹⁹ Conforme Quadros (2001) SEDEP se refere ao Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário, que fazia parte do plano educacional do Governo Brizola no Estado do Rio Grande do Sul. O governo tinha como lema de campanha para a educação “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, para isso foram criados planos, assim como o do SEDEP, com o intuito de alfabetizar todas as crianças de 7 a 14 anos.

No ano de 2012 retomaram-se as obras em uma nova estrutura nos fundos do antigo prédio da escola. Inicialmente, pensou-se em construir uma quadra esportiva, porém, como a demanda da comunidade era por um prédio novo para a escola, o projeto ganhou um novo rumo, adaptando-se para se tornar o novo prédio da escola. No final do ano de 2012, as crianças começaram a ter aula no novo prédio. Em fevereiro de 2013, a Brizoleta²⁰ veio ao chão, sendo demolida por pais e funcionários da prefeitura, com o intuito de aumentar a área de lazer da escola. Somente em outubro de 2013, finalmente, o novo prédio da escola foi inaugurado oficialmente. A partir do ano de 2014 a escola começou a contar com turmas de EI (Pré A e B), mantendo, ainda, turmas do 1º ao 5º ano. Já a partir do ano de 2018 foram mantidas na escola as turmas de EI (Pré A e B) e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

A vinda das turmas de EI para essa escola foi a reivindicação de pais que tinham crianças com idade de 4 e 5 anos, todos moradores de localidades próximas à escola. Assim, no ano de 2013, inúmeras reuniões e encontros foram organizados pelos pais junto a Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Céu Estrelado - RS. Dentre os argumentos dos pais para justificar o deslocamento das turmas de EI de outra escola para a Margarida Solitária, podemos citar a proximidade da escola com as casas das crianças, maior infraestrutura, pequeno número de alunos (1º ao 5º ano), entre outros.

A escola em si não participou desse processo, apenas foi noticiada pelos pais organizadores do movimento e, após ser firmado o acordo entre eles e a Secretaria, recebeu o comunicado de que deveria realizar a matrícula das crianças, nas turmas de EI (Pré A e B), para o próximo ano.

A Escola Margarida Solitária “[...] objetiva sua ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO MARGARIDA SOLITÁRIA, 2013, s/p). Sua proposta é de “[...] uma Escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do/a educando/a visando também prepará-lo/a para o exercício da cidade através da prática e cumprimento de direitos e deveres” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO MARGARIDA SOLITÁRIA, 2013, s/p).

²⁰ As escolas construídas no Governo Brizola foram denominadas carinhosamente de Brizoletas.

3.2.1.3 Escola Recanto das Flores

A Escola Recanto das Flores²¹ surgiu a partir da demanda da população local que desejava uma escola mais próxima para que as crianças da região pudessem estudar, pois todas as escolas existentes eram muito distantes, o que dificultava o acesso das crianças. No início, as aulas foram ministradas em salas disponibilizadas em uma residência próxima ao local em que a escola está localizada hoje, mais precisamente na casa de seu principal incentivador. O mesmo senhor costumava hospedar as professoras, facilitando sua vinda até a escola e garantindo, assim, que seus filhos pudessem ter acesso ao estudo.

Por volta do ano de 1960, esse mesmo incentivador, que mais tarde tornou-se o patrono da escola, fez a doação de um terreno e também hospedou os pedreiros responsáveis pela construção do prédio, o qual ainda existe e está localizado entre o ginásio da escola e as salas de aula da EI.

O prédio da escola foi concluído em 1º de abril de 1964. A partir da emancipação de Céu Estrelado - RS, a Escola Recanto das Flores passou a pertencer à Secretaria Municipal de Educação desse município. No dia 31 de janeiro de 2001 recebeu a autorização para a implantação e funcionamento da 6ª série.

Algum tempo depois, em 2005, incorporou o Ensino Fundamental completo. E durante alguns anos a escola também contou com a Educação de Jovens e Adultos, no entanto, nos documentos oficiais referentes ao histórico da escola não há esses registros²².

Nos registros documentais também não há dados sobre o início da oferta de turmas de EI na escola, além disso, nenhuma das professoras sabe ao certo quando esse fato ocorreu.

O PPP da Escola Recanto das Flores contém a seguinte filosofia: “A escola proporciona aos alunos um ambiente fraterno, onde seus direitos são respeitados e aprendem a valorizar a dignidade do próximo, bem como o domínio e produção do conhecimento, da história e do meio em que vivem” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO RECANTO DAS FLORES, 2018, s/p).

3.2.2 Participantes

Participaram do estudo 10 membros da equipe pedagógica (professoras da EI, diretoras, vice-diretora e supervisora) (APÊNDICE G) que aceitaram participar do estudo.

²¹ As informações sobre a história da Escola Recanto das Flores foram retiradas de registros em documentos, como RX escolar e PPP.

²² Céu Estrelado possui apenas duas escolas de Ensino Fundamental completo, o que torna as informações referentes aos acontecimentos ocorridos nas escolas acessíveis a toda comunidade, uma vez que costumam ser publicados no jornal local e/ou em redes sociais das próprias escolas.

Participaram do estudo na Escola Margarida Solitária a professora de EI, que também é a diretora da escola. Já na Escola Recanto das Flores participaram a diretora, a vice-diretora e a supervisora, além de seis professoras²³ da EI.

Na Tabela 1 consta que a maioria das professoras nasceu na década de 80, além disso, apenas as professoras **Malu**²⁴ e **Flora**, que são, respectivamente, diretora e vice-diretora da Escola Recanto das Flores, não possuem formação em Pedagogia. Caracterizando-se por ser um grupo relativamente jovem.

Tabela 1: Dados de nascimento e formação das professoras.

Escola	Professoras	Década de Nascimento	Formação Inicial	Instituição de Formação	Ano de Formação
Margarida Solitária	Lelê	70	Pedagogia	ULBRA ²⁵	2010
Recanto das Flores	Cassi	70	Pedagogia	UNISC ²⁶	2009
	Luiza	80	Pedagogia	ULBRA	2006
	Taci	80	Pedagogia	Faculdade Dom Alberto	2012
	Moni	70	Pedagogia	ULBRA	2005
	Bel	80	Pedagogia	Faculdade Dom Alberto	2012
	Charlotte	90	Pedagogia	UFSM ²⁷	2015
	Daia	80	Pedagogia	ULBRA	2005
	Malu	60	Estudos Sociais	FAFIL ²⁸	1985
Flora	80	Artes Visuais	UNINTER ²⁹	Em andamento	

Fonte: Elesbão, Heloisa, 2020.

²³ As seis professoras participaram em momentos distintos da pesquisa, pois assim que a pesquisa foi iniciada havia duas professoras contratadas que acabaram saindo ao longo da pesquisa, sendo substituídas por duas professoras nomeadas que estavam voltando de licença maternidade e interesse.

²⁴ Os nomes utilizados neste estudo não correspondem aos nomes verdadeiros das professoras. Cabe ressaltar, que as mesmas puderam escolher seus nomes fictícios durante o último encontro formativo realizado no ano de 2019.

²⁵ Universidade Luterana do Brasil

²⁶ Universidade de Santa Cruz do Sul

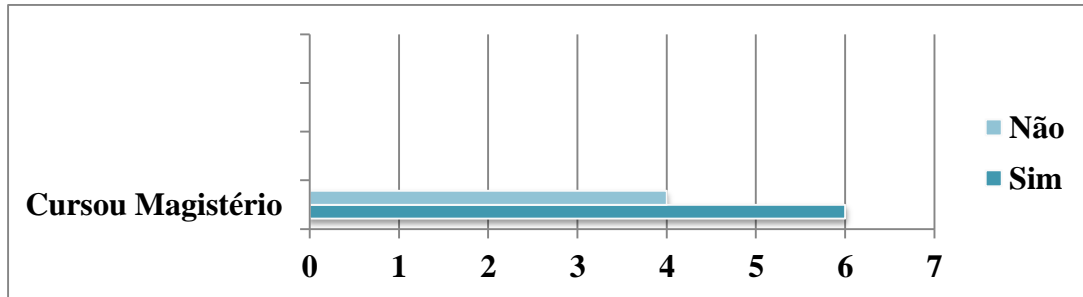
²⁷ Universidade Federal de Santa Maria

²⁸ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

²⁹ Centro Universitário Internacional

No Gráfico 1, a seguir, constam os dados sobre a formação no curso de Magistério, e seis das 10 professoras participantes do estudo realizaram formação em nível Médio no Curso Normal (Magistério).

Gráfico 1: Dados sobre a formação no curso de Magistério.



Fonte: Elesbão, Heloisa, 2020.

Na Tabela 2, em relação ao tempo de trabalho no ambiente escolar, constatamos que há uma grande variação: de três até 32 anos.

De acordo com Day e Gu (2012), as professoras encontram-se em diferentes fases da vida profissional: **Charlotte** encontra-se na fase de “Compromisso, apoio e desafio” (0-3 anos de docência); **Taci, Bel e Flora** na fase “Identidade e eficácia na sala de aula” (4-7 anos de docência); **Cassi** na fase de “Controle de mudanças de função e identidade, aumento de tensões e transições” (8-15 anos de docência); **Lelê, Luiza, Moni e Daia** na fase “Tensões trabalho-vida, desafios à motivação e compromisso” (16-23 anos de docência); e, por fim, **Malu** encontra-se na fase “Motivação sustentada/descendente, capacidade de confrontar a mudança, esperando a aposentadoria” (+31 anos de docência). Nenhuma das professoras encontra-se na fase “Desafios para a manutenção da motivação” (24-30 anos de docência), sendo que a maioria se encontra na fase da vida profissional de 16-23 anos de docência.

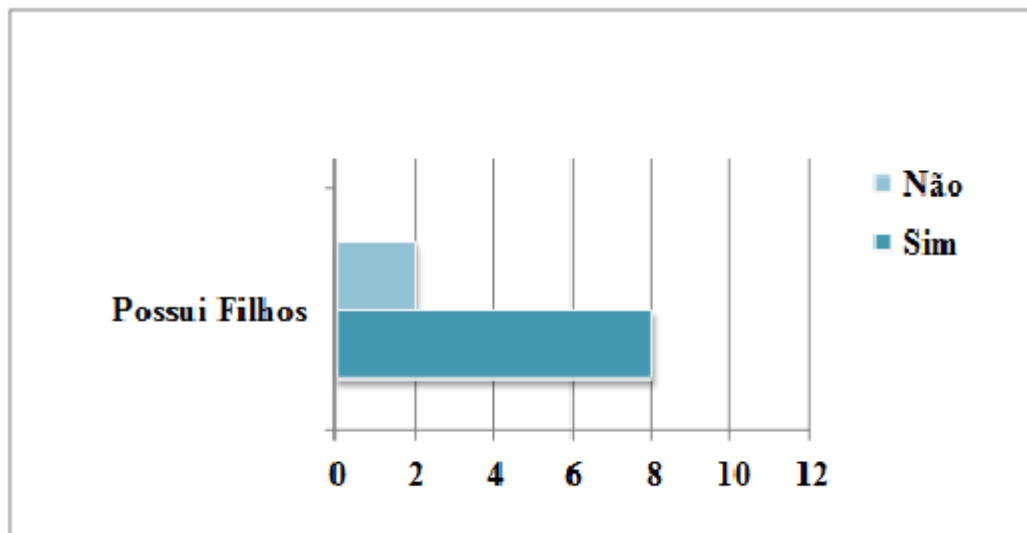
Tabela 2: Tempo de atuação no ambiente escolar, cargo e tempo de atuação na escola em que a pesquisa foi realizada.

Escola	Professoras	Tempo de Atuação no Ambiente Escolar	Tempo de Atuação na Escola da Pesquisa	Cargo Atual na Escola
Margarida Solitária	Lelê	20 anos	6 anos	Diretora e Professora de Educação Infantil
Recanto das Flores	Cassi	12 anos	1 ano e 4 meses	Professora de Educação Infantil
	Luiza	19 anos	8 anos	Professora de Educação Infantil
	Taci	6 anos e meio	6 anos	Professora de Educação Infantil
	Moni	19 anos	2 anos	Professora de Educação Infantil
	Bel	7 anos	6 meses	Professora de Educação Infantil
	Charlotte	3 anos	5 meses	Professora de Educação Infantil
	Daia	17 anos	14 anos	Supervisora
	Malu	32 anos	2 anos	Diretora
	Flora	5 anos	5 anos	Vice-diretora

Fonte: Elesbão, Heloisa, 2020.

No Gráfico 2 observamos que oito das 10 professoras têm filhos.

Gráfico 2: Número de filhos das professoras.



Fonte: Elesbão, Heloisa, 2020.

Na Tabela 3 constam apenas duas professoras que não concluíram a pós-graduação, em nível de especialização, sendo que duas delas fizeram o curso diretamente em sua área de trabalho, a EI.

Tabela 3: Formação em nível de pós-graduação das professoras.

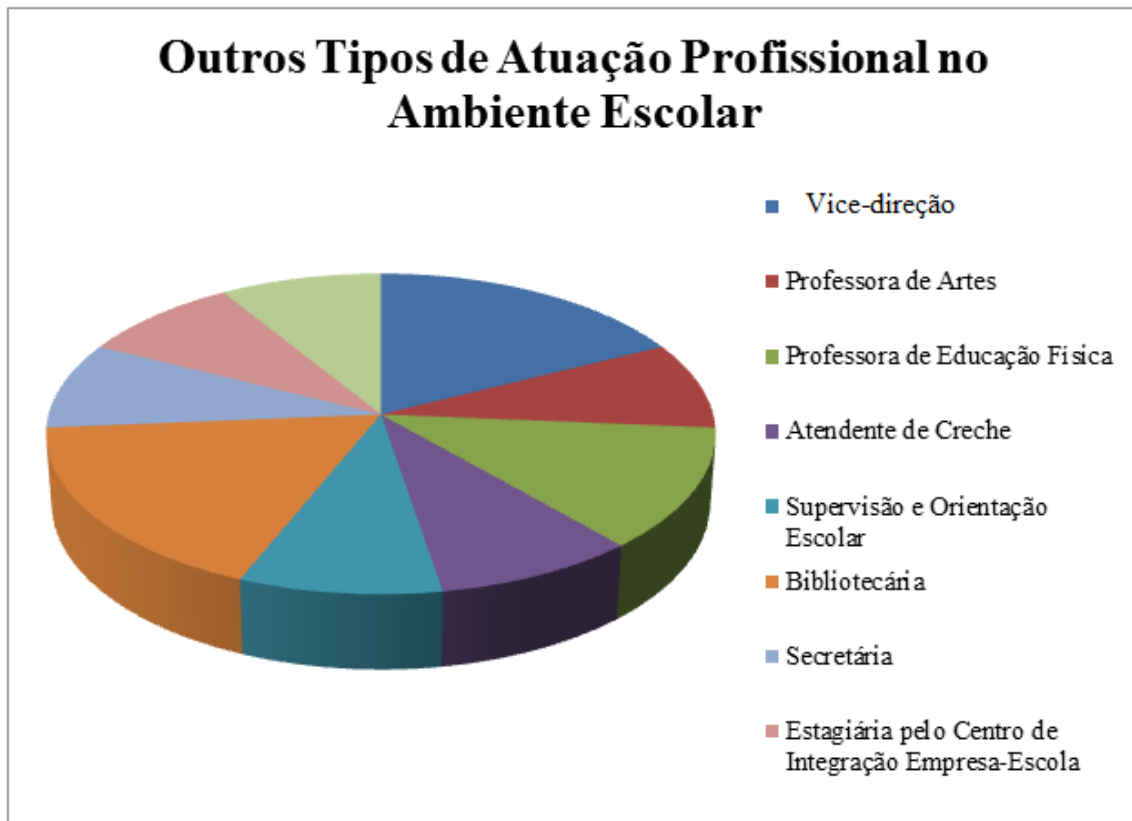
Escola	Professoras	Pós-graduação	Modalidade	Instituição de Formação	Ano de Formação
Margarida Solitária	Lelê	Educação Infantil	Especialização	ULBRA	2011
Recanto das Flores	Cassi	Psicopedagogia	Especialização	Barão de Mauá	Em andamento
	Luiza	Supervisão e Orientação	Especialização	Barão de Mauá	2014
	Taci	-	-	-	-
	Moni	Pedagogia Gestora	Especialização	CELER ³⁰	2008
		Educação Especial e Inclusiva	Especialização	UNINTER	2014
		Educação Infantil	Especialização	Faculdade São Luís	2019
	Bel	Relações Familiares	Especialização	Faculdade Dom Alberto	2015
	Charlotte	Psicopedagogia	Especialização	UNINTER	Em andamento
	Daia	Psicopedagogia	Especialização	Faculdade Dom Alberto	2008
	Malu	Geografia	Especialização	Faculdade Dom Alberto	2005
Flora	-	-	-	-	

Fonte: Elesbão, Heloisa, 2020.

³⁰ Associação Educacional Frei Nivaldo Liebel (ASSEFRENI), denominada, posteriormente, de CELER Faculdades Ltda, mantenedora da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA).

No Gráfico 3 observamos que as professoras mantiveram diferentes tipos de vínculos no ambiente escolar, além do cargo atual, desde as funções de estagiária, atendente de creche e secretária até os cargos de supervisão e orientação escolar e vice-direção.

Gráfico 3: Outros tipos de atuação profissional no ambiente escolar das professoras.



Fonte: Elesbão, Heloisa, 2020.

Quanto à carga horária semanal de trabalho (Tabela 4), observamos que quatro professoras cumprem 40h semanais na escola em que a pesquisa foi realizada, e três professoras mantêm carga horária de trabalho em outras escolas, além da escola em que a pesquisa foi realizada.

Tabela 4: Carga horária semanal de trabalho das professoras.

Escola	Professoras	Carga Horária Semanal de Trabalho nessa Escola	Carga Horária Semanal em Outras Escolas
Margarida Solitária	Lelê	32h	-
	Cassi	40h	-
Recanto das	Luiza	20h	20h
	Taci	20h	-
	Moni	20h	20h
	Bel	20h	9h

Flores	Charlotte	20h	-
	Daia	40h	-
	Malu	40h	-
	Flora	40h	-

Fonte: Elesbão, Heloisa, 2020.

3.2.3 Escolha do município

A escolha desse município ocorreu pelo fato de já termos desenvolvido uma pesquisa anterior (ELESBÃO, 2018) junto às escolas de Ensino Fundamental que contam com turmas da EI (Pré A e Pré B). Entretanto, no ano em que o estudo anterior foi realizado havia apenas duas escolas de Ensino Fundamental que contavam com turmas da EI (Pré A e Pré B). A partir do ano de 2019, uma terceira escola passou a contar com essa etapa de ensino, a qual também foi convidada para o estudo, mas somente as duas escolas com as quais já havíamos criado vínculo em pesquisas anteriores aceitaram participar desta.

3.2.4 Critérios de inclusão e exclusão

3.2.4.1 Critérios de inclusão

- A escola deveria ser de Ensino Fundamental e manter o ensino da Educação Infantil (Pré A e Pré B);
- Concordância da equipe pedagógica em participar do estudo.

3.2.4.2 Critérios de exclusão

- A escola não ter aceitado a realização da pesquisa;
- Integrantes da equipe pedagógica da escola que não tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Aqui são apresentados os instrumentos utilizados para a produção de dados: diário de campo, questionário, narrativas e entrevista semiestruturada. Foram utilizados métodos de maneira combinada em função da necessidade de reorganização da pesquisa, já explicada anteriormente. A forma como os mesmos foram utilizados serão explicitados em subtópicos específicos a seguir.

3.3.1 Diário de campo

Os diários possibilitam aprendizados, descobertas e desafios, pois, eles permitem a releitura de todas as experiências, vivências e ações ali relatadas (BAPTAGLIN; FIGHERA; ROSSETO, 2012). Para Zabalza (2004, p. 11),

os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.

Quando precisamos registrar as percepções que vamos tendo ao longo da pesquisa, o diário de campo, especificamente, nos auxilia a relatar sentimentos, dúvidas, informações obtidas, angústias (CRUZ NETO, 2001).

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congregar os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado. (CRUZ NETO, 2001, p. 63 - 64).

Para a construção do diário de campo foi utilizada a observação participante, que pode ser entendida “[...] como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2013, p. 70). Nesse processo, o pesquisador produz uma relação direta com os participantes da pesquisa.

3.3.2 Questionário

O questionário pode ser definido como um conjunto de questões, as quais serão respondidas pelos colaboradores da pesquisa. Ele é aplicado com o intuito de se obter informações referentes a crenças, interesses, conhecimentos, comportamentos, entre outras (GIL, 2009).

Na concepção de Negrine (2010, p. 83), os questionários “[...] devem estar estruturados com uma série de perguntas escritas, elaboradas previamente, com a finalidade de averiguar a opinião dos indivíduos aos quais se destinam, sobre algum tema específico.” Nesta pesquisa, optamos pelo questionário autoaplicado, respondido pelos próprios participantes (GIL, 2009).

3.3.3 Narrativas

As narrativas são um instrumento importante que nos permite “[...] compreender o percurso de vida pessoal e profissional do docente e fazem das histórias narradas momentos de autoformação” (IBIAPINA, 2008, p. 86). Dessa forma, as narrativas podem auxiliar a (auto)formação, pois, possibilitam ao indivíduo “[...] melhorar a compreensão de si mesmo e, em consequência, a sua performance em sala de aula” (ENGERS, 2008, p. 412), sendo, portanto, importante a produção de narrativas nos processos de formação continuada.

Conforme Connelly e Clandinin (1995), as narrativas podem configurar-se tanto como fenômeno, ou seja, ferramenta de pesquisa, quanto método de investigação. Assim, nesta pesquisa assumimos a narrativa como instrumento de pesquisa e, ao mesmo tempo, caminho metodológico.

3.3.4 Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma interação social, em que o investigador se coloca frente ao sujeito participante da pesquisa, neste caso, as professoras colaboradoras da pesquisa, realizando perguntas, com o intuito de obter informações e dados relevantes à pesquisa (GIL, 2009).

É, também, um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas de cunho social, sendo considerada uma técnica de excelência, podendo apresentar modelos mais e menos estruturados, considerando-se que os menos estruturados possibilitam maior espontaneidade no decorrer da entrevista (GIL, 2009). Portanto, nesta pesquisa, optamos por realizar a entrevista semiestruturada, definida por Triviños (2013, p. 146) como

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa.

A entrevista semiestruturada, de maneira geral, pode ser entendida como a combinação de perguntas abertas e fechadas, com as quais o entrevistado poderá dissertar sobre o tema, sem a necessidade de se manter restrito à pergunta realizada (MINAYO, 2013).

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Inicialmente, contatamos as escolas para convidá-las a participar da pesquisa e solicitar a assinatura da Autorização Institucional (APÊNDICE C). Posteriormente, encaminhamos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e, somente após

receber sua aprovação entregamos o TCLE (APÊNDICE A) aos membros da equipe pedagógica para assiná-lo.

Em continuidade, partimos para a análise documental (CELLARD, 2012) que envolveu o estudo dos documentos locais da escola (PPP, Regimento Escolar, Histórico da Escola e o chamado RX escolar que continha dados, por exemplo, sobre o número de crianças, professores, etc.), vigentes no ano de 2019 — federais (BNCC, DCNEI) e estaduais (RCG). Esse processo de leitura cuidadosa dos documentos citados teve como finalidade a análise da concepção de corpo/movimento proposta para a EI, buscando identificar o espaço pertencente ao corpo/movimento dentro dos documentos.

Desenvolvemos, ainda, uma análise documental (CELLARD, 2012) junto às escolas participantes do estudo, buscando fatos históricos que tivessem levado à construção da escola e a implementação do ensino infantil. Além disso, aplicamos um questionário³¹ (APÊNDICE D) (GIL, 2009) para uma melhor contextualização das participantes da pesquisa.

Posteriormente, realizamos encontros reflexivos formativos (APÊNDICE F) nas escolas, nos quais foram desenvolvidas produções de narrativas orais e escritas (IBIAPINA, 2008) acerca do binômio corpo/movimento. Os encontros foram registrados em gravações de áudio, e as narrativas foram elaboradas tanto de maneira escrita quanto oral, dependendo da atividade realizada e da proposta do dia. Após a realização de três encontros formativos e de termos encontrado certa resistência por parte de uma escola em ceder datas e espaços para os encontros, e outros empecilhos enfrentados ao tentarmos adentrar a escola com o intuito de mergulhar no cotidiano e apreender como o mesmo acontecia, decidimos marcar a entrevista semiestruturada (APÊNDICE E) (TRIVIÑOS, 2013).

Realizamos a entrevista³² semiestruturada com cada integrante do estudo, em uma sala reservada e tranquila³³ das escolas pesquisadas. O áudio foi captado por meio de um gravador. Com as entrevistas tivemos o objetivo de realizar uma compreensão mais ampla dos conceitos do participante acerca do tema corpo/movimento. A partir das transcrições das entrevistas, elaboramos um encontro formativo de discussão final em cada escola, visando resgatar o cunho colaborativo por meio de provocações e indagações que emergiram da pré-análise das entrevistas. Com esse procedimento buscamos gerar um processo autoformativo mediante

³¹ Foi realizada a aplicação do questionário-piloto com uma professora de EI que não pertencia ao contexto investigado, com o intuito de validar e ajustar o referido instrumento de pesquisa.

³² Foi realizada uma entrevista-piloto com uma professora de EF que atua junto a EI e que não pertencia ao contexto investigado, com o intuito de validar e ajustar o referido instrumento de pesquisa.

³³ Na Escola Margarida Solitária a entrevista foi realizada na secretaria da escola, e na Escola Recanto das Flores, na sala dos professores. Em ambas as escolas a sala estava vazia durante toda a entrevista.

elaborações e reelaborações que ocorreram ao longo da realização da pesquisa, as quais, naquele momento, poderiam ser retomadas e discutidas.

Nossa intenção era realizar uma análise mais aprofundada das narrativas produzidas durante os encontros formativos e as entrevistas, para, posteriormente, retornarmos às escolas, após o período de férias escolares e passado o início do ano letivo. No entanto, devido à Pandemia do Novo Corona Vírus (COVID-19), da suspensão das atividades presenciais nas escolas, realização de atividades de ensino remotas e recomendações para o isolamento social, isso não foi possível, além das inúmeras atribuições de todas as professoras participantes da pesquisa. Porém, prevemos uma posterior devolutiva às professoras em um momento mais oportuno.

Junto a esse retorno às escolas prevíamos a realização de outra análise documental (CELLARD, 2012) com os novos PPP que estavam sendo elaborados no ano de 2019, com a finalização e/ou aprovação prevista para entrar em vigor em 2020. No entanto, ao entrarmos em contato com as escolas recebemos a informação de que os PPP estavam na Secretaria de Educação e, por conta da pandemia, o processo estava parado durante o ano de 2020. Diante disso, foi possível somente a análise do documento do território (Referencial Curricular do município de Céu Estrelado), documento municipal equivalente à BNCC e ao RCG.

Esses dois procedimentos que não puderam ser efetivados representariam um movimento de espiral por meio do qual retomariamos análises já elaboradas para aprofundá-las, agregar-lhe novos elementos e estabelecer novas relações e significações, com um grau de complexidade mais elevado.

Cabe ressaltar que, ao longo de todo o estudo, fizemos uso do Diário de Campo (CRUZ NETO, 2011), no qual foram registrados os acontecimentos do decorrer da pesquisa, sendo adotada, para isso, a observação participante (MINAYO, 2013). Essas anotações serviram para registrar acontecimentos ao longo do processo investigativo, visando auxiliá-los no processo de análise e interpretação na busca pela resposta ao problema de pesquisa.

3.5 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos e análise dos dados foram divididos em Transcrição dos áudios, Análise dos dados e Categorização dos dados, para melhor organização e entendimento.

3.5.1 Transcrição dos áudios

O processo de transcrição dos áudios, dos encontros formativos e das entrevistas foi realizado somente pela pesquisadora. Foi um processo cansativo e exigiu concentração e dedicação de inúmeras horas e dias.

Num primeiro momento, os áudios, assim que produzidos, iam sendo ouvidos e reouvidos. Anotações eram feitas no diário de campo, e também as aproximações e os distanciamentos com os dados observados durante a produção dos áudios (encontros formativos e entrevistas) e todos registrados no diário de campo.

Como a produção foi mais rápida que a transcrição, houve um acúmulo de áudios. E considerando a necessidade de realizar uma pré-análise das entrevistas para planejar um encontro formativo de discussão final, optamos por finalizar, em primeiro lugar, a transcrição dos áudios das entrevistas, ainda em 2019. Já a transcrição dos encontros formativos foi finalizada em janeiro de 2020.

A transcrição das entrevistas foi mais simples, pois foram realizadas em ambiente silencioso e tranquilo, e havia apenas as falas da pesquisadora e da professora entrevistada. No entanto, durante as transcrições dos encontros formativos, um mesmo trecho foi ouvido diversas vezes, sendo necessárias essas repetições para não deixar que alguma fala fosse perdida. Isto porque, muitas vezes, as professoras falavam simultaneamente e/ou realizavam conversas paralelas e cochichos, tornando quase incompreensíveis as falas.

Durante o processo de transcrição houve um exercício de retomada em relação ao que foi e ao que não foi dito (expresso em palavras). Além disso, foi criada uma legenda para expressar pausas, risos, ruídos do ambiente ocorridos durante os encontros formativos e as entrevistas. Ao término das transcrições, durante uma reunião final realizada nas escolas, entregamos uma cópia das entrevistas às professoras para que a lessem e fizessem as alterações que julgassem necessárias. Após a devolução das transcrições pelas professoras, foram realizadas as alterações solicitadas, ressalta-se que apenas duas professoras solicitaram alterações.

Posteriormente, realizamos a impressão das transcrições (encontros formativos e entrevistas), com o intuito de nos facilitar a leitura e análise.

3.5.2 Análise dos dados

Ao dar início à análise tínhamos algumas pretensões e formas de fazê-la até então utilizadas pelo nosso grupo de estudos (Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física). No entanto, com a chegada de

uma nova integrante ao grupo, para a realização de pós-doutoramento pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tivemos a oportunidade de fazer uma aproximação com Bakhtin (2003, 2014). A possibilidade de realização da disciplina “Leitura Dirigida: Narrativa e Pesquisa em Educação à Luz do Pensamento de Bakhtin” também influenciou a decisão e contribuiu sobremaneira para o processo. Por conta disso, decidimos, orientanda e orientadora, após um profícuo diálogo, inspirar-nos em algumas ideias de Bakhtin (2003, 2014) para realizar a análise dos dados. Reconhecemos é somente uma aproximação, no entanto, é o que nos é possível realizar neste momento. Portanto, para realizarmos a análise dos dados procuramos inspiração em algumas das principais ideias propostas por Bakhtin (2003, 2014) e pelo nominado Círculo de Bakhtin³⁴.

A partir disso, compreendemos que “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (BAKHTIN, 2014, p.116). E que esse enunciado é “[...] um ato singular, não repetível, concreto, situado no tempo e no espaço e ligado à enunciação realizada de um enunciador para alguém” (MARTINS, 2018, p. 47).

Consideramos que qualquer palavra possui dois lados, ou seja, ela é enunciada por alguém e é dirigida a outro alguém. Assim, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 2014, p. 117), entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, e o “sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN, 2014, p. 109).

Assim, durante a análise dos dados procuramos considerar quem eram os sujeitos participantes de nossa pesquisa, sua trajetória pessoal e profissional, suas relações culturais e sociais, de modo a tentar compreender seus enunciados a partir de seus lugares de fala e os contextos em que essas enunciações foram produzidas. Isto porque, “[...] para compreendermos um enunciado precisamos considerar o contexto de sua produção, o lugar e o tempo dessa interação social” (MARTINS, 2018, p. 60).

Cabe ressaltar que o tema de cada enunciação é definido por elementos verbais e não verbais, assim, em nossa análise, levamos em conta o que foi dito e o que não foi dito por meio de palavras, considerando, portanto, elementos verbais e não verbais (BAKHTIN, 2014).

³⁴ Bakhtin elaborou “[...] uma nova visão a respeito das ciências humanas e do homem, que passa pela comunicação, pelo diálogo [...]” (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe, 2010, p. 24). Por conta disso, não desenvolveu suas ideias e não produziu seus textos de maneira solitária, pois para ele o conhecimento deve ser dialógico. Assim, Bakhtin e seus amigos sempre formavam Círculos de Estudos, com o intuito de possuir “[...] um espaço de construção coletiva de compreensão da vida e do mundo” (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe, 2010, p. 25), o conhecido Círculo de Bakhtin.

Entendemos que “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN, 2014, p. 137). E, de maneira responsiva, procuramos compreender, de maneira dialógica e em alteridade, as enunciações das professoras.

Consideramos, também, a base teórica acerca da EI, EF e corpo/movimento, utilizada na elaboração da pesquisa, de modo a buscar relações entre as narrativas e a teoria tida como referência. Com o intuito de facilitar a análise dos dados, uma legenda foi criada, utilizada aqui como estratégia de organização do trabalho de análise, visando auxiliar também na posterior categorização dos dados.

3.5.3 Categorização dos dados

Para a categorização dos dados foi realizada, inicialmente, uma releitura geral das narrativas, quando buscamos relacionar as narrativas com a base teórica utilizada na elaboração desse estudo.

O processo de categorização dos dados, eixos e elementos partiu das recorrências presentes nas narrativas e das discrepâncias e/ou contradições expressas pelos sujeitos participantes da pesquisa, levando em conta a fundamentação teórica sobre EI, EF e corpo/movimento, em que baseamos a elaboração de todo o estudo. Além disso, buscamos elementos que poderiam ajudar a compreender quem é que enuncia e de onde enuncia, a partir das ideias de Bakhtin (2014), e descrever nosso caminho de pesquisa, com o intuito de conhecermos o caminho percorrido e o local em que conseguimos chegar.

É importante mencionar que foram realizadas inúmeras leituras, e a cada nova leitura penetrávamos mais nos enunciados das professoras, e íamos exercitando o movimento de deslocar-nos do “eu”, tentando nos colocar no lugar do “outro” — um movimento de alteridade.

Assim, na primeira categoria descrevemos as ações, os enfrentamentos, as decisões e mudanças de planos que tivemos ao longo da pesquisa, compreendendo como e porquê as narrativas foram ganhando espaço em nossa pesquisa, analisando, portanto, aspectos de ordem metodológica da investigação.

A segunda categoria trata de nos aproximar dos sujeitos participantes da pesquisa, de modo a compreender quem fala e de onde fala, suas memórias acerca da infância em casa e na escola, seus sentidos, significados e significações acerca de alguns conceitos considerados chave para este estudo. Basicamente, a segunda categoria nos prepara para a terceira, pois nos

aproxima do contexto e dos sujeitos que narram o cotidiano vivido e o local onde a pesquisa foi desenvolvida.

Já a terceira se direciona a responder o objetivo de pesquisa - “Compreender o lugar de corpo/movimento no cotidiano da Educação Infantil de escolas municipais de um município da região central do Rio Grande do Sul, a partir do que narram as professoras” - em um diálogo entre as narrativas das professoras participantes da pesquisa e a literatura existente sobre a temática.

Quadro 1: Síntese das categorias e elementos categoriais

CATEGORIAS	ELEMENTOS CATEGORIAIS
BUSCANDO COMPREENDER O COTIDIANO DA ESCOLA POR MEIO DE UM TRABALHO COLABORATIVO: UM JOGO DE FORÇAS	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada no cotidiano x aceitação; - Caminhos e possibilidades da pesquisa; - Decisões para viabilizar a realização da pesquisa.
AS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS E FORMATIVAS ACERCA DO BRINCAR NA INFÂNCIA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS	<ul style="list-style-type: none"> - Memórias corporais/brincar da infância em casa; - Memórias corporais/ brincar da infância na escola; - Criança; - EI; - Infância(s); - Memórias em relação ao período de formação e suas relações de trabalho e/ou formação anterior com a EI.
CORPO E MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NARRAM AS PROFESSORAS	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo/movimento e/ou EF; - Corpo/movimento x currículo; - Currículo (prescrito, vivido, elaboração curricular, PPP); - Organização pedagógica em sala de aula e espaço dedicado para o corpo/movimento; - Cotidiano x Rotina.

Fonte: Elesbão, Heloisa, 2020.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

O presente estudo foi enviado ao CEP da UFSM, sendo registrado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 16345619.6.0000.5346 e aprovado pelo Parecer 3.470.458 (ANEXO A). Para serem incluídos na pesquisa, os sujeitos participantes da pesquisa assinaram um TCLE antes do início da pesquisa (APÊNDICE A).

As professoras colaboradoras tiveram autonomia na decisão de participar ou não da pesquisa, e estavam cientes de que poderiam abandoná-la se assim o quisessem em qualquer momento. As informações, utilizadas no decorrer da execução do presente estudo, conforme o afirmado no Termo de Confidencialidade (APÊNDICE B), também farão parte de publicações, nas quais serão divulgadas de forma anônima, não identificando seu autor ou a escola. Qualquer publicação resultante desta investigação será feita exclusivamente em periódicos científicos ou em apresentação de trabalhos em eventos científicos.

4 BUSCANDO COMPREENDER O COTIDIANO DA ESCOLA POR MEIO DE UM TRABALHO COLABORATIVO: UM JOGO DE FORÇAS

*“Para apreender a ‘realidade’ da vida cotidiana, em qualquer dos **espaçotempos** em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso reconhecer que isso não é fácil, pois o **aprendidoensinado** me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa, inclusive a aceitação pelos chamados ‘meus pares’, para me colocar à disposição para o grande ‘mergulho’ na realidade”.* (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 21, grifo das autoras).

No presente capítulo discorreremos acerca de nossa aproximação e entrada na escola, com a proposição de um trabalho colaborativo, a partir do que propõe Ibiapina (2008), no qual buscando compreender o cotidiano da EI. Também narramos nossas dificuldades e aceitação no campo de pesquisa, descrevendo nossas ações e enunciando o que nos levou a dar mais espaço às narrativas³⁵ das professoras participantes da pesquisa, escolha esta que possibilitou que as narrativas passassem de instrumento de pesquisa para caminho metodológico.

De maneira geral, a intenção de compreender o cotidiano das escolas exige um aprofundamento na vida do dia a dia escolar, de modo a avançar para além de uma análise política de currículo, a fim de “[...] compreender como cotidianamente são enredados os conhecimentos e realizados os currículos” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 11).

Para analisarmos e entendermos realmente o que se passa nas entrelinhas cotidianas da escola, é preciso que haja “[...] um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro [...]” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 20). Assim, para compreender o que se passa no cotidiano da escola é preciso atentar para tudo o que “[...] se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 21). No entanto, essa não é uma tarefa fácil, pois, além de todos os esquemas de observação e/ou classificação, é preciso que “os pares” nos aceitem, porque somente com essa aceitação é possível nos aproximarmos do cotidiano e adentrar na realidade da escola (OLIVEIRA; ALVES, 2008). O pesquisador também deve sair de seu lugar de conforto, de modo a

³⁵ Ao longo dos próximos capítulos quando utilizamos as palavras narrativa(s) ou enunciação(ões), estamos tomando os termos como sinônimos, ou seja, não há alteração em seu significado, quando utilizada qualquer uma das duas palavras.

visualizar, sob diversos ângulos/lugares, as ações que ocorrem no ambiente escolar, para só assim apreender o que se passa verdadeiramente nesse espaço/tempo.

Por sua vez, o trabalho colaborativo situa o professor como parceiro e participante do processo de pesquisa, e não como mero objeto a ser pesquisado (IBIAPINA, 2008). Desse modo, torna-se possível uma valorização dos professores, reconhecendo-os como colaboradores no processo investigativo.

Na mesma direção, Bakhtin (2003, p. 395, grifo do autor), expressa ser essa característica das pesquisas das Ciências Humanas, considerar o sujeito participante da pesquisa como “*ser expressivo e falante*”, que não pode ser coisificado. Para o autor, nas Ciências Humanas o conhecimento ocorre de maneira dialógica, por meio da relação entre o pesquisador e os participantes de sua pesquisa. Essa relação entre os dois é marcada por uma escuta sensível aos professores colaboradores da pesquisa, realizada com alteridade, conforme a proposição desenvolvida em nossa metodologia a partir de alguns referenciais (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN, 2014), na qual fazemos um exercício de deslocamento³⁶, com o intuito de compreender o enunciado das professoras a partir do lugar de suas falas. Logo, essa mesma essência está presente na pesquisa colaborativa, em que

[...] o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e próprio contexto do trabalho escolar. (IBIAPINA, 2008, p. 12-13).

Ao chegarmos às escolas fomos bem recebidas. O fato de representarmos a universidade, naquele momento, foi importante para as escolas, pois receber a visita de pessoas vinculadas a uma instituição de Ensino Superior parecia motivo de orgulho. Além disso, o vínculo anterior, conforme mencionado anteriormente, gerado com a realização dos meus estágios obrigatórios e não obrigatórios³⁷, além das pesquisas desenvolvidas, diretamente, com as crianças e adolescentes, também pesaram positivamente em nossa acolhida.

Nossa primeira ida às escolas consistiu na devolutiva da pesquisa anterior (ELESBÃO, 2018), no entanto, aproveitamos o espaço para convidar as escolas para participarem da nova proposta de pesquisa. A Escola Recanto das Flores aceitou o convite de imediato, demonstrando interesse na proposta, mesmo antes de conhecer detalhes sobre sua realização, afinal, a ideia era desenvolvermos a pesquisa em conjunto, partindo das demandas provindas

³⁶ Conforme o mencionado na metodologia.

³⁷ Por vezes, neste capítulo, utilizaremos a primeira pessoa do singular por conter trechos do diário de campo da pesquisadora.

do cotidiano da escola. No entanto, ao longo do processo, percebemos que os interesses eram distintos, o que alterou o curso da pesquisa.

A Escola Margarida Solitária demonstrou interesse, porém, havia preocupação acerca da aceitação ou não da Secretaria de Educação em relação a nossa proposta. Depois de termos ido à Secretaria de Educação e explicarmos a ideia ao secretário, e, após a professora **Lelê** ter entrado em contato com a mesma, a escola nos confirmou a participação ainda no mesmo dia do convite.

Naquele mesmo dia havíamos convidado uma terceira escola, que não possuía vínculo com nossas pesquisas anteriores. A escola ficou de nos dar um retorno, no entanto, precisamos ir até à Secretaria de Educação falar com a supervisora para explicarmos que se tratava apenas de um convite, portanto, a escola não era obrigada a participar. A supervisora nos informou que a diretora dessa terceira escola estava muito preocupada, pois acreditava ser uma obrigação a sua participação. Assim, depois de tudo explicado, a diretora entrou em contato e informou que naquele momento a escola já possuía outros projetos e que não poderia assumir novos compromissos, porém, ficava aberta para convites futuros.

Em seguida, marcamos nossa volta às escolas para apresentarmos uma síntese do que pretendíamos com a pesquisa, ou seja, explicarmos a proposta de uma pesquisa-ação colaborativa. Não tivemos qualquer tipo de resistência naquele momento e as escolas aceitaram rapidamente a proposta, com o intuito de realizarmos, tão logo fosse possível, uma reunião.

Hoje a professora Maria Cecília me retornou dizendo que poderíamos ir na próxima quarta-feira, dia 10/07/2019, nas escolas para apresentarmos a proposta de pesquisa. Então enviei mensagem para a professora/diretora Lelê da Escola Margarida Solitária, perguntando se havia possibilidade de irmos na quarta-feira, ela me retornou dizendo que poderíamos ir na quarta-feira pela manhã, às 9h. Então, enviei mensagem para a diretora Malu da Escola Recanto das Flores, entretanto, a diretora não recebeu a mensagem, decidi então ligar para a escola [...]. [...] A supervisora Daiana me atendeu, foi gentil e se colocou a disposição para nos recebermos na próxima quarta-feira, ela verificou a agenda da escola e disse que poderíamos ir em qualquer horário, mencionei a possibilidade de irmos às 14h e ela concordou, agradei e ela se colocou a disposição para o que precisássemos, ficando marcado a reunião para quarta-feira, dia 10/07/2019, às 14h. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, p. 5).

Durante a explanação e a construção da proposta de pesquisa, na reunião realizada em ambas as escolas, o clima foi de descontração e expectativa na Escola Margarida Solitária, acompanhado de um bom chimarrão; e, na Escola Recanto das Flores, com um delicioso café. Em ambas as escolas as professoras demonstraram grande interesse pelo desenvolvimento da pesquisa.

Pela manhã fomos à Escola Margarida Solitária, onde a professora/diretora Lelê nos recebeu com um chimarrão, conversamos com ela, explicamos a ideia da pesquisa,

ela aceitou a proposta, ficando os encontros combinados de 15 em 15 dias, na parte da tarde; as vivências e/ou atividades práticas possivelmente serão realizadas junto com as crianças e as oficinas ela participará junto da outra escola. [...] Na parte da tarde fomos à Escola Recanto das Flores [...]. Lá conversamos com elas sobre a proposta de pesquisa, as professoras e a diretora se mostraram muito abertas e dispostas a participarem da proposta, fomos muito bem acolhidas hoje na escola, me senti muito bem, muito melhor do que na primeira reunião. Além disso, percebi o quanto as professoras Bel e Moni estão interessadas em participar do estudo, e, até mesmo a diretora, que já relatou não ter conhecimento muito do mundo infantil, está bem animada em colaborar. [...] Enquanto tomávamos o café e encerrávamos a reunião, as professoras e a diretora relataram o interesse em estudar sobre o tema de documentação pedagógica, além disso, comentaram que vão fazer uma relação das dúvidas e questionamentos que seriam interessantes a serem desenvolvidos na pesquisa e que poderiam se relacionar com o trabalho mais amplo da escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, p. 6-7).

Durante o primeiro encontro da Escola Recanto das Flores todas estavam com muita expectativa. Organizamos a sala com as mesas de modo que pudéssemos sentar em círculo, com o intuito de tornar o ambiente mais propenso ao diálogo, com menor centralidade na pesquisadora. Ali surgiram alguns indícios de que, talvez, o estudo não fosse do interesse de todas as professoras naquele momento.

A professora Charlotte se mostrou muito simpática e aberta para o diálogo, já a professora Cassi estava mais fechada, de braços cruzados, a primeira coisa que perguntou foi em relação à periodicidade dos outros, isso tudo antes de iniciarmos o encontro propriamente dito, ou seja, de eu começar a gravar o áudio, falei que havíamos combinado periodicidade quinzenal, ela disse que isso era ruim, pois precisaria deixar atividades planejadas para as crianças, as demais professoras não se pronunciaram [...]. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, p. 8).

Nesse mesmo dia, as professoras puderam expor melhor suas expectativas com nossa pesquisa. Na outra vez em que havíamos ido à escola expusemos do que se tratava o trabalho colaborativo, mesmo assim, no primeiro encontro, propriamente dito, novamente a ideia foi retomada e o que nos preocupou foi a expectativa de algumas professoras, que parecia ser em torno da apresentação de sugestões de atividades para serem desenvolvidas com as crianças.

Quanto às

[...] expectativas que as mesmas tinham em relação à pesquisa, elas falaram muito em relação a sugestões de atividades, dinâmicas com as crianças, o que pode ou não pode por faixa etária, que gostariam que as atividades fossem mais práticas ou então por meio de vídeos, além disso, demonstraram interesse no tema da BNCC e como adaptá-la a realidade da escola; outro ponto foi o interesse em conhecer o Ipê Amarelo da UFSM e também a possibilidade de indicar algum professor para participar da formação mensal que eles têm com as professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, p. 9).

Durante o segundo encontro formativo na Escola Recanto das Flores, a necessidade de mergulhar no cotidiano da escola e das turmas de EI foi ressaltada. E, rapidamente, as professoras se posicionaram favoráveis à minha participação mais de perto do cotidiano da escola, aceitando a participação em suas aulas, porém, apenas no final do mês. Isto porque,

naquele momento, estavam com outras atividades e nem sempre o que planejavam era o que acontecia, apesar de já termos explicado que nossa intenção era realmente vivenciar o cotidiano e que esses imprevistos faziam parte desse dia a dia. Assim, elas ficaram de entrar em contato para avisar quando seria possível essa participação.

Hoje pela manhã fui até a Escola Recanto das Flores para realizar o segundo encontro formativo com a equipe pedagógica da escola, estava com grande expectativa, pois precisava tentar me integrar mais ao cotidiano da escola, de acordo com as solicitações da banca da qualificação. [...] Iniciamos a reunião propriamente dita com a dinâmica sobre as “Memórias da Nossa Infância”, apenas a professora Moni e a professora Charlotte trouxeram os objetos. Durante essa atividade todas se envolveram e participaram efetivamente, inclusive a vice-diretora Flora se posicionou sobre sua lembrança. [...] Quando passamos para o texto “Cabeças e Corpos, Adultos e Crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso?” de Deborah Thomé Sayão, levei um choque, pois nenhuma professora leu o texto, duas disseram que iniciaram e as demais disseram que não tiveram tempo. Resolvi problematizar sobre pontos específicos do texto, começando pelo título. Na sequência fui falando em relação a alguns aspectos do texto e [...] elas comentavam sobre aproximações que conseguiam fazer com [...] dia a dia da sala de aula com as crianças. [...] Ao final, relatei um pouco sobre a qualificação ocorrida no dia anterior e na sugestão da banca em eu me aproximar do cotidiano das escolas [...]. A professora Cassi me surpreendeu, pois foi a primeira a se posicionar favorável, deixando claro que minha participação deveria ocorrer mais para o final do mês, em seguida a professora Moni também se manifestou. [...] A professora Charlotte na condição de professora contratada disse que não poderia responder, pois, provavelmente, ficará na escola apenas até o dia 16/09/2019 [...]. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, p. 13-15).

No entanto, esse contato não ocorreu e durante o próximo encontro formativo o assunto foi abordado novamente. Porém, o posicionamento da professora e supervisora **Daia** foi de que a maneira como estava sendo desenvolvida a pesquisa era uma forma tranquila e que poderia continuar assim, mesmo com a nossa insistência em relação à necessidade de “mergulho”/aprofundamento para conhecer o cotidiano.

Está tranquilo, está tranquilo sim. Só a gente não consegue muito tempo, porque assim... a gente está com pouco monitor, sabe? E aqui para nós a gente precisa conseguir alguém que fique com eles, né? Mas assim, se não for por muito tempo, que dá o tempo deles assistirem um filme ou fazer alguma atividade assim, daí pode ser. (DAIA - ENCONTRO FORMATIVO 3 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 12).

A partir dessa negativa decidimos marcar as entrevistas com as professoras da Escola Recanto das Flores. Porém, ainda com esperança de adentrar no cotidiano da escola, pois, segundo o que havia dito **Daia**, existia a possibilidade de minha participação em algumas atividades da escola, como o dia de estudos da BNCC.

Vai ter um dia que vamos parar, a gente não sabe ainda que dia, porque eles não pararam nos mesmos dias que foi programado pelo estado, sabe? Aí...só que eu não sei o dia, quando souber eu posso te passar. (DAIA - ENCONTRO FORMATIVO 2 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 28).

Pode sim. Claro que pode! Só que a gente não sabe assim...o dia, né? Mas pode sim...(Ruídos do ambiente). É separado a Educação Infantil dos Anos Iniciais e

Finais. (DAIA - ENCONTRO FORMATIVO 3 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 28).

Na Escola Margarida Solitária, por sua vez, a professora **Lelê** parecia estar muito envolvida e motivada com a pesquisa, seu interesse principal era a realização de leituras e estudos sobre o tema.

O primeiro encontro formativo na Escola Margarida Solitária ocorreu na tarde dessa terça-feira (13/08/2019), às 13h. Eu me reuni junto à professora/diretora Lelê para realizarmos as mesmas atividades já realizadas junto à equipe pedagógica da Escola Recanto das Flores. [...] Quanto às expectativas com a pesquisa, a professora mostrou interesse em realizar leituras, pois, ela gosta muito de ler assuntos relacionados à sua prática pedagógica e ainda declarou que o desenvolvimento da pesquisa será importante para ela em seu dia a dia na escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, p. 11).

Acreditamos que uma das causas dessa motivação inicial de **Lelê** possa estar ligada à centralidade que seu trabalho teria no processo, pois, em uma de nossas conversas sobre formações anteriores e projetos desenvolvidos na escola, ela revelou que não participava de alguns projetos propostos pela Secretaria de Educação em parceria com uma instituição financeira que patrocinava a formação. E mencionou que apenas participava dos projetos obrigatórios.

O projeto [...] voltado para a Educação Infantil, [...] a professora Lelê disse que não participa. [...] Ela já participou em outros anos, porém disse que não conseguia aplicar na escola o que via no curso [...]. Resumindo, o curso não tratava da realidade dela e ainda ela sempre tinha tarefas e prazos a cumprir e entregar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, p. 3).

Ao longo da história, “[...] modelos de formação continuada foram pensados de forma fragmentada, a partir de uma lógica de atualização e de reciclagem, produzidos por especialistas externos, de maneira hierárquica” (MARCHIORI; TRINDADE; MELLO, 2020, p. 4). Conforme esses autores, nesse tipo de formação os professores não são ouvidos no desenvolvimento dessas ações e, por conta disso, não participam, além disso, essas formações são distantes da realidade vivida na escola, ou seja, dos cotidianos escolares. Isso se aproxima do que a professora **Lelê** havia relatado sobre as formações disponibilizadas pela Secretaria de Educação, das quais ela não participava.

Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa parecia uma boa opção para a professora **Lelê**, levando em conta a centralidade que suas práticas teriam no processo, convergindo para a afirmativa de Guimarães, Marchiori e Mello (2019, p. 127), de que “[...] o processo formativo, com centralidade nas práticas, rompe com o papel reducionista de formação docente fora da atividade profissional”. Essa opção contribui para a superação de formações vivenciadas pela professora **Lelê**, consideradas experiências negativas.

No segundo encontro, **Lelê** demonstrou, novamente, o interesse e envolvimento com a pesquisa, solicitando que sua mãe procurasse fotos de sua infância para a realização de uma dinâmica.

Iniciamos nossa conversa com a dinâmica “Memórias da Nossa Infância” [...] a professora mostrou-me três fotos de sua infância, ela parece ter se envolvido muito com a atividade, pois pediu para que a mãe dela procurasse por algumas fotos em sua casa, para que a professora Lelê trouxesse para a escola visando atender a minha solicitação de atividade. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, p. 12).

Lelê havia possibilitado minha participação em uma de suas aulas, inclusive com planejamento de algumas ações em conjunto. Apesar de não demonstrar nenhum descontentamento com a pesquisa, não mudar seu comportamento e diálogo comigo em momentos não vinculados à pesquisa, ou esboçar alguma reação contrária à proposta, **Lelê** também deixou de mencionar a possibilidade de uma nova participação em sua sala de aula, portanto, não consegui participar e me aproximar de seu cotidiano na escola. A partir disso, decidimos marcar a entrevista com ela. Mas foi graças à professora **Lelê** que tive a oportunidade de participar de uma das reuniões formativas do município de Céu Estrelado - RS. Essa reunião foi a mesma que **Daia** mencionou durante os encontros formativos e cogitou minha possível participação, comprometendo-se a convidar-me, no entanto, o convite a partir dela ou da Escola Recanto das Flores não ocorreu.

A reunião, para a qual recebi o convite da professora **Lelê**, transformou-se em um grande encontro³⁸, reunindo todos os professores do município, e ocorreu na Escola Recanto das Flores. Alguns professores, e inclusive as professoras da pesquisa, não atentaram para a minha presença, outros deduziram que eu estivesse trabalhando em uma escola municipal ou na Secretaria de Educação.

Ao entrar na sala de reunião, dúvidas tomaram conta de minha mente. Não era para ser um dia de estudos da BNCC e do RCG? O que essa instituição financeira cooperativa está fazendo aqui? E essa empresa de seguros? Pensava isso ao ficar olhando toda a estrutura com data show e banners montada dentro da sala. Enquanto isso, todos os professores dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental foram direcionados à sala em que seria realizada, posteriormente, a reunião com as professoras da EI.

O início da reunião foi marcado pela fala do Secretário de Educação, que relatou os constantes ataques aos professores realizados pelo Governo Federal (Ministro de Educação e Presidente da República) e a greve dos professores estaduais. Em seguida, a gerente da

³⁸ A pequena reunião intimista que pensei que seria realizada apenas com as professoras de EI das escolas do município se tornou um grande encontro, contando com a participação, inclusive, de uma instituição financeira e de uma empresa de seguros.

instituição financeira da agência de Céu Estralado - RS, falou sobre o quanto ela estava feliz com a parceria entre a prefeitura municipal e a instituição financeira. Na sequência, o representante da empresa de seguros apresentou o tema: “Educação Financeira, Previdência, Seguro de vida”. O “palestrante/vendedor” falou sobre a importância da Educação Financeira, e, em seguida fez uma dinâmica que exigiu dos participantes “Pensar-se com 65 anos”. Após a dinâmica, ele falou sobre a importância de guardar dinheiro para o futuro, para o período de aposentadoria, colocando-se à disposição para que todos os presentes entrassem em contato para “investir” em uma previdência privada, de modo a garantir o futuro na velhice. No entanto,

uma das professoras presentes no evento levantou a mão e falou para o palestrante que não concordava com essa oficina, pois o secretário falou em defesa da escola pública, e que nossa previdência é responsabilidade do estado, sendo assim, é incoerente uma empresa privada vir falar em previdência. Os dois funcionários, da instituição financeira e da empresa de seguros, rebateram a professora, pois, segundo eles, a ideia da oficina era apenas a Educação Financeira. A professora não se conformou, porém, eles pediram licença para continuar a apresentação, inclusive houve professoras que criticaram a ação de sua colega em questionar o que estava acontecendo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, p. 23).

Não há como deixar de mencionar esse episódio, porque ele está diretamente relacionado às formações propostas por empresas parceiras dos municípios e Secretarias de Educação, e, de outro lado, esse episódio permeou o processo de reelaboração dos PPP das escolas participantes de nosso estudo, como também os documentos da BNCC e do RCG, considerando ainda os movimentos ocorridos em torno da elaboração da BNCC.

O processo de elaboração da BNCC, de acordo com Barbosa, Martins e Mello (2019, p. 155), “[...] foi marcado por disputas teóricas, ideológicas e políticas”. Conforme os autores, a versão final da BNCC acaba por ser um produto elaborado a partir de pressões de cunho político, fomentadas pelos princípios defendidos pelo novo Ministério de Educação no ano de 2017, acordadas com o interesse de empresas, organizações não governamentais e uma parcela de políticos que tinham interesse em determinados temas. Entre esses temas, estavam os relacionados ao Ensino Religioso, às questões de gênero entre outros progressos já conquistados no meio educacional, por exemplo, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério.

Nesse sentido, Lopes et al. (2019, p. 107) consideram que a introdução “[...] do setor privado na estruturação da gestão pública se configura como uma forma eficaz de propagar um discurso voltado ao aumento da qualidade na educação em face da propagação da incompetência e fracasso do Estado”. Para os autores, essas ações têm a finalidade de disseminar o discurso de que o sistema público de ensino não dá conta de preparar os

cidadãos para enfrentar os desafios presentes no mundo, por exemplo, a “[...] flexibilidade; competitividade; proatividade e empreendedorismo [...]” (LOPES et al., 2019, p. 107).

Conforme Maria Carmem Barbosa (2019)³⁹, no momento em que as assessorias de educação, ligadas a organizações não governamentais, por exemplo, o programa Todos pela Educação, entre outros, se aproximam e adentram no ambiente escolar, as universidades acabam perdendo seu espaço junto às escolas, ficando, muitas vezes, de lado nas atividades e nos processos formativos realizados nesse espaço.

Essa situação não ocorre apenas no município de Céu Estrelado - RS, mas também na perspectiva regional e nacional, contudo, e merece ser analisada com maior atenção em estudos específicos sobre o tema, o que não é o caso desta pesquisa. No entanto, não poderíamos deixar de mencioná-la, pois a mesma acabou atravessando nosso processo de pesquisa e nos levando a pensar sobre a facilidade com que empresas, muitas vezes, não ligadas ao meio educacional, adentram nos espaços escolares.

Retomando as considerações sobre esse encontro, agora abordando uma segunda parte da reunião, naquele dia todas as professoras deveriam ter lido, previamente, os documentos (BNCC e RCG), no entanto, isso não ocorreu. A partir dessa situação, a diretora da escola de EI, que era a mediadora da reunião, realizou a leitura dos objetivos que estavam organizados em uma apresentação *power point*, projetada com o auxílio de um *data show*. Assim, ela ia lendo e detalhando cada objetivo para que as professoras analisassem ou ponderassem a necessidade de uma possível inserção de novos objetivos, ou se esses objetivos já completavam o seu trabalho na escola ou havia necessidade de inserção de novos objetivos.

O documento do território — Referencial Curricular de Céu Estrelado - RS — reunia os objetivos contidos na BNCC e no RCG, em duas colunas, posicionadas lado a lado. Mas havia ainda uma terceira coluna, destinada às possíveis especificidades do território do município, em que, durante a reunião, caso se julgasse necessário, poderia haver a inclusão de novos objetivos.

Embora não existam elementos, pois não foi possível fazer o recorte da real situação que cerca as relações das professoras de EI das escolas de Ensino Fundamental e as professoras da escola de EI, parece haver uma divisão entre elas. Essa situação foi observada a partir de algumas narrativas enunciadas pelas professoras durante os encontros formativos e entrevistas individuais, além disso, nesse encontro de estudos da BNCC e do RCG, que tinha

³⁹ Durante sua fala no evento alusivo aos 30 anos da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e os 50 anos do Centro de Educação (CE) da UFSM, realizado nos dias 11 e 12 de novembro de 2019. A palestra da autora, Maria Carmem Barbosa, intitulada “A BNCC e a Educação Infantil: aproximações com a Prática”.

o intuito de organizar o documento do território de Céu Estrelado - RS ficou visível a tensão entre elas. O grupo da escola de EI sentou-se de um lado da sala, e o grupo de professoras de EI, inseridas nas escolas de Ensino Fundamental, do outro. Enquanto as professoras da escola de EI comentavam, argumentavam e discutiam, as demais professoras permaneciam em silêncio, parecendo não estar à vontade para estabelecer um diálogo, às vezes, mexiam no celular ou saíam da sala, indo embora da reunião.

Os objetivos foram organizados para leitura por faixa etária, citando os objetivos de cada campo de experiência. A atividade começou pela leitura dos objetivos dos bebês, seguido pelos objetivos das crianças bem pequenas. No entanto, a leitura foi se tornando cansativa e no momento em que se chegou às turmas de EI da pré-escola, o término da reunião estava se aproximando, não sendo realizada a leitura total e minuciosa desses objetivos, conforme havia sido feito com os dos demais grupos.

Assim, a reunião se encerrou e ficou decidido que possíveis necessidades específicas de cada escola deveriam ser incluídas no seu PPP e não no documento do referencial de Céu Estrelado - RS. Nesse momento, uma das professoras participantes da pesquisa voltou-se para mim e disse “Viu? É sempre assim! A gente fica por último e olha só!”. A manifestação da professora parece corroborar o nosso entendimento de que a EI junto a escolas de Ensino Fundamental parece ter um lugar periférico, não tendo suas especificidades plenamente compreendidas e atendidas.

É importante ressaltar que a forma com que o PPP de cada escola foi reelaborado, não ficou clara. Em princípio, essa reorganização foi definida pela assessoria do Sicredi, através do Programa A União Faz a Vida, entretanto, ao longo do processo as escolas mencionaram que essa parceria não teve continuidade, restringindo-se a definir as tarefas iniciais propostas, que se configuravam de maneira quase “escolar”. Nesse processo de assessoramento, as tarefas eram designadas, e a escola deveria concluí-las em determinado período, entregando-as no prazo estabelecido para posterior avaliação. Dentre as tarefas solicitadas, podemos citar a aplicação de questionários aos pais, crianças e professores, preenchimento de dados referentes à escola — número de crianças matriculadas, localização, etc. Essa não continuidade no processo de assessoramento pode ser percebida na fala de **Malu**, pois, segundo ela, “[...] até que no início eles estavam ajudando, depois terminou as reuniões, sabe? Então agora está a escola e a escola” (ENTREVISTA PROFESSORA MALU, p. 5). As falas nos remetem a uma descontinuidade do processo, e mesmo que não seja possível, aqui, analisar as causas, e não tenhamos elementos para aprofundar isso, é importante ressaltar que

esse fato tem exigido das professoras uma reorganização que parece incidir na necessidade constante de remodelar a forma com que o processo tem continuidade.

Mesmo tendo conseguido participar dessa reunião, não consegui ir além, apenas pude realizar os encontros formativos em horário de aula, por quatro vezes. As professoras demonstraram interesse em participar de nossa pesquisa, porém, acredito que a pesquisa possa não ter atendido as expectativas de algumas professoras, ou, até mesmo, a falta de tempo e sobrecarga de atividades possam ter pesado na escolha de prioridades nas atividades a serem desenvolvidas no dia a dia dessas professoras. Além disso, naquelas professoras que a pesquisa possa ter despertado o interesse, alguma coisa as impediu de continuar, seja o acúmulo de tarefas na escola ou o desconforto em ser observada, que é o caso da professora **Lelê**.

Não, eu pensei assim... quando vocês vieram aqui falar sobre isso, quando tu e a profa. Cecília vieram aqui... daí me colocaram o que ia ser, né? Daí eu pensei “Aí meu Deus!”, eu toda envergonhada, porque eu tenho uma vergonha de gente na sala comigo. Se é uma pessoa que trabalha aqui assim já... tudo bem, né? Mas gente estranha assim... eu ter que dar aula e a pessoa fica ali. O que eu pensei, né? Trabalhar com eles e a pessoa ficar me olhando e anotando, sabe? Daí eu fiquei meio assim...mas eu pensei “Aí eu também passei por isso, precisei fazer estágio, precisei da escola.”, falei com o secretário lá, e ele disse “Tu tem carta branca.”, daí eu disse “Tá, vou aceitar então!”, aí eu aceitei. Daí eu ficava pensando “Aí meu Deus!”. (LELÊ - ENCONTRO FORMATIVO 4 - ESCOLA MARGARIDA SOLITÁRIA, p. 10).

Ao analisar o enunciado de professora **Lelê**, citado anteriormente, percebemos que ela parecia sentir-se um objeto no ambiente escolar, a ser observado, avaliado. **Lelê** parece não conseguir sentir-se parte integrante do processo, na condição de sujeito participante da pesquisa. Nesse sentido, há dificuldade de estabelecer um vínculo diferente das formas que já estão estabelecidas em relação às formas de fazer pesquisas, tornando-se difícil desconstruir uma relação já estabelecida com as escolas para propor modos alternativos de investigação. Fazer com que a professora se desloque do lugar de objeto de pesquisa para participante e coprodutora é uma missão árdua. Assim, alterar a condição de “objeto de pesquisa” para participe de uma relação colaborativa de produção de conhecimento é mais difícil do que possa parecer e pressupõe disponibilidade de ambas as partes.

Atrelado a isso, temos as formações propostas por empresas privadas que adentram no meio educacional com mais facilidade do que as próprias universidades. Reconhecemos que, em parte, a construção histórica que inclui pesquisas que usaram a escola como campo ou produção de dados sem ter o cuidado de fazer uma devolutiva dos resultados obtidos, muitas vezes é da própria universidade, por ter ido até a escola, por muito tempo, com o intuito de medir e julgar os conhecimentos e atitudes lá desenvolvidas. Reverter esse processo não será

uma tarefa fácil e rápida, levará algum tempo para que a escola volte a confiar na universidade.

A partir do exposto podemos afirmar: inserir-se na escola não garante a possibilidade de entrar no cotidiano dela. Assim, ter a presença autorizada na escola e a concordância da equipe pedagógica e professoras em participar da pesquisa não assegura uma aproximação direta ou a experiência do cotidiano da escola. Constatamos isso no andamento do processo. Talvez, o receio da observação e de sentir-se avaliado, o medo do novo e o estranhamento de formações que tenham o professor, suas relações com as crianças e o cotidiano escolar como ponto de partida para um trabalho colaborativo, possam ter prejudicado nossas ações e tentativas de conhecermos melhor esse cotidiano.

Ao avaliar os encontros realizados e a pouca abertura que nos foi dada, ponderamos a possibilidade de rever as opções metodológicas previstas inicialmente. Essa análise nos levou a decidir pela produção de narrativas das professoras. A impossibilidade de acesso direto às turmas para a continuidade de um trabalho colaborativo envolvendo a docência nos impôs a revisão dos objetivos previamente estabelecidos. A partir dessa mudança, assumimos a compreensão do lugar de corpo/movimento no cotidiano da EI, a partir do que narram às professoras.

Assim, sem descartar as ações que já haviam sido realizadas, decidimos optar pelo caminho que nos parecia mais viável para o momento e que respeitasse a posição das colaboradoras do estudo, de modo que as narrativas ganhassem espaço e passaram de instrumento de pesquisa para caminho metodológico. No entanto, não abandonamos a premissa de reconhecer nas professoras nossos sujeitos participantes de pesquisa, conforme já havíamos assumido ao propor o trabalho colaborativo (IBIAPINA, 2008). Demos continuidade a essa proposição por meio de uma análise responsiva de seus enunciados (BAKHTIN, 2014), e, em parte, buscamos recuperar o caráter formativo mediante a leitura das narrativas produzidas a partir das entrevistas individuais com a professora.

5 AS EXPERIÊNCIAS CORPORAIS E FORMATIVAS ACERCA DO BRINCAR NA INFÂNCIA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS

“Cada pesquisa narrativa é, pois, um ato único desse sujeito polissêmico, e porque único, irrepetível” (PROENÇA, 2015, p. 179).

Neste capítulo, buscamos sair do lugar de pesquisadora, aproximando-nos das memórias e experiências narradas pelas professoras, inspirados na ideia proposta por Bakhtin (2003), de que o pesquisador se desloque e busque uma aproximação com o sujeito participante da pesquisa. Isso possibilita enxergar o mundo a partir de sua perspectiva, mesmo que isso, plenamente, não seja possível.

De acordo com Barbosa (2016, p. 136), o trabalho do professor “[...] leva consigo sua experiência como pessoa, sua experiência de infância, de corporeidade, suas concepções de política, de religiosidade, suas experiências estéticas, a postura ética a que se filia e essas marcam o modo como olham, interagem e educam as crianças”. Os professores, do mesmo modo que as crianças, afirma essa autora, têm uma história e se constituem corporalmente, para além da escola. E o diálogo é necessário em relação à maneira com que essa bagagem atravessa a prática pedagógica do professor.

Com isso, queremos de maneira responsiva⁴⁰, compreender quem fala e de onde fala cada uma das professoras, por meio do emergir de suas memórias corporais brincantes em casa e na escola. Desvelar essas memórias faz parte do processo para compreendermos os sentidos e significados atribuídos por elas aos termos criança, infância(s), EI, período de formação e trabalho junto a EI, corpo/movimento, EF, considerados conceitos-chave em nosso estudo, estabelecendo, sempre que possível, um diálogo com a base teórica que fundamenta este estudo.

Em relação às lembranças, Bakhtin (2003, p. 399) nos diz que “[...] levamos em conta até os acontecimentos posteriores (no âmbito do passado), ou seja, percebemos e interpretamos o lembrado no contexto de um passado inacabado”. Assim, a enunciação das lembranças faz com que o sujeito reelabore os acontecimentos presentes em suas memórias contextualizadas em um passado não acabado.

Para Bakhtin, existem dois tipos de memória, a do passado e a do futuro. A memória do passado refere-se aos enunciados e experiências vividas pelos sujeitos; já a do futuro refere-se a uma projeção das ações futuras, sendo que ambas são consideradas

⁴⁰ Conforme o mencionado na metodologia.

complementares. A partir dessas memórias, ao realizar a enunciação, os sujeitos resgatam “[...] os valores já estabelecidos, mas ao invocar os valores ou significações, concomitantemente, reinventa-se o sentido, pois o indivíduo contribui com o tom, a expressão e o desejo do seu projeto discursivo” (GLOSSÁRIO BAKHTIN, [20--?], p. 14). Assim, as memórias, ao serem enunciadas, ganham novos sentidos, e podem se tornar importantes no processo formativo.

Conforme Proença (2017, p. 160), um registro que faça emergir as memórias, “[...] permite reflexões e novos olhares para os processos vividos, a realidade, o mundo e a cultura, possibilitando que os professores compreendam como se apropriaram das experiências formativas, dando sentido à sua trajetória e projetando suas expectativas”. Desse modo, a emergência dessas memórias adquire relevância também para as professoras, porém, por si só, não constituem o processo formativo, mas têm grande importância nesse processo.

Nessa direção, Barbosa, Martins e Mello (2017) destacam a relevância do brincar, considerando-o uma das formas centrais pelas quais se expressa o comportamento infantil. Diante disso, não importa se ao brincar a criança está imitando, simbolizando ou inventando, mas sim, o que está nos dizendo por meio da brincadeira (KUNZ; COSTA, 2015). Assim, a partir das narrativas das professoras sobre seu brincar, em casa e na escola, objetivamos que elas refletissem sobre suas memórias em relação a esses momentos, de modo a identificar a importância e os significados atribuídos por elas a esses atos brincantes em suas vidas.

Em relação a isso, a professora **Malu** diz ter brincado muito em casa durante sua infância: “[...] em casa eu brincava muito. Brinquei até 15 anos” (ENTREVISTA PROFESSORA MALU, p. 2). No entanto, ao observarmos suas memórias enquanto criança nos parece que a escola não era considerada um local propício para brincar no espaço/tempo “produtivo” da sala de aula, especialmente quando a professora fala sobre a relação professor-criança: “[...] a gente adorava chegar mais cedo para brincar [...] gostava de ir antes pra brincar e na hora do recreio, mas o professor não brincava com nós” (ENTREVISTA PROFESSORA MALU, p. 2). Segundo ela, naquele “[...] tempo era diferente a relação aluno-professor. A minha primeira professora era muito rígida [...]. Mas beem diferente do que é hoje” (ENTREVISTA PROFESSORA MALU, p. 1).

Na enunciação de **Malu**, há uma ênfase que nos indica que hoje, ao contrário de quando ela era criança, parece possível ou até rotineiro uma professora brincar com as crianças. Nesse sentido, a separação entre o espaço destinado à aula e o para brincar parecia ser mais rígida em suas experiências escolares da infância, sendo a aula, possivelmente, um espaço de silêncio e imobilidade, no entanto, precisamos considerar que em sua narrativa a

professora se referia a sua experiência no Ensino Fundamental, local em que há, muitas vezes, por natureza, menor disponibilidade corporal das professoras para brincarem com as crianças.

Além disso, para **Malu** o caçador era a brincadeira preferida, além da pracinha, que “[...] era uma coisa que a gente esperava com uma ansiedade para poder ir [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA MALU, p. 1). Ela não detalhou com memórias corporais e/ou sensoriais o brincar, limitando-se a citar suas brincadeiras preferidas, ela não frequentou a EI, entrando diretamente no Ensino Fundamental aos sete anos.

Idêntico à **Malu**, **Lelê** não frequentou a EI. **Lelê** relatou ter tido uma grande expectativa para frequentar a escola, expectativa que se desfez no meio do caminho devido a algumas experiências negativas que ela vivenciou. Sua mãe parece ter tido papel importante para que ela não desistisse de estudar.

[...] me lembro que era uma alegria para ir na escola e era tudo a pé, naquela época era mais difícil [...]. No começo gostava de ir [...] no início era bem bom, só que depois eu fui perdendo o gosto, naquele mesmo ano eu fui perdendo o gosto de ir, porque tinha um sobrinho da professora que no intervalo, no recreio, ele cuspiu no meio do caderno da gente e aí ele fechava o caderno, eu brigava com ele e como a professora era tia dele, ela protegia ele e eu era a “ovelha negra”. Eu não queria mais ir na escola [...]. E a minha mãe era muito pelo estudo [...], ela lutou muito para nós estudarmos. (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p.1).

A escola parece ter sido de grande importância na vida de **Lelê**, principalmente pelo incentivo recebido de sua mãe para não desistir de estudar, mesmo frente aos desafios que encontrava. E mesmo tendo dificuldades de relacionamento com a sua professora e um de seus colegas, **Lelê** não abandonou a escola.

Sua infância humilde pode ser identificada em suas narrativas e, mais uma vez, percebemos que a mãe de **Lelê** teve papel marcante em sua vida, o que aparece também nas narrativas sobre o seu brincar em casa.

[...] nós adorávamos brincar de casinha [...]...a mãe tinha um arvoredo de frutas...daí nos pegávamos e íamos pra lá brincar de casinha, nós colocávamos uma tábua, fazia mesa, tinha fogão, a mãe...nós tomávamos chá com pão, então a mãe levava água quente, nós apanhávamos folhas da laranjeira colocávamos na xícara e fazíamos o chá de verdade. [...] Me lembro do gosto do chá que tinha até hoje [...]. A mãe era bem participativa [...]. (LELÊ - ENCONTRO FORMATIVO 2 - ESCOLA MARGARIDA SOLITÁRIA, p. 3).

A hora da merenda parece ter marcado sua infância na escola. O cheiro e o gosto de um “pó de morango” a ser preparado com água pela professora vem de maneira forte à memória de **Lelê**.

[...] na escola eu me lembro, acho que na primeira série, eu me lembro assim...que até hoje assim...eu gostava da merenda (Risos), gostava muuuuuuu da merenda! Aquela que era a merenda assim...nunca mais tomei na minha vida, vinha um pó cor de rosa, e daí a professora misturava com água e dava um copo, era só um copo para cada um, aí eu tinha uma vontade de tomar mais aquilo, sabe? Era bem bom! Claro, a gente era pobre na época, não tinha essas coisas assim...sucos e...na escola tinha,

aquelas carnes de soja, a professora fazia, mas esse negócio de morango...não era iogurte, não era suco, era uma coisa muito deliciosa, um gosto que nunca esqueci. (LELÊ - ENCONTRO FORMATIVO 2 - ESCOLA MARGARIDA SOLITÁRIA, p. 4).

O lugar da escola na vida de **Lelê** parece ser central, suas memórias são ricas em detalhes, principalmente as relacionados às percepções gustativas. Foi na escola que ele teve a oportunidade de experimentar alimentos que sua família não tinha condições de adquirir, isso parece ter marcado sua vida, pela ênfase dada por ela ao fato de jamais ter esquecido o gosto de determinados alimentos que experimentou na escola.

Na escola, semelhante ao que disse a professora **Malu**, **Lelê** nos conta sobre experiências que considera bem diferentes das vivenciadas pelas crianças atualmente: “[...] Bemmm diferente de antigamente, né? Quando ia na escola eu sentava, ficava a manhã toda sentada, só levantava pra ir ao banheiro e na hora do lanche ou pra tomar água, e agora eles quase não ficam sentados, né?” (LELÊ - ENCONTRO FORMATIVO 1 - ESCOLA MARGARIDA SOLITÁRIA, p. 4). Suas memórias em relação ao brincar na escola não nos trazem muitos detalhes, se resumem à descrição de algumas de suas brincadeiras preferidas: o pega-pega ou o brincar com bola. Porém, nos parece que as professoras vivem um confronto interno, entre as diferentes formas e possibilidades das crianças estarem corporalmente na escola, esse confronto ocorre entre as experiências que vivenciaram enquanto crianças e as que vivem agora, na condição de professoras e pessoas adultas.

Por sua vez, a professora **Cassi** parece ter tido uma infância que lhe proporcionou diferentes experiências do brincar em casa, diferentemente de suas vivências escolares que iniciaram aos sete anos de idade, pois, ela também não frequentou a EI.

[...] antes da minha escolaridade a gente brincava muito, [...] brincadeiras não faltaram, [...] eram atividades que proporcionavam um bom desempenho motor, um bom desenvolvimento motor, isso não faltou antes da escolaridade. [...] E durante a escolaridade [...] nada muito assim de uma sequência que fizesse a gente desenvolver mais do que a gente já estava acostumado. (ENTREVISTA PROFESSORA CASSI, p. 1).

Do mesmo modo que a professora **Malu**, a professora **Cassi** brincou muito em sua infância, até por volta dos treze anos de idade.

E eu brinquei, eu tinha 13 anos e vinha um vizinho e um primo que moravam próximo e nós limpávamos assim... embaixo das árvores, botávamos madeira, fazíamos os bancos, “Aqui era a sala, aqui era a cozinha.”, ele trazia a chaleira com a água quente e a cuia e nós tomávamos chimarrão. (CASSI - ENCONTRO FORMATIVO 2 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 7).

Parece-nos que a escola não atendeu as expectativas de professora **Cassi**, pois não agregou mais conhecimento, além daquele que ela já havia adquirido em suas experiências brincantes em casa, antes do Ensino Fundamental, afinal ela também não frequentou a EI. Por

outro lado, sua infância, em casa, principalmente, à época em que morava no interior, foi marcada por um brincar livre, longe do olhar cuidadoso do adulto.

[...] a minha infância [...] lembro de brincadeiras feitas na rua. Dentro de casa eu me lembro muito dos dias de chuva, principalmente, da época que morava no interior [...] e eu era mais arteira que os meus primos que tinham a mesma idade, e eram artes assim...bem pesadas que nós fazíamos, de explorar lugares dentro daqueles galpões, uma vez até nós achamos uma embalagem de uma coisa branca...e eu “Olha é sal de churrascol”, e o meu primo colocou na boca e ardeu tudo aquilo ali e ele disse “Não bota! Não bota”, aquilo era soda. Eu teimei e coloquei na minha boca, queimou tudo, virou em ferida a boca. (CASSI - ENCONTRO FORMATIVO 2 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 7).

Algumas das lembranças da professora **Cassi**, referentes às brincadeiras desenvolvidas na infância, são extremamente corporais, e parecem revelar um sentimento de reconhecimento, em relação ao momento em que sua professora mencionava o nome de cada criança durante o brincar.

[...] uma vez por semana, ela levava [...] a gente na quadra e a gente tinha essas brincadeiras, o ovo choco, pular corda, brincadeira de roda, eu me lembro aquela “Se eu fosse um peixinho e soubesse...”, nossa! Aquela hora que tu estava de costas e que falavam o teu nome, “Salvava a Cassi lá do fundo do mar.”. Aquilo era tão, parece que... o teu nome, aí eu vejo o quanto isso também hoje é importante para as crianças, e aí a gente virava de novo, essas eram as atividades. (CASSI - ENCONTRO FORMATIVO 3 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 19).

Por sua vez, a professora **Daia** narrou lembranças da escola relacionadas a uma execução de tarefas mecânicas em seu caderno, não se recordando de muitas memórias relacionadas aos momentos de brincadeira. Suas narrativas sugerem que a escola não parecia desenvolver o ensino de maneira lúdica, além disso, ela não se recorda de ter tido aulas de EF. O recreio parecia ser o único espaço/tempo em que, no ambiente escolar, a brincadeira e o lúdico estavam presentes. **Daia** não frequentou a EI.

[...] O que eu lembro da minha 1ª série? [...] Lembro [...] que fazíamos repetições de letras no caderno, escrevendo várias vezes. Não tenho muitas memórias assim...lembro que minha letra era horrível, meu caderno era horrível, uma letra enorme. O que mais? (Silêncio). Não tenho muitas lembranças. [...] Não tinha...eu não me lembro dos professores fazerem uma aula de Educação Física [...]. Lembro que a gente brincava na hora do recreio, claro que o recreio era mais estendido do que é agora, a gente ficava mais tempo no pátio brincando. (ENTREVISTA PROFESSORA DAIA, p. 1).

Em sua enunciação **Daia** considera que a organização do espaço/tempo da escola, em seus tempos de criança, se dava de maneira diferente. Ela nos narrou, em outros momentos, que a escola em que estudava era uma escola pequena, com, possivelmente, turmas multisseriadas. Diante disso, nos sentimos instigadas a indagar por que parece ser quase uma obviedade que, em espaços e tempos pedagógicos de escolas multisseriadas, o recreio escolar fosse mais estendido em relação à realidade da Escola Recanto das Flores hoje?

Ao contrário da escola, as narrativas de professora **Daia** sobre seus momentos de brincar em casa, revelam diversas experiências prazerosas do brincar, em que seus pais fomentavam seu brincar e de seu irmão. Observamos que sua infância, em casa, no interior, foi marcada por variadas experiências brincantes, de um brincar livre, em meio à natureza. O brincar em casa era diferente do brincar vivenciado na escola.

É, eu brincava com a terra, fazia comida com terra, o pai tinha venda e, às vezes, alguns produtos estragavam, então eles davam para nós brincar, era massa, essas coisas assim, a gente fazia comida com essas coisas, daí eu pegava terra e fazia bolo com terra e eu colocava flor em cima, e a questão do movimento do carregar...eu lembro que a gente carregava tijolos...aqueles tijolos maciços pra fazer o chão assim...sabe? Direitinho...fazer fogão, essas coisas a gente fazia. (DAIA - ENCONTRO FORMATIVO 2 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 3).

[...] na escola eu nunca fui arteira [...], mas em casa eu fazia isso daí que tu disse desse movimento, a gente corria muito, se juntava um monte de criança, a gente brincava. [...] Nisso eu lembro que tinha muito movimento, mas na escola era aquele tradicional. Porque a Educação Física não tinha, era o momento do recreio, pulava corda no recreio [...]. (DAIA - ENCONTRO FORMATIVO 3 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 20-21).

Semelhante à professora **Cassi, Daia** também narrou experiências marcantes em casa, de um brincar longe do olhar cuidadoso do adulto.

[...] me lembro que naquela época os pais não acompanhavam, a gente fazia isso sozinho assim...sabe? [...]. Nós tínhamos a casinha até em árvore, cada um tinha o seu galho lá e umas coisas assim que eu lembro, mas que a gente se movimentava muito, corria... brincava de esconder, isso é uma coisa que marcou também, a gente subia até em cima das casas pra se esconder, sabe? (DAIA - ENCONTRO FORMATIVO 2 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 4).

Em geral, as falas expressam muito da produção infantil, do quanto as crianças, ao brincar e ao “reproduzir” ações do mundo adulto, o reinterpretam, elaboram e vão se apropriando desse universo que ainda lhes é inacessível. O agrupamento informal, entre primos, com diferentes idades, demonstra um brincar rico e significativo para elas. Então, perguntamos: por que na escola não se pode possibilitar que as crianças vivenciem esses momentos com turmas multi-idades, ao menos no recreio escolar?

Parece-nos que há um conflito interno nas professoras, pois, frequentemente, as turmas multisseriadas são mencionadas, as quais tinham uma organização de tempos e espaços distintos que elas vivenciam hoje na função de professoras. Com isso, compreendemos que elas viveram uma escolarização e atuam em outra, precisando se adequarem a outra realidade e a outras infâncias. Não que a comparação entre essas experiências seja o foco de nosso estudo, mas sim, como essas experiências impactam na prática pedagógica e no “ser professora” na atualidade, uma vez que não conseguimos nos desvencilhar de nossas experiências vividas.

Por sua vez, a professora **Flora**, ao narrar suas lembranças sobre o brincar na infância, nos conta sobre a sensação de liberdade ao brincar. Suas memórias são muito sensoriais, e ela se recorda das brincadeiras que costumava realizar na escola e em casa. Para ela, a escola parece ter sido um local em que o brincar esteve muito presente.

Na escola eu lembro que a gente brincava muito de brincadeira de roda, a gente adorava brincar [...]. [...] a gente corria bastante, se movimentava bastante, a gente cansava, suave e era legal essa corrida que a gente fazia. (ENTREVISTA PROFESSORA FLORA, p. 1).

Em casa também... aí eu gostava muito...eu pegava uma taquara e fazia que era o meu cavalo, aí como eu gostava de correr, sabe? Sentir aquele ar, pegando assim...parece que eu estava livre, né? Correndo! Gostava demais! [...] Eu preferia mais estar assim, livre correndo e aquele movimento parece que era tão gostoso. (ENTREVISTA PROFESSORA FLORA, p. 1).

Diferentemente das outras professoras, a professora **Taci** parece não ter tido a expectativa de ir para a escola. Ela começou a frequentar a escola aos seis anos, na primeira série. Ao observarmos sua narrativa, percebemos que ela possuía um vínculo familiar forte com a mãe e isso foi difícil de ser rompido ao ingressar na escola.

No início eu era meio...“batia o pé”, não queria ir na escola. Tinha medo e aí eu não tinha...na vizinhança, geralmente, tem colegas da mesma idade que vão entrar juntos e eu não tinha ninguém. Tinha só um, e era um guri, era mais distante assim...[...] a mãe teve que ir uma semana comigo [...]. E aí até entrar na escola aquele vínculo tem que deixar. [...] eu não chorava, mas eu ficava “Ahhh”. Eu inventava [...] “Ah mãe tenho que ir no banheiro.” [...] “Ah eu tô com dor de barriga”, tudo para não ir na aula! Mas depois foi indo, [...] fui ganhando confiança na professora. (ENTREVISTA PROFESSORA TACI, p. 1).

A professora **Taci**, ao recordar suas lembranças do período de infância, cita detalhes minuciosos de tudo o que parece tê-la marcado sensorial e emocionalmente, desde o cheiro do giz de cera até a emoção de ganhar uma caixinha de giz colorido. Em suas memórias está presente o desejo desde pequena de ser professora, e a figura de uma mãe que parecia fomentar o brincar da filha, deixando que ela riscasse até os armários da cozinha com giz.

[...] vou fazer 32 anos em janeiro, mas eu não esqueço do cheiro do giz de cera [...]. Quando dava o recreio que a gente entrava escondido na sala para riscar no quadro, que eu já queria ser professora desde pequena. Em casa, pintava e brincava em casa, vinha alguém, uma coleguinha ou vizinhas para brincar, da mesma idade ou até mais velhas. Daí eu era a professora, então o armário da mãe, naquela época os armários de madeira, ou lá na vó, era tudo riscado a giz e a mãe tinha que comprar as caixinhas de giz, na época os giz eram mais caros os coloridos, então eram os brancos. Bahhh! Ganhar uma caixa de giz colorida era o fimmm do mundo de alegria! E aí lá na vó, quando a gente ia brincar, riscava o chão e lá não tinha giz, então a gente pegava carvão e riscava os galpões do vô, tudo brincando de ser professora. (ENTREVISTA PROFESSORA TACI, p. 1-2).

Sua infância humilde foi vivida no interior, e suas brincadeiras são marcadas por lembranças sensoriais, por exemplo, o cheiro do barro e do calcário, ao brincar de fazer bolos.

Essas lembranças parecem ter um sentido especial para a professora **Taci**, além disso, mais uma vez, aparece a figura de um adulto que incentivava o brincar livre das crianças.

[...] eu tinha muita mania de brincar com terra [...]. De areia, sabe? Caixinhas de areia, nem era areia comprada, era areia de sanga mesmo, que o pai buscava sacos pra nós brincarmos. Fazia castelinho com o pé, fazia bolinho, pegava as coisas da cozinha da mãe, talheres, levava tudo lá pra fora e a mãe sempre foi bem liberal, se a gente lavasse depois, ela deixava brincar. Eu lembro que nós pegávamos dentro dos galpões milho, feijão, para fazer detalhes nos bolos que nós fazíamos. Um dia, sem a mãe ver, a gente foi dentro do galinheiro e pegou ovo e quebrou e colocou junto, aí deu xinga, “Vocês tão estragando os ovos das galinhas.”, mas nós queríamos fazer bolo, isso era muito bom! Riscava tudo as coisas, porque sempre queria ser professora. (ENTREVISTA PROFESSORA TACI, p. 3).

Das brincadeiras, em casa, o cheiro do barro, de fazer o bolinho e eu lembro do cheiro do calcário, porque nós pegávamos calcário pra polvilhar por cima, que era pra ser o açúcar de confeitiro e aí botava aquela água. Eu lembro daquele cheiro do calcário, sabe? Cheirinho das coisas, do barro, da terra molhada. Isso a gente não esquece. (ENTREVISTA PROFESSORA TACI, p. 3).

Na escola ou em casa, a brincadeira preferida da professora **Taci** era o esconde-esconde, muito provavelmente pela sensação que essa brincadeira causa nas crianças. É uma brincadeira de perseguir-fugir que acaba por despertar o interesse das crianças por conta da dinâmica estabelecida entre o ataque e a defesa (NASCIMENTO, 2014).

[...] na escola nós brincávamos assim uma brincadeira que eu gostava muito, quando chegava uma criança lá em casa ou na escola que a gente brincou muito, e assim foi a minha preferência, se me convidar hoje pra brincar eu vou brincar, de esconder. Ou de esconder...a gente brincar de esconder ou de esconder coisas para os outros procurar, isso era uma coisa que eu adorava fazer. (ENTREVISTA PROFESSORA TACI, p. 3).

A professora **Moni**, do mesmo modo que as professoras **Malu**, **Lelê**, **Cassi**, **Daia**, **Flora** e **Taci**, não frequentou a EI. No entanto, suas memórias do início da vida escolar parecem se apresentar de maneira diferente das demais professoras, e o caráter lúdico das aulas da escola que frequentava esteve presente de maneira marcante em suas narrativas. **Moni** sugere que a ludicidade presente nas aulas da primeira série que sua professora ministrava, se justifica pelo fato de que sua turma era multisseriada. Isso nos leva a pensar: por que a professora associa o ensino lúdico a turmas multisseriadas? O lúdico não poderia estar presente em outras circunstâncias e configurações diferentes de turmas?

[...] o primeiro ano foi bem lúdico, pode-se dizer que foi uma parte da Educação Infantil, que era bem lúdico, nós brincávamos bastante. Nós tínhamos metade da aula de brincadeiras que eu lembro, no primeiro ano e olha que eu me alfabetizei com uma facilidade. Eu lembro que nós chegávamos e fazíamos a rodinha e tínhamos um momento de brincadeiras, todos os dias. Às vezes, era no pátio e, às vezes, na sala de aula, porque era multisseriada. [...] então a gente ia lavar a mão, voltávamos e íamos para o lanche, depois que era a aula com o caderno [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA MONI, p. 1).

A narrativa de **Moni**, citada anteriormente, nos leva a pensar sobre a importância que as atividades lúdicas têm no ambiente escolar. Por que, muitas vezes, é difícil acreditarmos que enquanto as crianças brincam elas estão aprendendo? **Moni**, ao comentar as lembranças das vivências de seu cotidiano escolar ainda enquanto criança, dá ênfase às rotinas presentes nesse espaço/tempo, além disso, nos parece que ela separa o momento do brincar do de aprender, ao destacar que apenas após o lanche é que haveria aula com o caderno. Sua fala nos permite pensar que ela se alfabetizou, mesmo que a metade do tempo de aula fosse ocupada por brincadeiras.

Moni associa suas brincadeiras, na infância, ao desenvolvimento de “artes”, isto é, traquinagens, travessuras, e considera ter sido uma criança muito arteira e esperta. Apesar de ter vivido uma infância no interior do estado, suas memórias não têm relação com detalhes e/ou sentidos estabelecidos pela professora naqueles espaços. Suas narrativas se detêm mais nas brincadeiras realizadas no espaço/tempo da escola.

Muita arte, muita arte, eu lembro que eu gostava, sempre gostei, de balanço, sempre, sempre, sempre. [...] Eu lembro desses movimentos assim, pega-pega nós brincávamos bastante, ovo choco, brincadeiras de roda que eu tenho lembranças assim. (ENTREVISTA PROFESSORA MONI, p. 1).

O fato de **Moni** utilizar a palavra “arte” para se remeter a sua infância, nos leva a compreender que, possivelmente, havia criação naquele processo. Enquanto criança, em seu brincar, ela pode ter experimentado novas sensações, sair do roteiro previsto pelos adultos. Além disso, a narrativa de **Moni**, citada anteriormente, nos leva a pensar que criança que gosta de se movimentar é “arteira”.

Schneider e Fernandes (2017), em seu ensaio teórico sobre a relação entre a criança e a arte, questionam o modo com que conceitos e metáforas são utilizados nas referências a crianças que se comunicam, se expressam, se movimentam e transgridem, em determinados espaços/tempos, contrariando, assim, os padrões estipulados pelos adultos. E os autores indagam: “É a criança arteira porque é movimento, inovação, transgressão, efemeridade, mutabilidade, criação, porque anuncia a vida e transborda os limites do mundo?” (SCHNEIDER; FERNANDES, 2017, p. 228). Nesse sentido, a arte está, para a criança, possivelmente, relacionada à criação, à transgressão, ao estabelecimento de sentidos e significados, diferentes daqueles que nós adultos estamos acostumados a designar ao que nos cerca.

Já, **Luiza**, a única professora participante da pesquisa a ter frequentado a EI e que não viveu, pelo menos uma parte de sua infância, no interior do estado, nos contou, com detalhes, memórias acerca de suas brincadeiras vivenciadas em sua infância, em casa e na escola. Suas

lembranças dos tempos de EI sugerem uma escola pouco atrativa para as crianças, e na maioria do tempo eram realizadas atividades monótonas. **Luiza** associa isso ao fato de sua professora ter sido uma senhora com mais idade e que, possivelmente, nos leva a entender que já estaria em fase final de carreira.

[...] na escola minha Educação Infantil a professora era uma pessoa de bem mais idade e ela não fazia muitas atividades. Eu não lembro de nada que eu fazia na escola de brincadeiras, eu só lembro de momentos de contação de histórias, que eu deitava em almofadas e aquela coisa, mas assim, atividades mais físicas, de brincadeiras de roda a gente brincava no recreio com os colegas, uma coisa bem mais livre [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 1).

A gente não tinha...a minha professora era bem velha, ela tinha...coitadinha! Mas ela tinha sido professora do meu irmão, dos meus dois irmãos e ela já era uma senhora. Então eu não lembro de nenhuma, ela nunca fez uma atividade na quadra, uma brincadeira, nada! Era só sentadinhos na mesa, estaticamente para fazer essa iniciação. [...] Na escola estaticazinha, ali, sentadinha fazendo pintura, ABC, sabe? (LUIZA - ENCONTRO FORMATIVO 3 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 17).

Em relação a isso, Dornelles (2001) problematiza o excesso de pedagogização que ocorre, muitas vezes, nos espaços/tempos da EI. Conforme a autora, a disciplina, a necessidade de controle, privação, vigilância, a prevalência da rotina em relação às ações cotidianas, estão fazendo com que a alegria, o espírito de descoberta, o prazer em realizar as atividades, o estabelecimento das emoções e o encantamento das crianças acabem ficando de lado nesse processo educativo. Assim, é necessário pensar que a constituição da criança e a sua descoberta da infância ocorrem pelo tocar, experimentar, vivenciar e olhar, e as crianças não podem, portanto, serem privadas dessas ações.

A professora **Luiza** não se recorda de muitas brincadeiras vividas em seus tempos de EI. As poucas lembranças que têm em relação à escola são o espaço/tempo do recreio, em que ela costumava brincar com os colegas. No entanto, nos poucos momentos em que ela narra suas memórias sobre as brincadeiras ocorridas na EI, ela destaca a maneira livre com que ela e as demais crianças executavam as brincadeiras, além disso, percebe-se que sua professora parecia nunca estar presente nos momentos destinados ao brincar.

O recreio eu não lembro tanto, mas eu lembro que davam uma corda pra a gente pular corda, não lembro muito de brincadeiras, mas era só a gente, não tinha ninguém interferindo. Eu lembro de pular corda, não lembro muito de brincadeiras que eu fazia com 6 anos, que era a minha idade na Educação Infantil. A minha memória mais é isso: a cor da almofadinha e as atividades que a professora fazia em sala de aula, porque eu digo assim, ela era uma professora mais antiga e ela não fazia brincadeiras com a gente, não tenho nenhuma memória disso assim, de brincadeiras...e no recreio era uma corda [...]. [...] na Educação Infantil, aos 6 anos eu não lembro, mas acho que a gente já brincava disso de esconder e de bruxa, eu me lembro de muita correria, a gente corria bastante, mas não coisas dirigidas. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 2-3).

Ao contrário das memórias na escola, as da casa de **Luiza** são extremamente ricas em detalhes. Para a professora, a escola parece não ter sido um lugar em que o brincar e o se-movimentar (KUNZ; COSTA, 2015) estivessem muito presentes, ao contrário de suas experiências em casa.

[...] na vida infantil, em casa, [...] foi marcada por brincadeiras bem livres, escaladas em muro, eu adorava assim...tinha um muro na casa da minha vó, tinha um prédio do lado, e eu escalava aquele muro, sabia em árvores, bola, sempre gostei muito de jogar. Eu lembro sempre de movimento, mas em casa. (LUIZA - ENCONTRO FORMATIVO 3 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 17).

Luiza, em sua narrativa sobre o brincar na infância, nos conta que brincou muito mais no espaço/tempo de casa do que da escola. É possível perceber a existência de um brincar em que a imaginação e o faz de conta estiveram muito presentes, principalmente nos momentos em que ela brincava sozinha. O amor pelo ato de jogar bola está evidenciado em sua fala.

[...] o que eu brincava mais e que as minhas memórias eu tenho é em casa. Porque eu tinha dois irmãos e eu brincava muito de...eu lembro que o meu imaginário era muito de princesa, eu subia na árvore porque eu imaginava que lá em cima era meu castelo e eu gostava muito de bola. Então eu lembro muito de brincar com bola e aquilo para mim era tudo. Eu tinha um amor, uma paixão pelo jogo e eu só pensava em chegar em casa pra brincar [...]. [...] eu não tinha nenhuma menina da minha rua, então eu não brincava com nenhuma menina, brincava apenas com os meninos. [...] mas eu brincava muito sozinha, quando os guris não brincavam comigo, que eles eram 3-4 anos mais velhos que eu, eu brincava sozinha, a minha casa tinha uma parede lateral e eu ficava jogando bola, o tempo todo naquela parede, uma tarde inteirinha se deixasse, sabe? O tempo todo, sempre com a bola e brincadeiras assim [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 1).

Suas experiências brincantes foram marcadas por momentos que sugerem diversão e euforia entre ela, seus irmãos e primos, memórias que trazem, novamente, um brincar distante de um olhar adulto; e mesmo quando um adulto estava presente, no caso, o seu pai, ele se colocava em uma posição diferente daquela que costumamos observar nos adultos, pois ele parece participar ativamente das brincadeiras propostas pelas crianças.

[...] eu não tinha crianças pra brincar comigo, eu brincava de bruxa e de esconder nos aniversários, que a gente era, nós éramos em muitos netos, eram 11, e a gente brincava muito, muita corrida na rua. Eu lembro de correr o tempo todo e como naquele tempo não era perigoso, não tinha quase carros, à noite principalmente, [...] então a gente brincava de bruxa, pega-pega, de se esconder, isso até altas horas da noite em dias de festa, dias de reuniões de família, de aniversários, de Natal, a gente sempre se reunia, nós brincávamos muito. E na casa da minha madrinha tinha um campo de futebol [...] a gente reunia todas as crianças, os meninos e as meninas brincavam juntos, não era aquela coisa “As meninas ficam lá num cantinho e os meninos no outro.”, não! Os primos brincavam todos juntos, em casa quando os meus irmãos estavam com outros meninos, daí eu brincava sozinha, mas eu não tinha uma coisa de “Aí me deixaram...”, sabe? Não sentia muita falta de ter uma companhia pra brincar, pra mim estava tudo bem brincar sozinha, daí eu inventava outras brincadeiras [...] mas a gente brincava de carrinho de lomba, daí a gente descia, os guris me colocavam e a gente caía e se machucava [...]; bicicleta também, o meu pai andava muito com a gente, ele pegava a vizinhança toda no final de semana e a gente dava voltas no quarteirão de bicicleta [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 2).

A partir das enunciações realizadas pelas professoras acerca de suas experiências brincantes em casa e na escola, nos parece que o protagonismo infantil só ganha espaço quando há ausência do adulto, além disso, o brincar no espaço/tempo do campo e na cidade se configurou de maneira mais livre, em relação aos momentos narrados na escola, pois, mesmo quando não há presença do adulto, a escola se configura um espaço/tempo delimitado e, frequentemente, marcado pelo cerceamento dos corpos infantis pelos(as) professores(as). A escola, um lugar para aprender, parece associar a isso a contenção dos corpos infantis e do silenciamento de suas vozes. A autoridade da professora, às vezes, é incompatível com uma atitude aberta ao brincar.

Nesse sentido, ao observarmos as narrativas das professoras sobre suas memórias relativas ao seu brincar na escola e em casa, reafirmamos a ideia de que existem múltiplas infâncias, ou seja, que nenhuma infância é igual, mesmo que ocorram em um espaço/tempo semelhante. Portanto, corroboramos o que afirmam Barbosa, Delgado e Tomás (2016), de que a infância é algo instável e ao mesmo tempo dúbio, de múltiplas faces e, por conta disso, é complicado normatizá-la. As autoras dizem o mesmo em relação à(s) criança(s) e aos conceitos em torno dela(s).

Prout (2010) sinaliza a necessidade de repensarmos as crianças e suas infâncias, pois, diz o autor, a infância padrão nunca foi totalmente aceita. Cohn (2009, p. 7) segue essa mesma linha de pensamento, e afirma que, caso “[...] fôssemos recolher todas essas informações sobre a infância e as crianças veríamos que um punhado de ideias diferentes se apresenta”. Portanto, os autores refutam a ideia de uma infância única e universal.

Nesse sentido, para a professora **Lelê**, “[...] cada aluno é diferente um do outro, nem todos são iguais, nem todos acompanham da mesma maneira. [...] cada um tem o seu tempo de aprender [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 7). E, diz **Lelê**, “[...] tudo foi modernizando, as crianças também não são mais as mesmas, eles têm muito acesso a tudo [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 3). Mas, o que seria o “tudo” mencionado por **Lelê**? Ao analisarmos suas narrativas, consideramos que ela esteja se referindo à tecnologia, acesso à internet e aos jogos virtuais. No entanto, nos perguntamos: será que as crianças têm acesso, por exemplo, ao brincar que suas professoras tiveram? Neste caso, as crianças estariam tendo acesso a outras experiências, diferentes daquelas que **Lelê** viveu, e não a todas as possibilidades existentes. Professora **Lelê** reconhece que cada criança é diferente de outra, se desenvolve no seu tempo e não em um tempo padrão. Entretanto, ela utiliza a palavra aluno ao invés de criança, havendo certa ambiguidade em sua fala, pois no momento que enuncia

uma concepção de criança “oscila” entre perceber a criança na qualidade de criança e quando exerce o papel de aluno.

Da mesma maneira que **Lelê, Cassi** também diz que as crianças estão em constante mudança, e parece reconhecer as individualidades das crianças que compõem a sua turma na Escola Recanto das Flores. **Cassi** mostra-se preocupada com seu trabalho ao dizer que lhe falta tempo para atender as demandas presentes nessas múltiplas infâncias, pois a demanda de tarefas que vão além do trabalho com as crianças acaba tomando muito tempo. Segundo ela, as “[...] crianças também vão mudando e cada um tem o seu jeitinho, cada um tem uma necessidade diferenciada e eu acho que é isso. Eu penso que, às vezes, falta tempo da gente desenvolver tudo que seria possível, tem tantas possibilidades e a demanda de coisas é muito grande [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA CASSI, p. 2). Ao observar, de modo geral, as enunciações de **Cassi**, deduzimos que as demandas a que ela se refere são as exigências da escola — as obrigações de caráter burocrático, possivelmente relatórios, cadernos de chamada, etc. — e, de outro lado, os “objetivos” mínimos a serem atingidos com as crianças. A partir disso, nos parece que, apesar de reconhecer as demandas e as necessidades das crianças, sua atuação fica condicionada às exigências da escola.

Nos relatos de **Malu**, ela reconhece que as crianças precisam pensar como crianças, no entanto, há certa dualidade em sua narrativa, pois, parece negar a bagagem que a criança traz consigo, no momento em que questiona a identidade que a criança tem, se aproximando, neste caso, do que denominamos de visão adultocêntrica ou adultocentrismo, que, conforme Santiago e Faria (2015, p. 73) “[...] atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser [...]”.

[...] a fase da criança é importante, sabe? Elas precisam pensar como crianças. Eu lembro assim...uma coisa que me preocupa um pouco, eu acho que na Educação Infantil deveria haver alguma mudança, ter mais o contato com a família. Teria que se pensar assim, uma vez no mês, ou claro na semana é demais...da família estar presente aqui com eles. De fazer esse intercambio escola-família, fazer alguma coisa que esteja lá no planejamento da escola. Porque hoje em dia eles vêm muito cedo para a escola, tem crianças que começam ir na creche com 6 meses, me questiono: “Qual é a identidade que essa criança tem?”, “Vai ser dos professores?”, “Vai ser dos pais?”. É importante ter essa relação deles. (ENTREVISTA PROFESSORA MALU, p. 3).

Da mesma forma, a professora **Daia** também parece negar a bagagem trazida pela criança, ao dizer que “[...] as crianças estão entrando tão cedo pro colégio, que eles saem com a formação que o professor deu” (DAIA - ENCONTRO FORMATIVO 1 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 7).

Na perspectiva do adultocentrismo, a infância é, apenas, 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. 73). Assim, desconsidera-se a criança como ser que é, pensando, unicamente, no ser que virá a ser.

No entanto, as narrativas de **Malu** sugerem um movimento do que nos parece a tentativa de construção do que é ser criança em uma realidade que ela não viveu, em sua infância, e que não esteve presente e/ou foi alvo em sua formação, enquanto professora. Esse movimento parece ser externo a ela, contudo, ela nos dá indícios de uma tentativa de aproximação/construção acerca dessa concepção. Essa aproximação externa de **Malu** com a temática pode ser observada em um de seus enunciados, no qual ela atribui à professora **Val**⁴¹ muito do que ela vem aprendendo sobre o mundo da EI.

Assim, a Educação Infantil é uma etapa importantíssima, isso a gente sempre comenta e fala. É uma coisa assim que eu sempre, quando cheguei aqui, a gente: “Ah às vezes assim...o que vamos fazer para a Educação Infantil?”, “Ah vamos colocar um filmezinho”. E assim de acordo com as ideias da professora Val, nós vimos que não é assim, e que deve haver um bom planejamento, com esses materiais que ela falava muito. (ENTREVISTA PROFESSORA MALU, p. 2).

A partir das múltiplas vozes das outras professoras foi possível compreender que quando **Malu** comenta sobre os materiais que **Val** insistia que fossem inseridos no trabalho junto a EI, ela, na verdade, estava se referindo à inserção de materiais não estruturados. Aqui temos uma situação em que a aprendizagem ocorreu de maneira colaborativa entre as professoras da Escola Recanto das Flores, mediante troca e compartilhamento de conhecimentos.

Flora, por sua vez, cita a necessidade de haver mais espaço para que as crianças sejam protagonistas do processo educativo. Além disso, ela vê possibilidades de se explorar mais o corpo e o movimento durante esse processo, pois,

[...] os professores poderiam instigar mais eles a pesquisarem, a ter suas próprias opiniões e tudo. Talvez, na Educação Infantil, até quem sabe essa parte do movimento, trabalhar os conteúdos relacionados à Educação Infantil, que tem o que deve ser trabalhado, acho que seria interessante usar mais essa parte e não tanto assim folhinhas e coisas assim. (ENTREVISTA PROFESSORA FLORA, p. 4).

A fala de **Flora** se aproxima, em parte, da ideia do que nomeamos de protagonismo infantil, que, conforme Dip e Tebet (2019, p. 39), “[...] implica a participação das crianças na sociedade e nos processos decisórios”. Para que se consiga, efetivamente, que as crianças

⁴¹ Professora Val não participou da pesquisa porque, naquele período, ela se encontrava em laudo médico. Val é a supervisora responsável pela EI e pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Recanto das Flores, cargo que foi assumido, durante o período da pesquisa, pela professora Daia, que é a supervisora dos Anos Finais do Ensino Fundamental da mesma escola.

tenham o papel de protagonistas nesse processo, se faz necessário que elas sejam efetivamente reconhecidas na qualidade de seres sociais, produtores de uma cultura infantil e de uma cultura de pares (CORSARO, 2002; MÜLLER, 2007).

Assim, a professora **Flora** considera importante que o planejamento das ações parta das ideias propostas pelas crianças, reforçando a necessidade de uma escuta sensível a elas.

Partir mais deles, para ver o que eles tem pra nos mostrar, pois, às vezes, sai cada coisa...se tu dá...não estou dizendo que nunca é feito...é feito também. [...] É tão bonito ver o que sai das ideias deles. Tudo que eles...o modo deles pensarem...o jeito deles. A gente percebe que, às vezes, a gente está pensando diferente deles. Eles têm, parece uma maneira diferente de pensar, de mostrar. (ENTREVISTA PROFESSORA FLORA, p. 5).

Nesse sentido, Rocha (2008, p. 44 e 45) chama a atenção para pensarmos sobre a necessidade de uma escuta que “[...] envolva a compreensão da comunicação feita pelo outro”. Portanto, uma escuta sensível e que seja capaz de compreender o que foi dito e o que não foi dito através da oralidade, levando em conta as múltiplas formas de linguagem, principalmente entre as crianças, em que a forma de comunicação oral, muitas vezes, não é a mais utilizada.

Acrescentamos ainda que a escuta sensível tem uma relação estreita com o protagonismo infantil, pois, conforme Rocha (2008, p. 46, grifo do autor), “[...] a ênfase na *escuta* justifica-se pelo reconhecimento das crianças enquanto *agentes sociais*, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural”. Portanto, é preciso dedicar uma escuta atenta às crianças e, além disso, reconhecê-las como seres sociais de direito.

Nesse sentido, para Barbosa (2006, p. 1066), “compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano”. No entanto, conforme a autora, para que isso se efetive é necessário que as crianças sejam consideradas seres sociais, que possuam ações e diálogos próprios; são seres ativos, estabelecem relações com o mundo, adultos e outras crianças, observam o mundo adulto desde muito pequenas e, a partir disso, produzem sínteses acerca daquilo que lhe faz sentido, e se expressam, constituindo, assim, sua identidade, pessoal e social. Porém, apenas dar voz às crianças não garante que elas sejam reconhecidas como atores sociais. Para isso é preciso garantir a participação das crianças no meio social e elaborar estratégias, principalmente nas escolas, as quais são importante contexto e espaço para as mais variadas formas de vivência das infâncias (ROCHA, 2008).

De acordo com Buss-Simão (2014), o ato de escutarmos as crianças e o que elas têm a nos dizer e indicar permite encontrar indícios que nos auxiliem a construir os aspectos

específicos da docência junto a crianças pequenas. Uma aproximação com essa ideia pode ser percebida na enunciação de professora **Charlotte**.

Ao analisarmos a fala de **Charlotte**, nos parece que ela reconhece que as crianças são capazes de se manifestar em relação às atividades que ela propõe, positivamente ou não. Também parece que ela considera importante que a criança experencie a atividade proposta, para identificar se lhe interessa ou não. Assim, ao final, a vontade da criança é respeitada, ou seja, a criança não perde seu protagonismo na decisão, e a intencionalidade pedagógica da professora é, ao mesmo tempo, mantida.

[...] eles sabem se manifestar quando algo não agrada ou não quer participar de tal coisa, que nem...eu tenho uma que é bem assim, “Ah, não gostei, não vou participar!”, mas daí como é que eu vou? Obrigiar eu não vou...então...vou na conversa, eu disse “Quem sabe nós vamos tentar fazer agora, depois se tu ver que realmente não gosta vamos parar.”. Sabe? Mas eles tem várias situações que eles se manifestam. (CHARLOTE - ENCONTRO FORMATIVO 2 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 26).

Para a professora **Luiza**, a organização da escola, muitas vezes, não permite que as crianças participem de processos decisórios, assim, as múltiplas vozes das crianças acabam sendo caladas ou, às vezes, quando não silenciadas, são ignoradas.

[...] essa organização curricular da escola ela não...ela é muito regradinha ali, muito, sabe? Todo mundo fazendo...né? Então não tem essa coisa de deixar a criança também imaginar e fazer...e de repente até dar palpites e coisa. Não que eles vão mandar, “Ah, agora hoje nós vamos fazer o que eu quiser.”. Mas é importante também ouvi-los. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p.16).

Nesse sentido, existem ainda as distorções acerca do que seria protagonismo infantil, sobre as possibilidades de as crianças poderem participar de maneira ativa do processo educativo e na resolução de problemas que surjam ao longo do seu desenvolvimento, sem se tornarem pequenos tiranos.

Em relação a isso, a professora **Daia** mostrou-se um pouco receosa com as propostas que tendem a flexibilizar as ações das crianças na escola. Segundo ela, “[...] para tu abrir as portas e deixar a criança, digamos, fazer aquilo que ela tem vontade, tu tem que ter pessoal, tu não vai largar a criança pela escola assim... ela se virando sozinha, né? Tu tem que ter um pessoal para ficar observando, para ficar acompanhando, né?” (DAIA - ENCONTRO FORMATIVO 4 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 34).

Daia também expôs uma pequena distorção acerca da proposta do protagonismo infantil, confundindo-o com o ato de as crianças poderem fazer tudo que tiverem vontade, a todo o momento. No entanto, o protagonismo infantil pode ser exercido de várias formas, que não exija, necessariamente, o aumento no número de profissionais para atender a EI, e, ao mesmo tempo, conforme citado anteriormente, não se refira às crianças poderem fazer o que

quiserem, fugindo totalmente da proposta inicial do dia, mas poderem expressar suas opiniões e resolver os desafios e enfrentamentos propostos nas atividades, tendo garantido seu espaço de decisão.

A partir do exposto, Rocha (2008) considera importante escutar a criança, de modo a apreendermos e expandirmos nossos conhecimentos acerca das culturas infantis, por meio de um diálogo, de uma ação comunicativa, estabelecida entre sujeitos que ocupam lugares diferentes na sociedade.

Da mesma forma, Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 274) consideram que o protagonismo infantil está diretamente relacionado à “[...] participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem”.

Organizar a sala de aula, em conjunto com as crianças ou não, por exemplo, é uma maneira de começarmos a pensar sobre o protagonismo infantil e o desenvolvimento da autonomia das crianças no espaço/tempo da escola. Em relação a isso, a professora **Luiza**, em sua narrativa, enfatiza a necessidade de melhorias, principalmente as estruturais, em sua sala de aula e na escola como um todo. Ao lermos seu enunciado, nos parece que ela considera importante organizar a sala de aula de modo a proporcionar autonomia às crianças.

Tem coisas a serem melhoradas, com certeza, até uma certa estrutura da escola assim, até pra gente...coisas...eu gosto de deixar tudo ao alcance deles. Então eles vão ir e vão pegar as coisas, apesar de outras eu ter que guardar no meu armário, porque nós temos outra turma de tarde, infelizmente, algumas coisas são da gente e daquela nossa turma, então a gente precisa guardar ali, mas a maioria que são coisas em coletivo, das duas turmas, então fica bem ao alcance deles. Tudo é ao alcance deles. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 11).

Taci, por sua vez, parece ver na EI um espaço/tempo que deve ser dedicado ao brincar, considerando o brincar um direito e uma necessidade das crianças. E junto a esse brincar ela destaca fortemente a necessidade da autonomia das crianças, em consonância com o que disse a professora **Luiza**. No entanto, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade do desenvolvimento da autonomia nas crianças e a importância do protagonismo infantil em suas ações, diz que esse “investimento” será importante futuramente para a criança, havendo certa ambiguidade em seu enunciado, transitando entre a ideia de ver a criança como ser que é, e criança como ser em devir. Essa ideia parece estar em construção em sua mente, ou seja, há um esforço em considerar as crianças sujeitos centrais do processo.

[...] eu procuro assim, como já disse Educação Infantil, educar eles no tempo deles, cada um tem o seu tempo, fazer mais brincadeiras do que folhas prontas, sabe? Levar eles pra fora, eles tem que viver, viver essa infância deles, não impregnar muita coisa pra eles agora. Eu acho assim...a Educação Infantil é brincar, é ser

criança, é ser livre, é desenvolver a autoestima, eles desenvolvem agora a autoestima, a identidade, a autonomia, eles aprendem a ser autônomos, eles aprendem um a ajudar o outro, a empatia pelo colega, [...] agora que é aquela parte do caráter em formação, que o que eles vão aprender agora eles vão levar para o resto da vida. (ENTREVISTA PROFESSORA TACI, p. 5).

Eu sou a favor de fazer uma festinha de fim de ano, uma formatura. E assim, a gente vê que muitas pessoas “Ah, pra que fazer?”, “O que adianta fazer, eles nem entendem.”, eles entendem, sabe? [...] mas eu acho que pra construção da autoestima deles, eu acho que a sociedade deveria valorizar um pouco mais essa etapa, que é importante, porque é a formação do pensamento, formação deles, ali tem muita coisa que vai refletir lá na frente à autoestima que foi trabalhada desde pequenininho, porque eles se sentem, sabe? Eu acho que tem que investir, tem que investir bastante neles. (ENTREVISTA PROFESSORA TACI, p. 6).

Nessa perspectiva, a EI, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), é a

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.

Já, conforme a BNCC (2018, p. 36), além de ser a primeira etapa da Educação Básica, a EI é “[...] o início e o fundamento do processo educacional”. Essa ideia contida na BNCC se aproxima do que professora **Malu** enunciou a respeito da EI: “é a base de toda a educação escolar” (QUESTIONÁRIO⁴² PROFESSORA MALU, IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS). Além disso, consideramos que a EI deve ser um espaço em que as crianças possam vivenciar diferentes experiências; experiências que lhes proporcionem “[...] apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos” (BRASIL, 2009, p. 47-48).

Diante disso, a própria BNCC (BRASIL 2018) contém os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de modo a assegurar que as crianças tenham um papel ativo, podendo vivenciar desafios e serem instigadas a resolvê-los, construindo significados sobre o mundo, os outros e si mesmas.

Partindo da ideia proposta acerca dos direitos que as crianças têm em vivenciar novas sensações, novas experiências, podemos garantir que a criança seja o centro de todo o processo, isto é, dando espaço para que o protagonismo infantil realmente se efetive. Para

⁴² Num primeiro momento, o questionário foi pensado para se diferenciar das narrativas, produzidas de maneira oral (encontros formativos e entrevistas semiestruturadas) ou escrita, porém, algumas professoras participaram apenas de alguns encontros formativos e responderam o questionário, portanto, não chegaram a fazer a entrevista, tornando sua colaboração mais restrita.

tanto, é necessária a concepção de criança e corpo como potência, e não apenas como um dado natural, uma natureza a ser moldada (BUSS-SIMÃO et al. 2010).

Assim, os projetos de educação também precisariam gerar reflexões sobre suas propostas, ou seja, construí-los de modo a garantir uma socialização que possibilitasse às crianças uma participação efetiva no processo, podendo “[...] constituir-se como sujeitos de direitos ativos” (BUSS-SIMÃO et al., 2010, p. 162).

As crianças, portanto, devem ainda ser consideradas um todo, embora, por muito tempo, tenhamos pensando nelas sob o prisma do dualismo entre corpo e mente, no entanto, “[...] ambos compõem um todo indissociável” (SAYÃO, 2008, p. 93).

A professora **Bel** parece reconhecer a necessidade de um espaço de escuta às crianças, e, em seu enunciado, possivelmente, ela esteja se referindo a uma escuta sensível. Também considera importante o espaço de convivência das crianças, e que devemos explorar a criatividade e a imaginação. Ao mesmo tempo, ela separa o desenvolvimento físico do mental, talvez, se aproximando do dualismo entre corpo e mente citado por Sayão (2008).

Ajuda no desenvolvimento físico e mental, proporcionando à criança conviver com outras crianças em um ambiente com possibilidade de criatividade, escuta a eles e imaginação. (QUESTIONÁRIO PROFESSORA BEL, IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS).

Por sua vez, a professora **Moni** também faz essa separação entre o corpo e mente, agregando ainda o desenvolvimento social das crianças. Para ela, a EI “é muito importante para o desenvolvimento motor, psicológico e social” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA MONI, IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS). Sob essa ótica, Buss-Simão et al. (2010, p. 155) afirmam que “[...] a vida é heterogênea, não é possível pensar dicotomicamente, ou seja, em oposição, dimensões como pessoas, corpos, mentes, coisas, animais, plantas, como sendo natureza e cultura”. Da mesma forma que não podemos separar o corpo e a mente; o corpo, a mente e a vida social.

Por sua vez, **Cassi**, ao enunciar a importância da EI, nos sugere uma ideia ligada ao desenvolvimento de inúmeras habilidades, indicando uma possível tendência desenvolvimentista em sua concepção de EI. Além disso, **Cassi** aponta a existência de certa omissão das famílias em relação às crianças, ou seja, estariam sendo transferidos deveres das famílias para a escola.

Percebo que é extremamente importante, pois favorece o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual, físico-motor, linguístico, afetivo-emocional, sensorial, entre outras, além de inúmeras habilidades. Porém, percebo que está ocorrendo omissão das famílias para com as crianças, transferindo a professores da Educação Infantil suas funções e obrigações, as quais deveriam ser exclusivas das famílias. (QUESTIONÁRIO PROFESSORA CASSI, IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS).

Os documentos-base para o trabalho junto a EI (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010; BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2018) chamam a atenção para a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na EI. Esses documentos mencionam ainda a necessidade de uma cooperação entre a família e escola, em que a instituição deve assumir suas atribuições nesse processo educativo, por meio do diálogo entre ambas.

Referente a isso, Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 79) dizem que a opção dos termos cuidar e educar se vincula à necessidade de se atender as demandas específicas e singularidades: “[...] dessa etapa educacional, buscando garantir o objetivo educacional da educação infantil, que tem como centralidade uma proposta educativa que assegure a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo [...]”. Compreendemos, portanto, que o educar e o cuidar são indissociáveis, e, considerando as demandas e necessidades presentes na EI, um não pode se opor ou anular o outro.

Em relação à separação do desenvolvimento motor dos demais aspectos, sejam eles sociais, cognitivos, afetivos, entre outros, Kishimoto (1996) já chamava a atenção para a necessidade de olharmos para a criança de maneira global. De acordo com a autora,

a criança deve ser vista em sua globalidade, de forma holística, o que não permite separar o desenvolvimento motor de outros aspectos. À idade da creche e da escola maternal a motricidade não pode ser entendida como disciplina isolada porque participa estreitamente da vida mental, afetiva e social. É pelo movimento que a criança entra em contato com o ambiente que a cerca, explora os objetos do mundo físico e se comunica com os outros. (KISHIMOTO, 1996, p. 74).

A ideia proposta pela autora se aproxima da enunciada por **Luiza**, que considera a EI primordial para o desenvolvimento global das crianças. Além disso, essa professora reconhece a necessidade de as crianças experienciarem novas formas de viver a infância, de maneira individual e coletiva, diferente das experiências vividas por ela fora da escola.

Primordial para o desenvolvimento global da criança. Na Educação Infantil ela tem a oportunidade de vivenciar experiências individuais e coletivas que não teria a oportunidade fora do ambiente escolar. (QUESTIONÁRIO PROFESSORA LUIZA, IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS).

Conforme Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 78), quando o professor possibilita a experiência de modo que as crianças possam viver suas infâncias, exige que ele acredite “[...] na rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo e afirmar a educação das crianças como uma ação que se dá por meio de relações educativas, sustentando a especificidade da educação infantil”, refutando ainda a ideia de um currículo desconectado da vida e burocratizado (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016).

De acordo com Santos et al. (2016, p. 189), “[...] momentos vividos pela criança são educativos à medida que ela interage com o meio que a rodeia”. Para esses autores, o cotidiano escolar deve ser considerado ao elaborarmos a organização curricular, visando práticas múltiplas às crianças, que lhe possibilitem uma articulação entre suas experiências e seus saberes. Assim, para esses autores, quando falamos em currículo na EI é preciso considerar centrais as crianças no processo de organização do trabalho pedagógico.

Essa ideia pode ser identificada na narrativa de professora **Taci**, na qual podemos perceber sua preocupação em propor às crianças inúmeras possibilidades de experiências de maneira lúdica, em que dá ênfase ao socializar, conviver e ao brincar.

Eu acho que é uma das melhores etapas, sabe? [...] Mas eu acho que é um momento que eles têm pra socializar, pra aprender a conviver em grupo, as brincadeiras, a parte lúdica, é tão legal! Eu acho que a Educação Infantil já diz é infantil, tu não tem que prender a criança numa coisa, tu têm que ir levando eles, eles tem a fase deles de aprender, pra isso já tem mais um ano, né? (ENTREVISTA PROFESSORA TACI, p. 5).

Porém, por muito tempo, de acordo com Souza, Kieling e Dalla Corte (2017, p. 56),

[...] creches e pré-escolas eram concebidas como diferentes espaços de atendimento às crianças menores de sete anos. Creches eram os espaços para atendimento de crianças de mães trabalhadoras (entre zero e três anos), com cunho essencialmente assistencialista, sendo considerado espaço de continuação da educação do lar, e as pré-escolas eram compreendidas como espaços de prevenção ao fracasso escolar e preparatórias para a “escola obrigatória” (atendendo dos quatro aos seis anos).

A partir das DCNEI (BRASIL, 2010), a ideia de a EI ser preparatória para o Ensino Fundamental começou a ser pensada, problematizada e revista. No entanto, a BNCC (BRASIL, 2018) se tornou contraditória em relação a isso, ao sinalizar a necessidade de um cuidado na transição da EI para o Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, estabelecer uma síntese de aprendizagens a ser observada ao final da EI. Muitas pessoas ainda relacionam a entrada da criança na escola com a necessidade de adquirir novos conhecimentos, porém, é óbvio que as crianças, ao interagirem e experienciarem diversas situações, vão acabar construindo novos conhecimentos, mas este não é o foco principal, e sim a interação e as brincadeiras, é o momento de proporcionar experiências diversas às crianças.

No entanto, para a professora **Cassi**, a visão assistencialista da EI ainda não foi superada, tanto nas turmas de EI inseridas em Escolas de Ensino Fundamental quanto nas escolas infantis. Conforme o enunciado de **Cassi**, essa superação parece ter ocorrido apenas nos documentos que regulamentam e servem de base para a etapa da EI.

[...] a Educação Infantil eu vejo que seria importante...que é o início do desenvolvimento social da criança, primeiro contato da criança fora da família, uma adaptação com outras pessoas [...]. Mas a antiga função de creche que se deixava porque a mãe e o pai precisam trabalhar isso nunca saiu, só mudou no papel de verdade, porque tanto na escola, quanto nas escolas de Educação Infantil específicas,

continua sendo assim. A mãe e o pai, a família, no caso, deixam por necessidade, muitas vezes. E muitos casos que eu tive experiência, a mãe deixa porque não consegue manter o filho em casa, porque é muito teimoso, porque ela não consegue educar, então vai pra escola que daí é um período que não está em casa, não está incomodando, não está perturbando a mãe. É triste, mas é uma realidade que a gente vê, não deveria, né? E aí nesse momento, nessa confusão de papéis que fica para escola a função da família. (ENTREVISTA PROFESSORA CASSI, p. 4).

Já, a visão de que a EI seria uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental está presente na narrativa da professora **Lelê**, quando ela comenta a expectativa de alguns familiares de uma das crianças de sua turma em relação ao aprender a ler e escrever.

É, eu acho que assim...quando as crianças vêm pra escola na Educação Infantil tem...é...a maioria das famílias acham que eles tem que vir e sentar e aprender a ler e escrever, essa coisas assim. Sabe? Na Educação Infantil...eu escutei uma semana essa história que alguém disse que “Ah fazem só essas coisinhas!”, um tio de um aluno. Sabe? Não é da família. “Ah...eu achei que era diferente. Ah...fazem só umas coisinhas!”, sabe? Então ele achava que tinha que vir e aprender a ler na Educação Infantil. Mas a maioria dos pais entende. (LELÊ - ENCONTRO FORMATIVO 4 - ESCOLA MARGARIDA SOLITÁRIA, p. 9).

No entanto, sabemos que a EI é um espaço para que a criança tenha diversas experiências, por meio das interações e brincadeiras, e, que, por meio dessas experiências, possa conhecer a si e ao mundo, tendo respeitada sua individualidade e o contexto regional em que está inserida (BRASIL, 2010).

A EI, portanto, é um espaço para que as crianças, por meio das interações e brincadeiras, tenham assegurados “[...] os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se [...]” (BRASIL, 2018, p. 40). Para garantir isso, a BNCC propõe os campos de experiências, de modo que sejam “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

As narrativas da professora **Daia** e da professora **Lelê** ressaltam a importância do espaço destinado ao brincar junto ao trabalho desenvolvido com a EI. **Daia** associa o brincar ao desenvolvimento global da criança, apesar de desmembrar esse global em social, cognitivo e motor. Além disso, sua fala sugere que o aprender através do brincar ocorre de maneira mais atrativa e espontânea para as crianças.

Incentiva a brincar; possibilitando um desenvolvimento global (social, cognitivo e motor) e esse desenvolvimento na Educação Infantil acontece de forma espontânea; a Educação Infantil é um espaço lúdico, onde as crianças aprendem de forma mais interessante. (QUESTIONÁRIO PROFESSORA DAIA, IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS).

Lelê refere-se à brincadeira como meio de aprendizado e um modo para que as crianças consigam interagir com as demais, e, em consequência, desenvolvam suas potencialidades.

Elas aprendem brincando, desenvolvendo suas potencialidades, interagindo com os colegas. Se descobrindo, fazendo amigos, socializando-se. (QUESTIONÁRIO PROFESSORA LELÊ, IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS).

Porém, muitas vezes, os professores não conseguem enxergar o brincar para além de aspectos pedagógicos, ou seja, relacionam o brincar apenas a aspectos funcionais relacionados a ganhos em determinadas habilidades. Em relação a isso, Sayão (2002, p. 58) declara:

a escuta das futuras pedagogas, dos/as acadêmicos/as da educação física, assim como de profissionais já atuantes no magistério, demonstra as “faltas” decorrentes de seu processo de formação que se evidenciam numa certa “incapacidade” momentânea de perceberem a brincadeira, o jogo e o movimento corporal das crianças para além do aspecto funcional de contribuição para a melhoria das aprendizagens cognitivas ou dos esportes de rendimento.

No entanto, para essa autora, as crianças brincam porque, para elas, o brincar é uma forma de “[...] **satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira**” (SAYÃO, 2002, p. 58, grifo nosso). De outro lado, “[...] a insistência de que a brincadeira precisa ter uma função ‘pedagógica’ inserida numa lógica produtivista limita suas possibilidades e impede que as crianças recriem constantemente as formas de brincar e se expressar” (SAYÃO, 2002, p. 58).

Por sua vez, a professora **Flora** associa a importância da EI à inserção das crianças na sociedade, ou seja, para além dos laços familiares, que, na verdade é o primeiro círculo em que as crianças estabelecem suas primeiras relações. A EI, diz a professora, “possibilita a introdução no meio social, ampliação de experiências tanto individuais, quanto coletivas. Aquisição de habilidades e valores” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA FLORA, IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS).

Essa fala de **Flora** se aproxima, em parte, do que diz a BNCC (2018, p. 36) a respeito da entrada das crianças na EI: “[...] na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”. Nesse âmbito, o documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares (BRASIL, 2009, p. 12), considera que

a função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais.

Conforme as DCNEI (BRASIL, 2010), as propostas pedagógicas desenvolvidas para a EI precisam obedecer aos princípios éticos, políticos e estéticos. Dentro dos princípios éticos, temos a autonomia e a identidade, que, por sua vez, estiveram muito presentes na fala da professora **Taci**, quando diz que a EI é um espaço importante para o desenvolvimento da autonomia e da identidade das crianças.

É uma etapa da vida da criança onde a mesma aprende a trabalhar em grupo, desenvolve a autonomia e identidade, socializa-se e tem a oportunidade de desenvolver variadas habilidades: cognitivas e afetivas. (QUESTIONÁRIO PROFESSORA TACI, IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS).

Por sua vez, professora **Charlotte** chama a atenção para a necessidade de considerarmos a EI um espaço em que as crianças iniciam seu convívio escolar, e também cita a necessidade de reconhecermos a bagagem que as crianças trazem, isto é, seus conhecimentos prévios, de modo a levá-los em conta ao elaborarmos as propostas que lhe dizem respeito.

A Educação Infantil, a meu ver, é muito importante, pois nesta etapa as crianças iniciam seu processo escolar. Elas trazem muito conhecimento e na escola começam a organizá-los, adquirem outros tantos, e dela (Educação Infantil) dependerá o futuro da trajetória escolar de cada indivíduo. (QUESTIONÁRIO PROFESSORA CHARLOTE, IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS).

Em geral, a visão que se tem das crianças, no cenário educacional, está relacionada à sua possível fragilidade, a qual é enfatizada, e também assume destaque sua falta de autonomia, e sua indispensável necessidade de proteção (BUSS-SIMÃO et al., 2010). Nesse sentido, discursos semelhantes ao da professora **Charlotte** são necessários, de modo a abrir espaço para discutirmos o protagonismo infantil, as possibilidades das crianças e de seus fazeres, para, efetivamente, conseguirmos ver as crianças na qualidade de atores sociais.

Em relação a isso, consideramos que “[...] é necessário pensar e propor que as crianças também participem na construção do mundo, tanto para elas quanto para os adultos, pois, além de serem produtos da cultura, são também produtoras de cultura” (BUSS-SIMÃO et al., 2020, p. 165 e 166). E, conforme Neira (2008, p. 73), no momento em que o professor reconhece que as crianças trazem seus conhecimentos quando ingressam na escola, ele “as reconhece como sujeitos de conhecimento, sujeitos capazes, capacidade revelada e reconhecida no já sabido, e capacidade para se apropriar de novos conhecimentos [...]” no ambiente da escola, e, além disso, socializá-los.

Por sua vez, **Moni**, **Flora** e **Daia** reconhecem a importância da EI, no entanto, se questionam até que ponto a EI deveria ser obrigatória. Para **Moni**, o fato de a EI ser

obrigatória, conforme a LDB (1996)⁴³, para crianças com idade de quatro e cinco anos, fez com que fosse mais valorizada.

Pra mim, é a base de tudo. Eu não sei até que ponto, eu não sei se ela teria que ser obrigatória, isso eu não sei. Que nem eu digo, ainda tenho meus prós e contras. Mas...eu acho que é bom. É bom. E a sociedade...eu acho que agora ela está sendo mais vista, até em questões de leis, que é obrigatória. Quando uma coisa é obrigatória parece que o pessoal se atenta mais. É lei. (ENTREVISTA PROFESSORA MONI, p. 5).

Flora questiona a obrigatoriedade da EI. As crianças parecem estar saindo de casa cada vez mais cedo, diz essa professora, e também questiona alguns modelos de pré-escola, que estariam mais próximos do Ensino Fundamental do que a EI propriamente dita. Ao mesmo tempo em que **Flora** reconhece a importância do lúdico e do brincar nessa etapa, acaba por ter uma visão associada, em parte, ao assistencialismo da EI, ao tentar justificar a vinda das crianças tão cedo para a escola com o fato de os pais precisarem trabalhar fora de casa.

Eu vejo até pais comentarem e a gente, eu como mãe, meu guri já é adolescente, mas eu acho que cada vez mais parece que está mais cedo, sabe? Já quando eu ia começava mais tarde, então eu acho que até os pais comentam... “Ah tão cedo tem que se desligar deles”, claro que tem aqueles que, por outro lado, tem que trabalhar fora e aí sempre já é um tempo de eles estarem...já facilita para eles, pois eles já estão na escola. Mas eu acho assim... que está tão cedo assim...que talvez eles assim, tem coisa que a gente vê na sala de aula que parece que já está mais pro primeiro ano, que não é tanto do prezinho, que seria aquele brincar. Eu entendo, eu acho assim pra mim que tem que ser mais aquele brincar, se conhecer um ao outro, e...não sei. Talvez eu esteja enganada. Mas eu acho que...eu acho assim tão cedo para eles virem. (ENTREVISTA PROFESSORA FLORA, p. 2-3).

De acordo com Campos e Barbosa (2016, p. 82), “[...] a configuração da educação infantil como direito foi uma conquista recente, em tempo histórico, e, ao mesmo tempo, uma conquista que ainda é frágil no que concerne a sua efetivação no contexto da prática”. No entanto, as autoras citam uma inquietação em relação à obrigatoriedade apenas para a pré-escola, sinalizando para a possibilidade de se reforçar a dicotomia pré-escola e creche.

Para Souza, Kieling e Dalla Corte (2017), a obrigatoriedade da EI para crianças de quatro e cinco anos evidencia a importância da EI como um espaço para o desenvolvimento de forma global das crianças, auxiliando a superar a visão assistencialista da EI. No entanto, os autores consideram que a obrigatoriedade apenas para crianças de quatro e cinco anos pode vir a dar o status de mais importante à pré-escola, em relação às demais turmas de EI, indo ao encontro da inquietação expressa por Campos e Barbosa (2016).

⁴³ A partir da redação dada pela Lei nº 12796, de 2013, a EI passou a ser obrigatória para crianças a partir dos quatro anos de idade.

Já, para Possebon e Sarturi (2017, p. 70), “[...] o ingresso obrigatório na educação básica a partir dos quatro anos de idade surge no cenário educacional brasileiro como um movimento de resgate ao direito à educação, estreitamente ligado às políticas de democratização da educação [...]”. Nesse sentido,

a Escola de Educação Infantil é um ambiente no qual a criança passa várias horas do seu dia na companhia de pessoas que não fazem parte de seu meio familiar. Neste contexto, a instituição deve ser apresentada como um lugar acolhedor e com inúmeras possibilidades de estímulos, para que o desenvolvimento das crianças ocorra de forma integral. Neste ambiente, o professor atua como mediador do processo de aprendizagem, oportunizando que, através de momentos lúdicos com objetivos preestabelecidos, a criança tenha na escola um ambiente favorável ao seu desenvolvimento integral. (BASÉGIO; ROGÉRI; ARALDI, 2016, p. 199).

De acordo com Lira e Drewinski (2020), com a obrigatoriedade da frequência de crianças de quatro e cinco anos de idade na EI, os municípios retiraram as crianças da pré-escola de centros de EI e as inseriram em escolas de Ensino Fundamental. No entanto, sabemos que muitos municípios precisaram ofertar turmas de EI junto às escolas de Ensino Fundamental pela falta de Educação Infantil para atender a demanda. Porém, sabemos que em relação a ambos os casos,

as instituições de Ensino Fundamental nem sempre oferecem infraestrutura adequada para a educação das crianças pequenas e, em muitos desses estabelecimentos, os ambientes para brincadeiras e movimentação são em menor número, o mobiliário atende a necessidade de crianças maiores e os espaços externos com ausência de parque e brinquedos podem inviabilizar às crianças a brincadeira, a interação e socialização. (LIRA; DREWINSKI, 2020, p. 7).

Assim, para as autoras, essa “[...] política da obrigatoriedade às crianças de quatro e cinco anos tem servido muito mais para antecipar o ensino formal e a alfabetização sistemática às pequenas e aos pequenos [...]” (LIRA; DREWINSKI, 2020, p. 7). Contudo, apesar da EI ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, ter tido o reconhecimento de sua importância, e o fato de não ser preparatória para o Ensino Fundamental, **Daia** ainda associa a frequência das crianças na EI ao seu desempenho escolar futuro. Essa visão de **Daia**, talvez, se associe ao fato de ela não ter sido professora de turmas de EI, e que ela possa ter buscado em suas experiências enquanto professora dos Anos Iniciais, fatos, que para ela, se ligam e fazem sentido em relação à importância de as crianças vivenciarem o espaço/tempo da EI.

Hoje eu acho que ela é essencial, porque a gente vê a diferença do aluno que tem a Educação Infantil do que aquele que chega cru, que não frequentou nada, nenhum tipo de escola. E a mesma coisa de um aluno que já vem de uma creche, como as gurias, as professoras estão trabalhando já não como uma cuidadora, mas sim, como uma educadora e como isso é importante para esses alunos quando eles começam a se alfabetizar lá no primeiro ano, que a professora começa essas noções de alfabetização e a importância disso [...]. Eu acho que...apesar de eu não concordar com essa obrigação, porque, às vezes, eles reclamam de vir, que tem que acordar cedo, que cansam de estar aqui. Mas a gente sabe que é importante essa frequência

deles na Educação Infantil e o que os professores trabalham ali, como é importante eles já irem se desenvolvendo desde pequeninhos. Como a gente vê a diferença do aluno que frequenta do que não frequenta, como ele tem mais facilidade, um simples fato de escrever, de pegar o lápis para pintar, de respeitar limites, as regras. (ENTREVISTA PROFESSORA DAIA, p. 3).

Conforme Sayão (2002, p. 59), para nós professores, muitas vezes, “a percepção de que algo ‘falta’ às crianças é o que geralmente vem em primeiro plano quando se fala de seu desempenho escolar”. Nessa perspectiva, não há espaço para pensar sobre o que as crianças conseguem fazer, mas para o que não são capazes. Nesse entendimento, “esquece-se das crianças e coloca-se em evidência o conhecimento, como se ambos não fossem faces de uma mesma moeda” (SAYÃO, 2002, p. 59), negando-se, assim, a possibilidade de as crianças arquitetarem sua cultura infantil.

Nesse sentido, Staviski, Surdi e Kunz (2013, p. 121) afirmam que

este modo de viver, pensando exclusivamente nos resultados das atividades, é um modo de existir que só faz sentido para o adulto e que acaba desviando a atenção para longe do presente. As crianças não brincam pensando nos efeitos positivos ou negativos do seu brincar, não chutam uma bola ou pulam amarelinha pensando nos ganhos motores e cognitivos desta atividade; elas simplesmente brincam, porque esta é a sua maneira espontânea e natural de existir.

Assim, as formas de pensar e de se expressar das crianças e dos adultos são distintas, pois a criança vivencia o mundo por meio da fantasia e do brincar. Ela vivencia o momento, o hoje, e as regras da sociedade, possíveis medos, situações conflituosas e de pressão não têm o mesmo sentido do mundo adulto. Por outro lado, os professores, adultos que são, estão imersos em um contexto de cobranças, pressões, e é nesse contexto que seu modo de agir pedagógico é constituído, por meio de suas experiências, sejam elas de formação, trabalho ou da vida. Por conta disso é que se torna tão difícil para os professores dessassociarem a brincadeira e o tempo de possíveis funcionalidades (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013).

Por sua vez, a professora **Luiza**, ao falar sobre o papel da EI na sociedade, a considera o pontapé inicial de todo o processo educativo. Para ela, a EI deve ser um espaço em que as crianças tenham experiências e vivências diferentes daquelas vividas em casa. Ela destaca o papel do professor nesse processo, em sua narrativa chama a atenção para um olhar atento e sensível, uma escuta às crianças e seus fazeres, para a necessidade de estarmos totalmente presentes nos momentos compartilhados com as crianças, de modo a observar suas formas de expressão e envolvimento com o proposto.

Eu vejo a Educação Infantil como pontapé inicial [...]. Eu vejo um momento deles fazerem uma coisa completamente diferente do que eles fazem em casa, o adulto em casa, os pais, eles tem muitas tarefas, [...] não ficam o tempo ali com os filhos brincando, e a gente dentro da sala de aula tem essa oportunidade e eu acho que aí está o “Q” da questão do professor de Educação Infantil, de tu estar ali disposta a

estar com os alunos, eu não estou ali de corpo presente e aí eu vou deixar ali e vou fazer outras coisas. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 6-7).

Os enunciados das professoras, seja os relacionados às suas memórias acerca de seu brincar na infância, sua concepção de criança e infâncias, ou à significação que cada uma atribui à importância da EI, são marcados e refletem o seu tipo de vínculo e/ou experiência com a EI. Cada professora fala de um lugar único e singular, além disso, da mesma forma que seus vínculos, vivências e experiências são distintos, suas visões acerca dos aspectos citados anteriormente também são. Por exemplo, professoras que hoje ocupam um cargo de gestão na escola terão uma visão diferente daquelas que dividem o espaço/tempo da sala de aula com as crianças, e, possivelmente, suas falas serão marcadas por demandas e aspectos da gestão, que é o seu lugar de fala nesse momento.

Quanto à educação formal, essas professoras tiveram uma formação inicial diferente umas das outras, na condição de acadêmicas de cursos de graduação ou alunas de Curso Normal (Magistério). A professora **Daia** relata ter feito um curso de graduação totalmente voltado à supervisão escolar, não tendo, portanto, uma formação que englobasse uma parte específica para a EI. No entanto, ela cita o Magistério como uma importante formação em sua carreira de professora. Parece-nos que o Magistério foi um facilitador no seu dia a dia, em sua prática pedagógica no cotidiano escolar, nos momentos em que ela precisou desenvolver aspectos relacionados ao corpo e movimento. Talvez, isso possa estar relacionado ao aspecto técnico instrumental que, de maneira geral, marca essa modalidade de ensino.

Daí a minha Faculdade é Supervisão Escolar e eu nunca fiz Educação Infantil, então nunca tive nenhuma preparação, só que eu fiz o Magistério, no Magistério a professora era muito boa. A gente tinha a Educação Física, a parte mais assim, era a Madalena, tinha mais a parte assim da prática da Educação Física, que nem no Ensino Fundamental, que era jogos, era esse aquecimento assim e tinha a didática da Educação Física e nos prepararam bem, eu tive uma boa preparação lá. Foi o que eu usei depois, quando eu fui para...que eu trabalhei com os alunos, né? Mas foi aquela preparação muito boa, mas na Faculdade eu não tive nada, porque era específico Supervisão Escolar. (DAIA - ENCONTRO FORMATIVO 3 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 18).

Do mesmo modo que **Daia**, **Cassi** atribui grande importância ao Magistério, pois o considera base importante para sua prática junto às crianças no cotidiano da escola. Além disso, a professora **Cassi** sofreu um acidente durante sua graduação em Pedagogia, atrasando suas disciplinas, por conta disso ela precisou cursar disciplinas no curso de EF para poder voltar a acompanhar sua turma de Pedagogia. Essa experiência parece ter sido muito significativa para ela, pois considera que as disciplinas cursadas no curso de EF foram de grande importância para sua formação, melhor do que se tivessem sido cursadas junto ao curso de Pedagogia, afirma.

Eu já, durante a minha formação em Pedagogia, eu também fiz Magistério é uma base assim fora de série em relação à prática. Durante a minha formação em Pedagogia eu sofri um acidente de trânsito, daí eu voltei depois assim com as disciplinas todas atrasadas, toda enrolada e graças a isso, eu fui parar lá no Curso de Educação Física para recuperar essas disciplinas que eu não fiz dentro do tempo ali, né? E eu fiz três disciplinas no Curso de Educação Física e essas disciplinas eram bem direcionadas a metodologias, a metodologia da Educação Infantil, de recreação, então assim...para mim foi uma base fora de série, muito melhor do que se eu tivesse feito os fundamentos lá na própria Pedagogia. Então foi uma base assim muito boa que eu tive. (CASSI - ENCONTRO FORMATIVO 3 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 18-19).

Ao analisarmos a narrativa da professora **Luiza**, mais uma vez percebemos o destaque dado ao Magistério. Do mesmo modo que parece ter sido significativo para **Daia** e **Cassi**, o Magistério também parece ter marcado a vida da professora **Luiza**. Em sua enunciação, **Luiza** destaca o papel técnico do Magistério, o qual, diz, prepara o professor para a prática pedagógica em sala de aula, e, além disso, destina maior espaço/tempo dentro do curso para o corpo/movimento/EF, ao ser comparado ao tempo destinado a esse tema na graduação.

De acordo com Pereira e Heinzle (2016), o curso de Magistério proporciona uma visão mais técnica em relação ao trabalho do professor, pois, por exemplo, propõe aos futuros professores que fiquem junto a um professor regente de classe, acompanhando-o, observando seu trabalho, sua prática docente, de modo a aprender a ser professor, ou seja, aprender as técnicas necessárias para exercer sua docência.

Dessa forma, o que se sugere é que o Magistério pode ter sido citado pelas professoras como mais significativo em relação a sua formação, exatamente por ter esse caráter técnico. Assim, as professoras, ao desenvolverem as atividades exigidas no Magistério, muitas vezes observavam outras professoras em seu cotidiano escolar, e também as atividades que envolviam o corpo e o movimento/EF, as quais poderiam ser aplicadas futuramente com suas turmas; ao contrário do que, geralmente, vemos nos cursos de Graduação, em que, muitas vezes, há apenas uma disciplina que tematiza alguns pontos centrais do trabalho referente ao espaço que engloba aspectos relacionados ao corpo/movimento e/ou EF.

Outro ponto destacado por **Luiza** é o fato de ela gostar de realizar práticas corporais de movimento, brincadeiras e esportes, sugerindo que esse fato é um facilitador, enquanto professora, no seu processo de compreensão da importância dessas práticas e de uma organização pedagógica que dê ênfase ao espaço destinado ao corpo/movimento/EF.

É, eu não coloquei aqui do Magistério, mas eu sempre falo para as gurias lá, que chegam da Faculdade e as estagiárias que tu vê que chegam direto da Universidade para a escola, tu sempre uma diferença muito grande das estagiárias do Magistério. Então assim, o Magistério, eu sempre digo para as gurias, te prepara para a prática. E a Faculdade é a teoria, é tu pensar, é tu né...refletir, vamos dizer assim, entender melhor as coisas. Porque o Magistério te deixa muito bitolada na questão de pensamento, mas o Magistério é o que prepara para a prática, isso é uma coisa assim

que tu vê de cara a menina que sai direto da Faculdade, que saiu do Ensino Médio e foi direto e vai dar aula, e aquela que passou pelo Magistério e depois foi fazer Faculdade. Então assim, com certeza, eu até coloquei aqui da Faculdade que eu tive um professor, aí eu coloquei só na questão, eu fiz Pedagogia, mas nós tivemos uma única disciplina de Educação Física, mas o meu professor era o Michael, ele era muito bom, era muito bom. Então assim, as atividades que eles propunham para a gente eram fantásticas assim...muita prática, sabe? Muito lúdicas, muito assim...muito legal. Mas é só aquela, então para quem não tinha passado pelo Magistério é pouco. Mas assim, eu que já gostava da coisa, depois foi bem marcante assim...foi bem legal. Foi um complemento. (LUIZA - ENCONTRO FORMATIVO 3 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 18).

O gosto pela cultura corporal de movimento fez a professora **Luiza** ter dúvidas: em qual curso de graduação vou ingressar? EF ou Pedagogia? Parece-nos, que para ela, é importante que o professor faça o que realmente gosta, pois isso transparecerá em seu dia a dia na escola junto às crianças. Um professor que não gosta de brincar e realizar atividades que envolvam o corpo e o movimento, muitas vezes poderá não dar ênfase e espaço a isso em seu trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

É tem que saber brincar, eu já não sei. Eu botei assim que eu sempre fui apaixonada então, a minha dúvida antes da formação era ou Educação Física ou Pedagogia e eu acho que quando tu faz uma coisa que tu gosta, tu também passa ir para as crianças. Porque aquela pessoa que nunca gostou de fazer atividade física na escola, que...sabe? E que aquilo não era interessante, provavelmente ela vai passar isso para os alunos, sabe? (LUIZA - ENCONTRO FORMATIVO 3 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 21).

Daia também se posiciona em relação a isso, pois, apesar de não gostar de praticar atividades referentes ao corpo e movimento, ela diz não ter negado esse conhecimento enquanto foi professora regente de classe, e sempre procurou manter um planejamento acerca da EF. No entanto, ela não nega que isso possa acontecer com outras colegas professoras.

Eu penso...eu sempre pensei não fazer assim, sabe? Sempre ter uma atividade, sempre, apesar de eu não gostar de Educação Física eu nunca fui uma professora de chegar e soltar a bola e deixar eles jogar lá, como era com a gente assim, sabe? (DAIA - ENCONTRO FORMATIVO 3 - ESCOLA RECANTO DAS FLORES, p. 21).

Diante dessas enunciações, logo nos vem à mente o dizer de Dornelles (2001, p. 101), “na escola infantil todo mundo brinca se você brinca”, e o papel fundamental do adulto, e, neste caso em específico, das professoras da EI, de estarem ali de corpo inteiro, dispostas a brincar com as crianças, a sentar no chão, romper com a visão que, muitas vezes, se tem, de que, nós adultos e professores, não podemos brincar.

A professora **Luiza** parece compartilhar dessa mesma ideia, pois, diz, “o professor precisa estar ali de corpo inteiro pras crianças. Ele precisa brincar, ele precisa jogar, ele precisa prestar atenção, ele precisa anotar, ele tem que estar ligado. Esse é o ‘X’ da questão” (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 7). Observa-se que a professora parece sentir a necessidade de se deslocar em direção às crianças e de seus interesses, de participar

ativamente de suas descobertas e experiências, e dar atenção ao que as crianças nos dizem e ao que elas não nos dizem através de palavras.

As diferentes experiências relacionadas à EI não se restringem à formação inicial das professoras ou aos cargos que elas ocupam (professora regente de classe ou gestora), mas também estão relacionados à sua constituição enquanto professora, em diferentes espaços e tempos, considerando os diferentes contextos e momentos políticos ao longo da trajetória de professora.

Essas mudanças ao longo dos tempos podem ser percebidas no enunciado da professora **Lelê**. Ela relata que, no início de sua docência na EI, alguns desafios precisaram ser vencidos, entre os quais a falta de materiais. Em sua fala, podemos perceber um movimento de mudança em relação a sua forma de trabalhar, passando de trabalhos mais manuais e centrados em preparar as crianças para o Ensino Fundamental, quando ela cita a execução de trabalhos realizados em folhas, para um trabalho que tenta compreender as necessidades e os interesses das crianças. Porém, em meio a esse processo, percebemos, novamente, um caráter técnico em dois momentos de sua formação: quando ela fala do Magistério, suas experiências não parecem ter sido tão significativas quanto às das professoras **Daia**, **Cassi** e **Luiza**, o que fez com que ela precisasse buscar uma formação complementar. Nesse segundo momento da formação, ela cita o curso em que aprendeu a desenvolver jogos e materiais alternativos com sucata.

No início assim era...até a diretora da escola estranhava, porque eles faziam os trabalhos, folhinha e coisa, e a gente colava em todas as paredes, era cheio, assim sabe? Que na época, não tinha muita coisa, não tinha EVA, não tinha caneta, não tinha coisas coloridas, então era o que a gente fazia ali, folha e lápis, aquele trabalho ali. E aí foi indo assim, daí eu fui aprendendo também, porque eu fiz Magistério, não fiz Educação Infantil, então é uma coisa que eu fui aprendendo, aprendendo com as crianças, aprendendo... o município era novo na época, fui aprendendo com as minhas colegas, a gente fez um curso em Santa Maria que durou um ano, todos os sábados a gente ia, eu e duas colegas, e lá a gente foi aprendendo a fazer joguinhos, fazer coisa com sucata, com esse tipo de atividade. [...] E a minha maneira de trabalhar também foi mudando, eu fui me adaptando a eles, ainda não é...eu sei que eu estou ainda em adaptação, a gente nunca aprende tudo, mas eu estou tentando entender o que eles querem, pra mim não sair tão fora, pra eles não perderem o interesse. Porque eles perdem o interesse, tem uns que chegam e dizem “Ah eu quero ir embora.”, sabe? (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 3).

Ao longo de suas trajetórias docentes, as professoras vivenciaram diferentes tipos de vínculo em sua atuação no ambiente escolar, dentre os quais: vice-direção, professora de Artes, professora de EF, professora de Estudos Sociais, atendente de creche, supervisão e orientação escolar, bibliotecária, secretária e estagiária pelo CIEE-RS. Além disso, estabeleceram diferentes relações com a EI.

As professoras, mesmo que, em sua maioria, tenham formação semelhante, ocupam cargos distintos, pois temos as professoras que compartilham o seu dia a dia com as turmas de EI, e aquelas que ocupam cargos de gestão (direção, vice-direção e supervisão), ou ainda a que atua nessas duas funções, professora de EI e diretora, como é o caso de professora **Lelê**. Ela trabalha no ambiente escolar há 20 anos, atuando sempre com turmas de EI inseridas em escolas de Ensino Fundamental.

Cassi, por sua vez, diz que, quase sempre, teve contato com turmas de EI ao começar a trabalhar no ambiente escolar, e apenas por um período assumiu turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que, na verdade, era sua área de nomeação do concurso. No entanto, assim que teve a oportunidade retornou para as turmas de EI. Ela diz gostar muito de trabalhar com a EI, apesar de, atualmente, dividir seu tempo na escola entre as turmas de EI (turno da manhã) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (turno da tarde).

Bom, com a Educação Infantil eu...todo período que eu estou em escola, eu sempre tive contato, na verdade, com a Educação Infantil. Eu acho que durante 3 anos que eu não tive, que eu tinha turmas maiores. Porque eu iniciei trabalhando numa escola específica de Educação Infantil, eu trabalhava com pequenos, bebês, depois maternal que era na fase dos 2 anos até os 4 anos, depois eu fui para uma outra escola de Educação Infantil que eu trabalhava com a pré-escola que era na fase dos 6 anos e comecei a trabalhar na rede municipal em Santa Cruz e eu tinha turmas de pré-escola também. Então é uma área que eu gosto bastante de trabalhar. Aí nessa escola eu segui o trabalho com a pré-escola e tinha ao mesmo tempo turmas maiores, aí foram nomeadas professoras específicas lá para a Educação Infantil e eu fui nomeada para Anos Iniciais então houve essa troca, mas ao longo do tempo faltou professor para a Educação Infantil e eu fui de novo para a Educação Infantil, vim pra cá...peguei a Educação Infantil. Então foram poucos anos que eu não tive esse contato. (ENTREVISTA PROFESSORA CASSI, p. 1).

Em relação ao seu trabalho com a EI, professora **Cassi** diz que está sempre evoluindo, considerando que as diferentes experiências ano após ano a auxiliam nessa evolução e lhe possibilitam adquirir novos conhecimentos, de acordo com a demanda das crianças e de cada turma.

Eu acho que a gente vai evoluindo, até porque vão surgindo novas ideias, é uma experiência também a cada ano e a gente acaba reformulando o pensamento, a maneira de trabalhar, vai se inteirando mais, vai adquirindo novos conhecimentos e a gente tem a possibilidade de ir melhorando sempre o trabalho, até pela necessidade da clientela que a gente tem [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA CASSI, p. 2).

Já **Flora** revela ter pouco contato com as turmas de EI, pois, antes de ocupar a vice-direção, ela ocupava o cargo de bibliotecária e dificilmente a EI ia até aquele espaço, apenas quando era realizada a hora do conto, ou, na falta de professores, **Flora** costumava acompanhar as turmas de EI, porém, na sala de aula.

[...] com a Educação Infantil eu pouco tive contato, porque antes eu trabalhava aqui na biblioteca da escola. Mas claro, que de vez em quando, às vezes, faltava até um professor e a gente acabava indo pra sala de aula, mas não posso te dizer muito da

gente sair ali de dentro, a gente trabalhou mais na sala de aula. Aí isso fica mais difícil pra mim comentar. (ENTREVISTA PROFESSORA FLORA, p. 2).

Daia também não tem uma relação muito próxima com a EI. Ela ocupa, provisoriamente, o cargo de supervisora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da EI, cargo que pertence à professora **Val**, que durante o período da pesquisa estava afastada por laudo médico. Sua maior proximidade com a EI foi no período em que trabalhou na escola de EI do município de Céu Estrelado - RS.

[...] a supervisão aqui na escola ela é dividida. Educação Infantil e Anos Iniciais para uma supervisora e Anos Finais para outra. No meu caso, eu trabalhava mais com os Anos Finais, a Val com os Anos Iniciais e Educação Infantil, mas como a Val entrou em laudo, acho que foi em junho, ficou sem supervisão. Depois disso, eles iriam contratar uma supervisora, não contrataram, e eu fiquei com todas as turmas, todos os professores. O que eu vou te dizer? O que eu mais convivi com a Educação Infantil em si, foi o tempo que eu estava na creche, que eu participava mais assim com eles. (ENTREVISTA PROFESSORA DAIA, p. 2).

Malu, mesmo trabalhando no ambiente escolar há 32 anos, teve um contato com a EI apenas há dois anos, período em que atua na Escola Recanto das Flores, mas seu contato diz respeito apenas à parte de gestão, pois ela ocupa o cargo de direção da escola.

[...] só aqui que eu tenho essa relação, e assim, mais como gestora. Pois quem se envolve mais diretamente era a supervisora Val, mas como ela entrou em licença, ficou a professora Daia. Essa parte eu sempre deixo diretamente com os professores, que é o cargo deles. Porque eu não sou formada na área de Pedagogia. (ENTREVISTA PROFESSORA MALU, p. 2).

Por sua vez, **Taci** trabalha com turmas de EI desde 2010. Ela vivenciou diferentes vínculos de trabalho com a EI, desde atendente de creche, professora contratada, até chegar ao vínculo atual, professora efetiva.

No município, 6 anos e meio. Concursada 6 anos. Mas aqui na escola faz 6 anos. Mas eu trabalhei lá na José Scortegagna de contrato meio ano de contrato no lugar de uma profa. que estava de licença. Eles já chamaram no contrato em função que depois iam chamar pelo concurso. Mas com turmas de Educação Infantil desde 2010 que eu era concursada em Cerro Branco eu trabalhei quase dois anos na creche, era atendente, era tudo! Precisava no berçário, como atendente só. Mas queria muito ser profa., por isso, abandonei um concurso, “Bah, tu é louca!”, mas eu disse “Eu quero trabalhar.”, eles me prometeram que iam depois chamar pelo concurso e deu certo. (ENTREVISTA PROFESSORA TACI, p. 4).

Taci, ao narrar esses diferentes tipos de vínculo, relata preferir o atual, o qual lhe possibilita maior autonomia enquanto professora, diferente do tempo em que era atendente de creche ou professora contratada.

É, assim lá, não era uma coisa fixa, hoje eu estava no berçário, era atendente. Eu comecei lá com o turno integral, que de manhã eu ficava com uma turma e aquela turma já ficava...alguns já ficavam direto o meio dia, dormiam...na creche eles dormem já pra ficar pro Pré B de tarde. Porque o Pré A era de manhã e o Pré B de tarde. Depois eu sai do integral e daí as gurias queriam alguém pra ficar com elas, com as outras professoras, uma atendente para ajudar em sala, pra auxiliar. Daí entrou uma outra menina do concurso atrás de mim, colocaram ela no integral e eu fui de manhã Pré A e de tarde B, eu ajudava a fazer as atividades, auxiliava a

organizar a sala, essas coisas assim, fazia brincadeira com eles, quando a outra professora precisava planejar era eu que ficava com eles, mas sempre com aquela vontade de eu sabe, eu queria, mas eu tinha feito concurso justamente pra conseguir um dinheiro pra pagar a faculdade, com esse dinheiro eu consegui pagar minha faculdade, que eu iniciei com Educação Infantil, atendente. Mas assim, se é pra preferir eu preferia a Educação Infantil aqui, que eu trabalho, que eu faço da minha maneira, tu não é a auxiliar, tu é a titular, já muda bastante. (ENTREVISTA PROFESSORA TACI, p. 4-5).

A professora **Moni** fala sobre seu vínculo recente com a EI, e, apesar de trabalhar no ambiente escolar há 19 anos, somente em 2014 começou a trabalhar com a EI. Afirma que esse sempre foi seu desejo, no entanto, começou a trabalhar com o Ensino Médio e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O início de seu trabalho com a EI foi na Escola de Céu Estrelado - RS, posteriormente, ela veio trabalhar na Escola Recanto das Flores. **Moni** acredita que não saberia trabalhar em outra profissão que não a de professora.

[...] na supervisão eu nunca fui de Educação Infantil, mas sim sempre do Ensino Médio, mas eu comecei no município com...fiz o concurso para Educação Infantil, eu sempre tive o sonho de trabalhar com os pequenos e eu sempre trabalhei com o Ensino Médio, os Anos Iniciais e o Ensino Médio, mas Educação Infantil eu nunca tinha, daí em 2014 que eu fiz o concurso, e fui para a Educação Infantil. Fui logo para a creche, trabalhei com maternal, com o pré, pré e maternal 3 sempre trabalhei. E aqui também estou com o pré. [...]. Eu adoro sabe, que nem eu sempre digo, se era pra eu trabalhar em outro lugar não sei se eu iria saber, mas sempre fui professora e ser professora é minha paixão. (ENTREVISTA PROFESSORA MONI, p. 2).

Ao longo dos 18 anos de sua atuação no ambiente escolar, apenas cinco meses não foram compartilhados com a EI. A professora **Luiza** teve diferentes vivências na EI: foi monitora, professora, e, atualmente, é professora de EI no município de Céu Estrelado - RS e vice-diretora de uma Escola de EI em outro município da região. Ela declara ser apaixonada pelo seu trabalho, e considera importante o cargo de vice-diretora na Escola de EI, pois lhe possibilita ver a docência com outro olhar.

Bom, eu trabalho com Educação Infantil há 18 anos. Eu comecei lá em Cachoeira como monitora, sempre na Educação Infantil. O único momento que eu trabalhei fora da Educação Infantil num concurso que eu fiz em Cachoeira, entrei numa escola e fiquei 3 meses com o 5º ano e o resto da minha vida foi com a Educação Infantil. Eu comecei como monitora, fiquei alguns anos como monitora, depois fiz concurso para professora, porque eu comecei com 19 anos. Como vice-diretora eu estou há 3 anos em Cachoeira, e o meu trabalho todo foi uma coisa de “Me apaixonei.”, eu não me vejo fazendo outra coisa. A Educação Infantil é algo que me encanta, que eu sou totalmente apaixonada e pra mim foi uma facilidade ser vice-diretora de uma escola de Educação Infantil, porque eu já tenho uma bagagem sobre aquilo ali, eu já tenho uma bagagem nesse trabalho. [...]. [...] isso sempre foi uma paixão, eu não sei como trabalharia numa outra idade, diferente da minha mãe que também é professora, a minha mãe sempre trabalhou com adolescentes e diz “Deus o livre pequeninhos.”, e eu “Deus o livre adolescentes.” (risos), né? Porque assim eu adoro e eu sempre gostei no campo de...na área de Educação Infantil dos maiores, por exemplo, mesmo eu gostando da Educação Infantil, eu gosto mais da Pré escola. Já trabalhei com maternas no tempo que eu era monitora, com maternal, mas eu gosto que a criança interaja comigo, o maternal interage, mas não da forma que eu gosto de trabalhar, sabe? [...] lá na escola eu tenho mais uma voz pra falar com os professores, esse foi a diferença que eu senti entre ser professora e ser vice-diretora. Quando tu é

professora, claro, tu realiza o teu trabalho ali na sala de aula, e quanto tu vai pra equipe diretiva, tu tens que ser um exemplo em primeiro lugar, e tu tem uma voz mais pra tu dialogar com os professores, claro, sempre escutando o que eles tem pra dizer, mas também dando sugestões. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 3-4).

Assim, ao observarmos as narrativas das professoras percebemos diferentes visões, sentidos, significados e significações acerca do brincar, ser criança, de infância(s), EI, corpo/movimento e/ou as aulas de EF; sentidos estes que podem ter relação a partir das experiências vividas em cada uma delas, num espaço/tempo único e singular.

No entanto, conforme Bakhtin (2003, p. 401), “o pensamento que, como um peixe no aquário, choca-se com o fundo e as paredes, não pode ir além e mais fundo”. Assim, é preciso que todos nós tenhamos acesso, e, além disso, nos permitamos pensar para além de nós mesmos, tentando nos colocar no lugar do outro, de modo a, pelo menos, procurar compreender os sentidos e significados estabelecidos pelos sujeitos, em alteridade.

Mesmo que seja impossível realmente vermos o mundo a partir da perspectiva do outro, esse é um exercício necessário, uma aproximação com o contexto e lugar de fala, além do estabelecimento de uma relação dialógica entre pesquisador e participantes da pesquisa, se faz necessária. Assim, ambos, ao produzirem seus enunciados, podem, de maneira dialógica, estabelecer um diálogo em alteridade.

Diante disso, compreendemos que as visões, sentidos e significações atribuídos pelas professoras não são uma verdade única e imutável, ao contrário, eles se consolidam, reformulando-se ou alterando-se, a partir das experiências vividas, que vão sendo acumuladas ao longo da vida, sejam elas formativas, docentes, pessoais ou profissionais, ocorrendo sempre em um lugar único e singular.

E nós, na qualidade de pesquisadores, de maneira responsiva, assumimos o compromisso de tentar nos aproximar desse contexto vivido, de modo a compreender os enunciados das professoras, através de um ato responsável, de maneira dialógica e em alteridade. Nesse compromisso, temos a intenção de saber quem fala e de onde falam as professoras, visando, no próximo capítulo, responder o objetivo desta pesquisa.

6 CORPO E MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NARRAM AS PROFESSORAS

*“A criança é sinestésica: movimenta-se, traça rotas, aprende com seus sentidos e, com sua ação, exprime no corpo seus desejos, sentimentos positivos e negativos, suas inquietações, insatisfações. O corpo dos pequenos pensa, fala, expressa e comunica. A criança aprende com o **corpo inteiro**: só há aprendizagem quando incorporada, não há aprendizagem que não passe pelo corpo [...]”*. (BARBOSA; QUADROS, 2017, p. 49, grifo nosso).

Partimos do pressuposto que, para nós professores, é necessária a compreensão de que “[...] a dimensão corporal tem centralidade nas relações e interações sociais das crianças, para as quais o corpo se torna meio de exercer ação social, ou seja, é fonte de ação social” (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 103). Diante disso, procuramos compreender a visão de corpo e movimento por meio do que narram as professoras participantes da pesquisa, a fim de compreender o modo de pensar e agir delas em suas experiências e vivências. A partir disso, tencionamos compreender como isso implica na forma com que o espaço destinado ao corpo e ao movimento se configura na dinâmica curricular no cotidiano das turmas de EI das escolas participantes.

O movimento corporal, conforme já mencionado anteriormente, é considerado, principalmente na EI, uma forma de comunicação para as crianças, ou seja, um meio delas interagirem com seus pares, adultos e o mundo (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016; SOARES, PRODÓCIMO; MARCO, 2016). Conforme a professora **Lelê**, o corpo/movimento, “muitas vezes é utilizado como linguagem, importante para o aprendizado infantil, estimulante” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA LELÊ, CORPO E MOVIMENTO). Nesse sentido, nos parece que o corpo para **Lelê** é considerado recurso, ou seja, um meio para atingir algo, algum objetivo, e não como possibilidade de uma experiência rica em si mesma.

A teoria do se-movimentar considera que “[...] a criança que se-movimenta não é mera apresentadora de movimentos criados e ofertados pelos adultos, mas autora, constituidora de sentidos e significados [...]” (COSTA et al., 2015, p. 46), sendo o movimentar-se, neste caso, uma necessidade que lhe é inerente. Assim, em sua narrativa, **Luiza** parece associar as crianças à necessidade de se-movimentarem, pois, diz, o corpo e o movimento estão “em todos os momentos, criança é movimento, é alegria. Não podemos pensar em crianças estáticas na Educação Infantil” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA LUIZA, CORPO E

MOVIMENTO). Nesse sentido, parece que **Luiza** considera central o corpo/movimento em seu trabalho junto a EI ao entender que “a criança é movimento”.

Para **Charlotte**, o movimento parece permear todas as experiências das crianças na EI, pois, de acordo com sua narrativa, ele “[...] está presente em todos os momentos, é impossível pensar em Educação sem ter conhecimento sobre corpo e movimento, sendo este binômio um dos principais e fundamentais a serem trabalhados e desenvolvidos nesta etapa da Educação” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA CHARLOTE, CORPO E MOVIMENTO). A narrativa de professora **Charlotte** nos sugere que, para ela, o corpo e o movimento são centrais no trabalho junto a EI, pois permeiam a maioria das experiências vividas pelas crianças nessa etapa. Por outro lado, o que significa “serem trabalhados e desenvolvidos”? É um questionamento que pode nos levar a múltiplas possibilidades, pois, o corpo pode ser visto na fala de **Charlotte** como um instrumento a ser utilizado buscando atingir “objetivos” e “níveis de desenvolvimento” ou relacionado às possibilidades de estabelecimento e desenvolvimento de determinadas experiências com as crianças através do corpo e do movimento. De certo modo, sugere que um agente externo, no caso a professora, exerça uma ação sobre as crianças de modo a “trabalhar e desenvolver” o corpo e o movimento com elas.

Nesse sentido, **Moni** também parece considerar a centralidade do corpo e do movimento junto a EI, no entanto, já discutido anteriormente, mais uma vez ela dá ênfase à separação entre corpo e mente. Para essa professora, o corpo e o movimento estão presentes “nas atividades diárias e em diferentes espaços da escola, pois o movimento é primordial para o desenvolvimento do corpo e da mente na Educação Infantil” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA MONI, CORPO E MOVIMENTO). Parece-nos que **Moni** está em um movimento, em que ela reconhece o corpo como central na EI, mas, ao mesmo tempo, não consegue visualizar esse corpo por inteiro, vendo-o de maneira dicotômica em relação à mente. Ao destacar a importância do “desenvolvimento do corpo e da mente na Educação Infantil” reafirma uma divisão que, muitas vezes, se estabelece na rotina, levando a uma fragmentação das atividades que corresponde a esse olhar, igualmente fragmentado. Conforme, James, Jenks e Prout (1999), os reducionismos acerca do corpo e da infância em torno das polarizações, às vezes biológicas e, outras, culturais, sempre estiveram presentes, no entanto, é preciso compreender e estudar ambos como unidade, uma unidade “biopsicossocial”.

Malu, por sua vez, fala sobre o corpo e o movimento a partir de sua visão de gestora, ou seja, com base naquilo que ela é capaz de perceber de seu lugar de fala, na percepção de um constante desenvolvimento, possivelmente relacionado ao crescimento e à materialidade

instável (BUSS-SIMÃO et al., 2010) dos corpos infantis. Conforme **Malu**, “o corpo na Educação Infantil é o que está em evidência no desenvolvimento da criança” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA MALU, CORPO E MOVIMENTO). Em alguns momentos foi possível observar uma tentativa de aproximação de **Malu** com o cotidiano infantil, no entanto, sua visão acerca do corpo na EI encontra-se ainda apenas na perspectiva que lhe é possível observar, durante os poucos momentos em que tem contato direto com as crianças da EI.

Da mesma forma que **Malu**, **Flora** e **Daia** comentam sobre corpo e movimento a partir do que lhes é possível observar na função de vice-diretora e supervisora, respectivamente, ou seja, elas estabeleceram uma relação com o que é possível de ser considerado em seu lugar de fala. Nesse caso, o corpo e o movimento na EI estão relacionados a atividades que, possivelmente, elas conseguem acompanhar, isto é, em ações realizadas fora do espaço da sala de aula, conforme cita **Flora**: “através das brincadeiras, das corridas, da Educação Física, atividades na pracinha e no pátio da escola” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA FLORA, CORPO E MOVIMENTO); ou, diz **Daia**, relacionados a atividades práticas no cotidiano da sala de aula, “sim, em todas as atividades práticas realizadas em sala de aula” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA DAIA, CORPO E MOVIMENTO). O fato de **Malu**, **Flora** e **Daia** conceberem o corpo/movimento de maneira diferente das demais professoras já era esperado, pois seus lugares de fala e suas demandas na escola são diferentes, não caracterizando falta ou desatenção, mas, sim, relacionado ao cargo e função que ocupam. Nesse sentido, a existência corporal está associada a determinados momentos e ações realizadas pelas crianças no cotidiano da EI.

Quando refletimos sobre corpo e movimento, muitas são as possibilidades de estabelecer relações com a EI, seja em atividades mais gerais, considerando o corpo e o movimento linguagem corporal, ou em ações mais específicas: o desenvolvimento de atividades que tenham como objetivo o movimento corporal e/ou o desenvolvimento de habilidades, como foi o caso de **Taci** e **Bel**.

Para a professora **Taci**, o corpo e o movimento perpassam a EI “através das expressões do corpo, artísticas e musicais, e também das relações entre as crianças (brincadeiras de faz de conta)” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA TACI, CORPO E MOVIMENTO). E, para **Bel**, o corpo e o movimento estão presentes na sala de aula, especificamente nos momentos destinados à brincadeira, ou então nos momentos disponibilizados para a realização de atividades em que o movimento seja central em seu processo, que poderão ser realizadas em outros espaços/tempos da escola. Conforme essa

professora, o movimento está “[...] em vários momentos, tanto dentro da sala nas brincadeiras, como também em momentos de atividades físicas em outros espaços na escola” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA BEL, CORPO E MOVIMENTO). Essa visão identifica a presença do corpo e do movimento apenas em espaços e tempos destinados ao desenvolvimento de brincadeiras, deixando de considerar o corpo e o movimento centrais no trabalho junto à EI e como forma de comunicação das crianças com o mundo, os adultos e seus pares e desconsiderando sua potência nas experiências infantis.

Por outro lado, para **Cassi** o corpo é um instrumento na EI, e novamente, parece que ela relaciona o movimento corporal na EI apenas, ou principalmente, ao desenvolvimento de capacidades e habilidades, pois, diz ela, “[...] o corpo na Educação Infantil é o principal instrumento e os movimentos e sua evolução os objetivos. Pois neste período estão em pleno desenvolvimento e capacidade de mobilidade” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA CASSI, CORPO E MOVIMENTO). A visão da professora vai ao encontro dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC (BRASIL, 2018). Nesse sentido, não é errado vermos as potencialidades e possibilidades de desenvolvimento de capacidades e habilidades das crianças na EI, no entanto, nos parece possível e mesmo interessante ampliar nossa visão para além disso, se levarmos em conta as possibilidades de experimentações e experiências que as crianças podem ter em relação ao corpo/movimento nessa etapa da Educação Básica.

Dada a centralidade que o corpo e o movimento têm na EI, a própria BNCC (BRASIL, 2018), semelhante ao RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), destinou um espaço para a discussão dos mesmos. No caso da BNCC (BRASIL, 2018), mencionado anteriormente, o corpo aparece mais expressamente em um dos campos de experiência, denominado “corpo, gestos e movimentos”, e no RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) foram estabelecidos seis direitos de aprendizagem específicos para esse campo de experiência.

O currículo, por sua vez, embasa as ações que serão realizadas dentro do ambiente escolar, o modo com que o trabalho será desenvolvido, as formas de organização do espaço/tempo, os procedimentos e organizações didáticas, normas, técnicas e valores, não sendo, portanto, neutro, pois nele está expressa uma cultura (PINHEIRO, 2002; VEIGA, 2004). Diante disso, possivelmente, a forma com que o corpo/movimento aparecerá no currículo infantil da escola terá ligação com a cultura escolar, com a importância atribuída aos mesmos e à forma com que são reconhecidos nesse processo, além de sofrerem influência dos documentos normativos existentes, dentre os quais podemos citar as DCNEI (BRASIL, 2010), BNCC (BRASIL, 2018) e o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

As professoras, ao estabelecerem uma relação entre o corpo/movimento e o currículo infantil demonstraram diferentes visões acerca de sua relação/constituição, e estabeleceram distintos significados. As narrativas da professora **Luiza** nos sugerem a indissociabilidade entre o currículo infantil e o corpo/movimento, pois ela parece considerar o movimento e o corpo imprescindíveis no trabalho junto a EI. E **Luiza** relata que “em todas as atividades propostas o movimento e a interação estão presentes. Um currículo que não abrange atividades que incentivem ou trabalhem o corpo não pode ser realizado para crianças” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA LUIZA, CORPO E MOVIMENTO E CURRÍCULO). Assim, para ela, parece ser impossível de pensar sobre um currículo infantil sem associá-lo ao corpo/movimento.

Conforme Barbosa, Martins e Mello (2019), proporcionar e considerar experiências educativas às crianças, que considerem aspectos do corpo, de expressão e sensórios, nos indica a possibilidade de uma educação que leve em conta os significados construídos pelas crianças e seus desafios enfrentados em variados ambientes, podendo, com isso, considerar suas variadas especificidades.

Ao levarmos em consideração os Campos de Experiência dentro de uma proposta de organização curricular para a EI, se faz necessário que a aprendizagem seja direcionada às crianças, aos contextos em que estão inseridas e suas experiências (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019). Por sua vez, o Campo de Experiência “corpo, gestos e movimentos” contém direitos de aprendizagem e desenvolvimento que possibilitam uma visão e importância ao corpo/movimento de maneira relacionada às oportunidades de produção de uma cultura infantil pelas crianças (MELLO et al., 2016).

Para Kunz e Costa (2015), as crianças tendem, de maneira natural, a se-movimentarem, expressando-se por meio do movimento, possibilitando que elas dialoguem e questionem a realidade em que vivem, de modo a estabelecer aspectos relacionados à criatividade e à autonomia. Nesse sentido, compreendemos que a presença do corpo/movimento dentro de um currículo infantil é inerente à própria infância, ou seja, impossível se organizar um currículo que não leve em conta o corpo e o movimento, considerando sua centralidade no trabalho junto a EI e a necessidade das crianças em se-movimentarem.

Por sua vez, **Charlotte** parece perceber um movimento por uma maior valorização em relação ao corpo/movimento no currículo infantil, e, para ela, isso aparenta se relacionar com a centralidade que o tema vem ganhando nos documentos orientadores e nas discussões realizadas sobre o assunto.

Percebo que corpo/movimento estão ganhando mais força no currículo, principalmente com as mudanças que estão acontecendo na BNCC, mostrando a importância de se trabalhar o desenvolvimento e conhecimento tanto do corpo, como de suas possibilidades. (QUESTIONÁRIO PROFESSORA CHARLOTE, CORPO E MOVIMENTO E CURRÍCULO).

Já as narrativas de **Daia** sugerem a identificação da presença do corpo/movimento no currículo infantil a partir das vivências ocorridas no dia a dia, ou seja, nas ações cotidianas dentro do espaço/tempo da escola. Para ela, o corpo/movimento está presente “nas brincadeiras, nas atividades desenvolvidas em aula, explorando o mundo, o espaço e os objetos de seu entorno, se expressando, estabelecem relações, conhecimentos de si e dos outros” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA DAIA, CORPO E MOVIMENTO E CURRÍCULO). Parece-nos que **Daia**, ao longo da pesquisa, faz um esforço, na tentativa de expandir suas ideias em relação à presença e ao espaço do corpo/movimento no currículo infantil. Essa percepção nos foi possível por meio da observação geral das enunciações de **Daia** ao longo do processo, não só na entrevista, mas também nos encontros formativos.

Por outro lado, a professora **Cassi** parece reafirmar sua posição em relação ao corpo/movimento e ao desenvolvimento de habilidades motoras, neste caso, especificamente em relação ao desenvolvimento motor e ao preparo das crianças para as experiências futuras. Segundo a professora, o corpo e o movimento “[...] estão presentes na grande maioria dos ‘conteúdos propostos’ os quais precisam ser proporcionados através do trabalho diário para que os pequenos construam e aperfeiçoem o desempenho motor que vai auxiliar e facilitar na vida adulta” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA CASSI, CORPO E MOVIMENTO E CURRÍCULO). Pensar sobre o desenvolvimento motor na EI não seria exatamente problemático, no entanto, ao atribuir-lhe centralidade e torná-lo referência pode soar como um aprimoramento ou refinamento dos conhecimentos (competências e habilidades), sendo essa visão contrária à proposta de EI como um espaço para descobertas e experiências. Ao afirmarmos isso, não estamos negando a importância atribuída ao Desenvolvimento Motor e a Psicomotricidade. Nosso questionamento é em relação ao caráter meramente instrumental do corpo, recorrente nas narrativas das professoras. Essa forma de perceber o corpo, conforme Mello et al. (2016), está ligada a Psicologia do Desenvolvimento, muito presente no RCNEI, em que se tinha como principal intuito proporcionar um apoio as aprendizagens futuras, dando-se ênfase ao desenvolvimento psicomotor.

Para Márcia Buss-Simão (2020)⁴⁴, a docência na EI está em constituição. Desse modo, muitas vezes acabamos por “copiar” ações do Ensino Fundamental, principalmente quando se trata de turmas de pré-escola. No caso específico de nossa pesquisa, além de serem turmas de pré-escola, elas estão inseridas em escolas de Ensino Fundamental. Lembremos que, no início do texto, algumas manifestações das professoras sugerem essa marginalidade da EI no Ensino Fundamental e, por outro lado, esse caráter quase “preparatório” para a etapa seguinte da educação lhe é imputado.

As turmas de pré-escola, muitas vezes, possuem uma identidade pouco sólida, que pode ser observada na maneira com que o trabalho junto a essa etapa é realizado, em que, muitas vezes, a importância atribuída ao brincar é reduzida. O brincar é deixado como segunda opção, atrás de práticas reconhecidamente inadequadas, mesmo para as turmas do Ensino Fundamental, e dentre essas práticas podemos citar a cópia de letras ou números de forma mecanizada (CORREA, 2011). Além disso, diz essa autora, o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental tem sido uma das justificativas utilizadas para a necessidade de “preparação” das crianças da EI para o Ensino Fundamental.

Já para **Taci**, o corpo/movimento está presente no currículo infantil “através das atividades e conteúdos propostos para essa modalidade” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA TACI, CORPO E MOVIMENTO E CURRÍCULO), sugerindo que o corpo/movimento está presente em sua percepção de currículo infantil, no entanto, não é central.

Malu, em sua visão de gestora, considera que o corpo/movimento “está presente em todos os componentes curriculares” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA MALU, CORPO E MOVIMENTO E CURRÍCULO), e que, apesar de a EI não se organizar dessa forma, é a maneira com que **Malu**, de seu lugar de fala, consegue organizar essa vinculação. Em relação a isso, **Lelê** enuncia que o currículo antigo, e ainda em vigor em sua escola, é organizado de maneira disciplinar, por isso o corpo/movimento não está integrado com as demais ações e direitos de aprendizagem da EI. No entanto, **Lelê** parece reconhecer a necessidade de um currículo que se organize não de maneira disciplinar, pois, para ela, o corpo/movimento “[...] está presente em todas as atividades, porém, no currículo antigo da escola esta parte está separada” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA LELÊ, CORPO E MOVIMENTO E CURRÍCULO).

⁴⁴ Durante a fala proposta pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (NAIF/CEFD/UFES), realizado via Google Meet, no dia 24 de setembro de 2020. A palestra de Márcia Buss-Simão, intitulada “Docência na educação infantil: dinâmicas e demandas corporais que contornam a ação docente”, apresentou considerações sobre o tema.

A fragmentação curricular na EI, conforme Barbosa (2007), vai contra o discurso que, de maneira cotidiana, estamos a repetir, em relação à necessidade e à importância de se construir um currículo que englobe a diversidade. No entanto, prosseguimos com escolas que têm um único currículo, muitas vezes não atualizado, organizado de maneira fragmentada e empobrecida, na qual as práticas pedagógicas descritas se referem a tradições de séculos.

As DCNEI (BRASIL, 2010) consideram que o currículo deva ser composto por práticas que tenham como foco a articulação dos saberes e das experiências das crianças com os conhecimentos culturais, ambientais, científicos, tecnológicos e artísticos, com o intuito de possibilitar às crianças um desenvolvimento integral. Além disso, as DCNEI consideram que as interações e a brincadeira são os eixos centrais das práticas pedagógicas que constituem a proposta de currículo para a EI. Nesse sentido, ao observarmos as narrativas das professoras **Moni**, **Bel** e **Flora**, é possível perceber a presença marcante das brincadeiras e interações em suas falas sobre o corpo/movimento e o currículo infantil.

Para **Bel**, a associação entre corpo/movimento e currículo infantil se estabelece por meio de “brincadeiras de roda, música, brinquedo livre, dramatizações e jogos” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA BEL, CORPO E MOVIMENTO E CURRÍCULO). A ideia de **Flora** se aproxima da de **Bel**, quando diz que é “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, movimento do corpo, como saltar, correr, brincar, agachar” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA FLORA, CORPO E MOVIMENTO E CURRÍCULO), que o corpo/movimento se materializa no currículo infantil.

Moni, ao dar centralidade às brincadeiras no currículo infantil e sua relação com o corpo/movimento, ao mesmo tempo atribui certa importância à rotina nesse processo, e nos parece que essa rotina sobressai em relação ao cotidiano. Para **Moni**, o corpo/movimento se apresenta “nas brincadeiras, jogos didáticos pedagógicos, ações (rotina) diárias, brinquedo livre, músicas e nas dramatizações” (QUESTIONÁRIO PROFESSORA MONI, CORPO E MOVIMENTO E CURRÍCULO). Nesse sentido, o currículo infantil perpassa a rotina diária.

A forma com que a professora vê o currículo infantil e suas possibilidades de relação com o corpo/movimento, foi e está sendo constituído ao longo de sua formação docente, a partir de suas experiências anteriores, seja enquanto criança, durante sua escolaridade, sua formação inicial, formação continuada ou em seu trabalho na escola. É uma ideia/associação que nunca está acabada, pois se encontra em constante reformulação.

Em relação à formação docente, de acordo com Barbosa e Quadros (2017), as graduações e cursos que têm como foco a formação de professores para atuar na EI, seja em cursos de formação inicial ou continuada, poderiam reconsiderar seus programas curriculares,

de modo a destinarem um espaço para as aprendizagens voltadas às relações sociais e culturais estabelecidas pelas crianças, tornando esses temas indispensáveis no trabalho junto à EI. A partir disso, essas autoras questionam a maneira de tornar as escolas de EI ambientes adequados para as crianças vivenciarem sua existência, se ao mesmo tempo não consideramos o cotidiano e suas culturas infantis. As mudanças em relação ao currículo, sejam elas na formação dos profissionais que irão trabalhar junto às crianças ou no próprio currículo infantil, simbolizam uma concepção de criança como ser social; também valorizam seus modos de ser e agir no mundo em que vivem, estabelecendo uma visão de educação integral das crianças, de modo a possibilitar uma integração entre o cuidar e o educar.

A organização curricular e os projetos pedagógicos de algumas escolas infantis têm, infelizmente, sido estruturados em torno da transferência de conteúdos, organizados de maneira disciplinar, sendo desconsideradas as aprendizagens e práticas culturais e sociais existentes no cotidiano das crianças. A essas aprendizagens é atribuído o status de extracurricular (BARBOSA; QUADROS, 2017). Neste caso, os aspectos do vivido estão sendo desconsiderados, e podemos dizer que o currículo prescrito se torna mais relevante em relação ao vivido, sugerindo um silenciamento sobre esse último.

O que ocorre nas entrelinhas do cotidiano não pode ser expresso por meio de uma organização curricular rígida, que desconsidere totalmente as ações vividas. Nesse sentido, ao analisarmos o enunciado da professora **Lelê** podemos observar a forma com que a EI foi recebida na Escola Margarida Solitária, os movimentos de adaptação da escola em seu todo e dos profissionais que trabalhavam nela. A forma com que a professora descreve o ocorrido, o estranhamento da diretora em relação ao barulho e a flexibilidade na organização do espaço/tempo, são exemplos cotidianos de como o currículo realmente acontece/aconteceu na escola.

Quando eu cheguei, eu não lembro direito agora, mas eu acho que faz uns 6-7, 6 anos ou 7 que eu estou aqui. Quando eu cheguei aqui...bom, era só os 1º até 5ª série, não tinha prezinho, não tinha nada. A diretora estranhou muito, porque eram muitos gritos, muita conversa e o lanche era horário diferente, foi uma adaptação. Uma adaptação aqui na escola pra Educação Infantil, mas a diretora era a Neida, tudo ela ajeitou, quando ela viu que a gente ia vir pra cá, ela ajeitou a sala, se trocou de sala, porque ela era nessa aqui e daí trocou e ajeitou tudo [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 3).

De acordo com Barbosa (2010, p. 2), “[...] a complexidade dos saberes e conhecimentos contidos no dia a dia de uma escola de educação infantil ‘não cabe’ nas formas reducionistas de currículo”. O currículo prescrito, portanto, não dá conta de abranger todas as especificidades e acontecimentos presentes no cotidiano escolar.

Ter uma intenção “[...] significa afirmar que não há currículo sem haver uma proposição, isto é, algo que diz respeito ao planejamento curricular, como documentos, guias, etc.” (BARBOSA, 2010, p. 5). E a referência às ações exprime “[...] o quanto a experiência, isto é, aquilo que realmente acontece no encontro entre crianças e adultos no cotidiano da escola, é expressão e consolidação do currículo - algo vivo e presente” (BARBOSA, 2010, p. 5). Assim, o currículo vivido nada mais é do que a materialização no cotidiano da escola do currículo prescrito, ou seja, é o que realmente acontece no espaço/tempo escolar.

Um exemplo de currículo prescrito são as DCNEI (BRASIL, 2010), a BNCC (BRASIL, 2018), o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e, no caso de Céu Estrelado - RS, temos ainda o documento do território, denominado de Referencial Curricular de Céu Estrelado - RS, uma versão da BNCC e do RCG em específico para o município. Além disso, as escolas Margarida Solitária e Recanto das Flores possuem seus próprios documentos — o PPP e o Regimento Escolar.

O fato de existirem esses documentos, conforme já mencionado, não garante que o que esteja prescrito em seu conteúdo ocorra exatamente daquela maneira nas escolas. Nesse sentido, ao analisarmos a narrativa de **Lelê**, nos parece que a aproximação entre a família e a escola, muito enfatizada nos documentos das DCNEI (BRASIL, 2010), BNCC (BRASIL, 2018) e RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), não acontece plenamente em sua escola.

Eu acho que assim, pra mim, como professora da turma, eu acho que falta, falta mais a família vir perguntar como é que está o aluno na escola, se ela está comendo a merenda, se ele está se comportando, se ele está aprendendo. A responsabilidade é bem grande aqui, porque ninguém pergunta nada, se eu precisar de alguma coisa, eu tenho que chamar a família, eles nunca se interessam em perguntar “Como é que está o fulano no comportamento?”, nada assim. Eu sempre falo no começo do ano nas reuniões, perguntem, mandem bilhetes, eu dou o Whats, perguntem como é que está pra gente se sentir melhor e poder organizar melhor, porque falta muito essa parte aqui. Em toda escola, na outra escola também que eu trabalhei, das mães perguntarem como é que está o filho na escola, sabe? (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 5).

Cabe ressaltar que a professora **Lelê**, durante a realização da pesquisa, constantemente buscou realizar ações que visassem à aproximação dos pais/responsáveis da escola. Uma dessas ações consistiu na realização do dia “Quem cuida de mim”, dedicado a atividades que envolvessem as crianças da EI e dos Anos Iniciais com suas famílias, no entanto, poucos pais/responsáveis das crianças aderiram à participação.

No momento em que temos por “[...] objetivo a educação de crianças em um espaço de vida coletiva, o currículo vivido no cotidiano das instituições de Educação Infantil aponta para uma dinâmica curricular que pressupõe uma série de desafios que afetam a materialização de currículos prescritos” (GUIMARÃES, 2018, p. 22). Por isso, o currículo

vivido representa a forma com que o prescrito se concretiza no cotidiano da EI na escola. Nesse sentido, ao observarmos a narrativa de **Moni**, nos parece que ela tem uma visão de currículo mais ampliada, ou seja, ela considera o currículo muito além do prescrito, ao dizer que o “currículo é tudo. Tudo que tu faz. Desde a sala de aula, dentro da sala de aula, fora da sala de aula, o que os pais trazem para nós também faz parte, porque não é uma coisa que a escola é aqui, a família é ali” (ENTREVISTA PROFESSORA MONI, p. 8).

De acordo com Barbosa (2010), o olhar limitado de currículo apenas referente aos “conteúdos” a serem desenvolvidos junto a EI, começou a ser superado, sendo substituído por uma visão que compreende variadas formas de aprendizagem, levando em conta fatores ambientais e contextuais inerentes à escola, incluindo o que se refere ao currículo explícito e também o que não é visível.

Uma nova visão de currículo infantil começou a ser estabelecida, levando em conta que sua forma de organização não acontece de maneira disciplinar. No entanto, é possível encontrar, em muitos currículos infantis, especialmente naquelas situações em que as turmas de EI estão inseridas em escolas de Ensino Fundamental, uma organização curricular semelhante às turmas que compreendem a maior demanda da escola, ou seja, do Ensino Fundamental. Além disso, muitas vezes os currículos são elaborados de modo a atender as exigências de órgãos superiores, entre os quais a secretaria de educação, e, assim, passam anos sem uma reformulação. De acordo com a professora **Lelê**, o currículo da EI no município de Céu Estrelado - RS foi reformulado há muito tempo.

Faz tempo já, eu lembro que eu nem estava nessa escola ainda. Eu lembro que foi sentado um dia com as gurias e foi montado nessas fases de mudança, como eu te disse que as crianças não são mais as mesmas de antes, foi sentado e feito, tiradas algumas palavras e acrescentadas outras pra seguir os objetivos mais a nível deles. Menos cobrança em umas coisas e mais em outras. Cobranças não, trabalho, atividades realizadas. (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 5).

Pelo fato de essa reformulação ser antiga, **Lelê** afirma que sente a necessidade de “[...] adequar, porque se a gente vai pelos objetivos, eles são bem mais antigos e uma vez eles já foram refeitos e trocadas algumas coisas, mas ainda ele está antigo” (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 5). Da mesma forma que reconhece a necessidade de uma reformulação do currículo da EI, em sua fala **Lelê** expressa uma perspectiva de currículo como um roteiro a ser seguido. Para ela, “quando se fala em currículo... eu penso currículo tem que seguir uma ordem, tem seguir o que está escrito ali, naquele papel”. (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 6). A partir disso, sua fala nos sugere que a professora associa o currículo apenas às ações prescritas, desconsiderando as ações vividas.

Ao observarmos as narrativas das professoras, de maneira geral nos parece interessante pensar sobre a força com que os objetivos emergem. Parece-nos haver, neste caso, a visão sob uma perspectiva voltada ao “vir a ser”, uma perspectiva que valorize o futuro, desconsiderando as ações presentes. Nesse sentido, fica limitada para as professoras a possibilidade do olhar e viver o momento, como fazem as crianças, podendo surtir uma discrepância nas perspectivas e formas de viver o espaço/tempo, gerando um conflito de ideias.

Lelê reafirma a necessidade de reformular o currículo, pois, o currículo de sua escola “[...] para Educação Infantil tinha que ter mais um *up*, sabe? Agora, claro, vai mudar muita coisa. Já está mudando, mas eu acho que ele precisava ser mais reforçado em certos objetivos [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 7). Podemos compreender, ao analisar suas enunciações, que as mudanças a que ela se refere dizem respeito às reformas curriculares propostas a partir da BNCC. A ênfase que ela dá à imprescindibilidade de se agregar novos objetivos pode ser constatada no fragmento a seguir.

É, a gente fez um Dia D e agora ficou para o próximo a gente fazer aquele outro do Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular Gaúcho, pra acrescentar, se necessário, já foi dito lá, se necessário, acrescentar mais alguma coisa, mas eu acho que já está bem repartido, já está bem dividido pra gente que começou só esse ano, porque tem municípios que estão bem mais adiantados. Assusta um pouco, porque que nem aqui na escola a gente fica meio sozinho, não tem ninguém que vem e te explica e te diz. É tudo um conjunto, a creche já está em andamento, ela já está desde o ano passado nessa e nós não e a Teófilo também não. (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 7).

Maria Carmem Barbosa (2019)⁴⁵ comentou a incessante necessidade que, muitas vezes, os professores têm em atentar para os objetivos. Os objetivos presentes na BNCC (BRASIL, 2018), disse a palestrante, deveriam servir de apoio para os professores avaliarem o seu trabalho, ou seja, após desenvolverem suas propostas com as crianças deveriam visitar os objetivos e, a partir disso, verificar se estão no caminho certo. No entanto, o que, muitas vezes, ocorre, é que os professores ignoram a parte inicial do texto, ou seja, os Campos de Experiência e direitos de aprendizagem, planejando sua atuação junto às crianças a partir dos objetivos de aprendizagem presentes no documento. No entanto, parece-nos que há, às vezes, uma quase “obsessão” em atingir os objetivos propostos, o que pode limitar o trabalho das professoras, pois elas parecem viver sob pressão e com uma “sombra” que exige que elas os atinjam a qualquer custo, mesmo que isso resulte em privar ou limitar as crianças de determinadas experiências e vivências.

⁴⁵ Palestrante no evento alusivo aos 30 anos da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e os 50 anos do Centro de Educação (CE) da UFSM, realizado nos dias 11 e 12 de novembro de 2019. A palestra da autora, intitulada “A BNCC e a Educação Infantil: aproximações com a Prática”, teve considerações sobre o tema.

Em relação aos documentos, Maria Carmem Barbosa (2019)⁴⁶ chamou a atenção para a forma com que os estados e municípios estão lidando com a BNCC (BRASIL, 2018). Ao invés de cada escola, a partir da base, elaborar suas propostas de acordo com sua realidade, os estados e municípios estão inundando seus documentos com inúmeros objetivos, e essa não era a ideia inicial da proposta de uma BNCC (BRASIL, 2018). Um exemplo claro é o RCG (2018) que, para cada objetivo proposto pela BNCC (BRASIL, 2018) estabeleceu mais dois ou três objetivos. Para Márcia Buss-Simão (2020)⁴⁷, quando temos objetivos para serem cumpridos não podemos mais considerá-los Campos de Experiência. A posição da autora nos impõe pensar sobre essa supervalorização dos objetivos que não podem se tornar balizadores das experiências a serem vividas. Diante disso, percebemos como são recorrentes as opiniões acerca de que a BNCC acabou por se tornar um documento ambíguo e contraditório devido ao conflito dos objetivos de aprendizagem com a proposta de Campos de Experiência.

É importante destacar que, no momento em que criticamos a inclusão de novos objetivos aos documentos oriundos da BNCC (BRASIL, 2018), como é o caso do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e do documento do território do município, não estamos nos referindo a possíveis inclusões que venham agregar especificidades regionais aos documentos, ao contrário, estamos nos referindo ao fato de que 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.

Sabemos os movimentos que a BNCC (BRASIL, 2018) teve ao longo de seu processo de elaboração e o caminho que acabou tomando. A professora **Luiza**, por sua vez, parece fazer uma crítica em relação a isso ao dizer que sempre há um rompimento de ideias quando um novo governante assume o poder. Ou seja, as políticas públicas não têm continuidade e aquilo que está sendo elaborado e posto em prática nas escolas, por exemplo, é desconsiderado em prol de um interesse maior de uma das partes e, muitas vezes, em benefício próprio daqueles que detêm maior poder.

[...] porque tem muito esse problema de cada um que vai lá pra, vamos dizer assim, não questão política, mas todo mundo que entra lá em cima, que é os que fazem toda a legislação e tudo, cada um quer deixar o seu nome. Cada pessoa que entra lá, ela quer que... “Olha! No nosso governo foi feito assim.”. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 16-17).

⁴⁶ Idem, Ibidem.

⁴⁷ Durante fala proposta pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (NAIF/CEFD/UFES), realizado via Google Meet, no dia 24 de setembro de 2020. A palestra da autora, intitulada “Docência na educação infantil: dinâmicas e demandas corporais que contornam a ação docente”, teve considerações sobre o tema.

Para **Daia**, a proposta da BNCC (BRASIL, 2018) parece ser interessante, no entanto, sua fala nos sugere que a BNCC está distante da realidade vivida em sua escola e das possibilidades que eles têm para pô-la em prática. Além disso, ao observarmos a expressão “da noite para o dia”, no fragmento abaixo, **Daia** nos indica que, possivelmente, essas mudanças ocorrem rapidamente nos papéis e documentos burocráticos, mas que demoram a se efetivar nas escolas, quando se efetivam.

Eu assim...nós estávamos estudando a questão da BNCC, eu acho que a proposta que eles trazem ali é uma proposta maravilhosa, só que aí a gente também tem que mudar bastante coisa, a organização, o espaço, tudo. E eu sinto que isso é complicado, a gente não consegue mudar da noite para o dia esse espaço, essa organização. Os professores também não tiveram a formação totalmente voltada para esse lado, mas eu achei muito interessante essa proposta deles a gente está tentando... já fazia muita coisa. Cada vez a gente vai aprimorando mais, a única questão assim que eu acho é que a gente tem mais dificuldade é em relação a materiais. Como é difícil da gente conseguir material e a questão de dinheiro também para adquirir, que eu acho que tem bastante dificuldade e até estava pensando, esse ano não mais, não vai dar, é pouco tempo, mas eu tirei algumas ideias até do pátio, tudo assim como que eles querem, de acordo com a BNCC, de acordo com o que foi passado para nós, umas propostas bem interessantes. Só não sei quanto tempo à gente vai levar para colocar isso em prática. (ENTREVISTA PROFESSORA DAIA, p. 4).

A fala de **Moni**, por sua vez, parece relatar uma desconsideração do vivido nas escolas na elaboração da BNCC, no momento em que ela se refere a formas de trabalho já desenvolvidas na escola e que surgem em documentos normativos com outra nomenclatura. Outro ponto é a discrepância nas propostas de formação que, conforme **Moni**, parecem caminhar para lados opostos, deixando o professor em uma situação difícil, sem saber o que seguir. Nesse sentido, sua fala parece sugerir uma tática que a professora utiliza para transgredir essas imposições realizadas de fora para dentro da escola, baseando-se em suas experiências, nos saberes adquiridos e desenvolvidos ao longo de sua carreira docente. Diante das diferentes prescrições e cobranças, a professora cria suas próprias formas e, taticamente, se desvia do caminho oficial.

Como todo mundo se sente, perdido. Porque assim...agora, na nova base é totalmente, assim...se tu vai ver, é uma coisa que tu não tem...é para trabalhar material não estruturado, e a gente sempre trabalhou com isso, eles colocam outros nomes, que a gente...e muitos professores “Ah mais o que é isso?”, mas gente coloca uns nomes mais fáceis para os professores poderem entender. Muito menos os pais, né? Não tem. E tem algumas reformas que eu não concordo, mas dentro da sala de aula, como sempre digo, dentro da sala de aula eu faço o que acho que meu aluno vai aprender. E muitos dizem “Ah mas o que eu aprendi”, não é só essa questão do que nós aprendemos, é a questão do que tu como professor acha que o seu aluno vai aprender, ele socializar, ele fazer trocas, com a gente, é claro. Nesse sentido assim eu vou indo, sei que tem muitas reformas, que tem isso, que tem aquele outro...e vem a escola, na escola tem formação disso, formação daquilo, Sicedi é uma formação, para a LDB tem outra, as linhas de estudos, mas nenhuma condiz...uma puxa para um lado, outra puxa para o outro, e tu fica no meio disso tudo. Bem complicado. (ENTREVISTA PROFESSORA MONI, p. 3).

Moni considera que não existe um consenso entre as esferas do governo. Nesse sentido, ela parece corroborar a narrativa de **Luiza**, ao dizer que cada governo promove mudanças, as quais, muitas vezes, podem não estar de acordo com a necessidade e a realidade vivida nas escolas.

[...] a única coisa que eu não concordo, não é a questão de eu não concordar, mas... não tem uma sequência a nível federal, estadual, a nível municipal. Troca o governo eles mudam tudo, como se a cabeça das crianças fosse... abrir uma caixinha e colocar lá dentro, abre outra caixinha e colocar lá dentro. Isso eu não concordo. Metodologias... isso, aquele outro. O professor, claro, tem que acompanhar, estar sempre atualizado, eu concordo. Mas tem coisas que as crianças precisam que não é só aquilo lá. Daí trazem algumas coisas de não sei onde, que nem essa nova reforma, mas os professores que sabem, eles tem embasamento daquilo ali, como eles vão trabalhar. Eu concordo de vez em quando fazermos uma formação, sabe? Temos que estar atualizados, mas não vir com umas reformas absurdas assim. (ENTREVISTA PROFESSORA MONI, p. 3).

Em relação a isso, um exemplo que ocorreu recentemente, foi o movimento em torno da elaboração da BNCC (BRASIL, 2018). O documento, conforme Barbosa, Martins e Mello (2019, p. 155), foi elaborado em meio a “[...] disputas teóricas, ideológicas e políticas”. Segundo os autores, na troca do governo de Dilma Roussef para o governo de Michel Temer, a versão da BNCC, que vinha sendo desenvolvida, sofreu inúmeras alterações, sendo publicado seu texto final com modificações que acabaram deturpando a ideia que vinha sendo constituída até então. O que nos preocupa é a forma com que a BNCC irá chegar até as escolas, como será incorporada nas propostas pedagógicas e nos currículos escolares, pois ela é um documento normativo e não pode ser negado ou ignorado.

De acordo com Barbosa e Horn (2008), para uma educação com qualidade é essencial construir uma proposta pedagógica para as escolas, de modo que esse documento venha a se tornar uma referência para todos. Além disso, é necessária a participação de todos os membros da comunidade escolar: crianças, professores, pais, funcionários e a direção da escola, em sua constituição. Nesse sentido, seria mais adequado pensar em uma proposta pedagógica **com** as escolas, mais do que **para** elas. Por sua vez, a construção de um currículo escolar irá determinar ações que ocorrerão na prática pedagógica, definindo papéis e espaços dentro do espaço/tempo da escola, os conteúdos, normas, procedimentos, espaços e tempos, trabalhos em conjunto, entre outras ações (PINHEIRO, 2002).

Ao analisar as narrativas das professoras, percebemos que ao perguntar a elas como eram elaborados os PPP e os currículos, a resposta foi unânime: os documentos foram desenvolvidos em conjunto com toda a comunidade escolar. No entanto, durante os encontros formativos e entrevistas, ao serem indagadas de modo mais amplo, as professoras acabaram enunciando que esse processo não acontecia de forma compartilhada. Assim, constatou-se o

contraditório em algumas questões pois, foram inúmeras as vezes em que as professoras da Escola Recanto das Flores mencionaram que não sabiam quando os documentos haviam sido elaborados.

Malu relata que para elaboração do novo PPP, inicialmente foram realizadas diversas reuniões, que contaram com a participação de professores e pais. No entanto, ao analisarmos sua fala nos parece que não foi possível contar com a participação simultânea de todos os professores devido à grande proporção de crianças e adolescentes que frequentam a escola, pois não haveria profissionais suficientes para permanecer com os alunos enquanto as reuniões eram realizadas.

Assim, a gente se reuniu, primeiramente, professores, a gente fez algumas reuniões com os pais, pra ir construindo e estudando. Pois a gente tem tão poucos profissionais aqui na escola, tão pouco tempo, é complicado a gente reunir todo mundo, mas na medida do possível, o CPM também nos auxilia bastante. E a gente faz muita pesquisa, então a gente manda questionários para tentar organizar. (ENTREVISTA PROFESSORA MALU, p. 5).

Em sua narrativa, **Daia** também aponta a dificuldade dos professores em se reunirem, muito por conta de não poderem paralisar as aulas para se encontrar devido às demandas de ensino que precisam ser vencidas. De outro lado, **Daia** parece considerar que os encontros formativos da pesquisa estão auxiliando esse processo de elaboração do novo PPP, no que diz respeito à EI e ao corpo/movimento.

[...] tiveram pouquíssimas reuniões, é difícil da gente se encontrar. Pela questão das aulas, a gente também não pode ficar parando as aulas, porque querendo ou não a gente tem os conteúdos para vencer. E essa parte assim que é difícil dessa formação, desse auxílio para essa preparação toda dessa mudança, sabe? Mas eu achei bem interessante. (ENTREVISTA PROFESSORA DAIA, p. 4).

A dificuldade em reunir todos os professores, seja para realizar uma reunião de ordem administrativa ou de estudos, não ocorre apenas na Escola Recanto das Flores, ou no município de Céu Estrelado - RS. A grande carga horária de trabalho, dividida, muitas vezes, em outras escolas, a distância entre o local em que o professor reside e a escola, as demandas familiares e sociais dos professores, e a dificuldade em parar as atividades da escola no turno em que deveriam ocorrer as aulas, são alguns dos empecilhos para que se consiga reunir todos os professores para discutir, neste caso, as demandas do PPP.

Veiga (2004) sinaliza para a necessidade de construção coletiva do PPP, e nessa coletividade estão incluídos todos os membros da comunidade escolar, portanto, as crianças também devem participar desse processo. No entanto, em nenhuma das narrativas das professoras foi mencionado que as crianças participaram dessa construção. E mesmo algumas professoras, inclusive as que fazem parte da equipe pedagógica, dizem não ter conhecimento acerca do momento em que o PPP e o currículo foram elaborados.

Daia trabalha na Escola Recanto das Flores há 14 anos, mas disse que no momento em que chegou à escola os documentos já estavam prontos e ela não sabe como foram elaborados. Essa escola está elaborando um novo PPP, e do mesmo modo que na Escola Margarida Solitária, esse documento está sendo desenvolvido em parceria com a assessoria do Sicedi e as mesmas tarefas mencionadas por **Lelê** foram realizadas na Escola Recanto das Flores. Além disso, as escolas estavam elaborando o Referencial Curricular de Céu Estrelado - RS, mencionado na narrativa de **Daia**.

Aqui na escola... eu não sei te dizer como foi aqui na escola, porque quando eu cheguei já estava pronto. Mas assim pelo que eu estudei, pelo que eu sei, isso é feito junto com os professores, de acordo com o que a lei exige, agora no caso a base e os professores sempre participam dessa escolha, mas tem que respeitar o que a lei exige que seja trabalhado. Agora nós estamos fazendo... refazendo dentro dessas poucas reuniões que nós tivemos, a gente está fazendo a parte...foi feita parte da...tem a parte que é igual para todo país, foi feita a parte agora do Rio Grande do Sul, quer dizer, está sendo construída a parte do Rio Grande do Sul e agora a próxima reunião é a parte do município, o que o município tem para agregar nesses conteúdos do Rio Grande do Sul, aí tem que ver o que é específico do município, mas os professores participam. Da Educação Infantil e Anos Iniciais cada professor de cada turma, e os Anos Finais por cada disciplina, cada componente curricular. Professores...é feito através de questionários com os pais, a gente faz uma avaliação da escola, da direção, toda comunidade escolar participa. (ENTREVISTA PROFESSORA DAIA, p. 8).

Por sua vez, **Taci** trabalha na Escola Recanto das Flores há seis anos, e, em relação ao PPP e ao currículo, ela enuncia que “só foi repassado, entregue numa folha, mas da gente assim se reunir, fazer um novo projeto político que chamam, isso acho que é mais entre eles, pelo menos pra mim, nunca ninguém convidou” (ENTREVISTA PROFESSORA TACI, p. 9). Ao analisarmos sua narrativa, nos parece que o PPP é, na verdade, “atualizado” todos os anos por algum membro da equipe pedagógica, com o intuito, talvez, de atender as demandas dos órgãos regulamentadores, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação. Já em relação à **Daia** não sabemos o motivo pelo qual ela não participou do processo, pois, faz parte da equipe pedagógica, porém, o que nos chamou a atenção é que no PPP em vigência até então, elaborado no ano de 2018, constava apenas o nome da supervisora **Val**. Sabemos que **Daia** esteve afastada da escola por um curto período de tempo, o que, talvez, possa justificar a ausência de seu nome no documento.

Conforme Veiga (2004), o PPP deve ser construído de modo que sirva de base para o caminho a ser seguido, de modo que não seja compreendido simplesmente como o ato de agrupar planos de ensino ou projetos/atividades que se pretende desenvolver na escola ao longo de determinado período, sendo necessária a tomada de consciência acerca de sua real importância.

Para Silva e Montano (2017), a partir do momento em que a escola toma consciência da importância do PPP, e do que ele representa para aquela instituição, esse documento passa a ser considerado não apenas uma obrigação, com o intuito de atender as exigências dos órgãos regulamentadores, mas um documento de referência que embasará todas as ações futuras da escola. Da mesma forma, precisamos reconhecer a importância do currículo e sua forma de materializar-se no cotidiano escolar.

Em relação ao currículo da Escola Recanto das Flores, **Cassi** considera que o mesmo está em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018), englobando, inclusive, mais aspectos do que o próprio documento normativo. Ao analisarmos sua narrativa, depreendemos que as escolas já vinham desenvolvendo algumas ideias e formas de organização que foram desconsideradas no processo de elaboração do referido documento, sendo incluídos na BNCC como algo novo. Muitos desses aspectos podem estar ligados às ideias propostas pelas DCNEI (BRASIL, 2010), que foram incorporadas na BNCC.

O que eu poderia te dizer? Eu acho que o currículo da escola ele é bem completo e complexo também, eu acho que ele está além da base. [...] É, e a base que acho que contempla o currículo, quer dizer, o currículo contempla a base com algumas diferenças assim de divisões ali, algumas propostas que estariam dentro de uma área estão dentro de outra, mas não deixa de estar de acordo. E muitas coisas que estão sendo propostas, eu acho que...eu já estou desenvolvendo, já vem sendo desenvolvido aqui na escola, mesmo antes de eu ter o conhecimento da base, eu acho que é mais ou menos isso. [...] As divisões ali...o espaço, o movimento, e dentro das áreas ali, agora eu não estou lembrando exatamente pra te dizer, mas a... são nomes, na verdade são termos que são utilizados de forma um pouquinho diferenciada, mas que contemplam os mesmos tipos de objetivos, de estratégias talvez, de formas como trabalhar. (ENTREVISTA PROFESSORA CASSI, p. 7).

O currículo se molda dentro de uma realidade escolar já concretizada, destinando-se às crianças e aos professores que convivem naquele sistema escolar, materializando-se naquele contexto que será o responsável por lhe atribuir o real significado (SACRISTÁN, 2000). Felício e Possani (2013) corroboram a ideia de que todo currículo irá se constituir em determinado contexto, além disso, dependerá da forma com que será desenvolvido e da participação daqueles que interferem no seu processo.

Malu considera o currículo um “alicerce”: “[...] uma soma, currículo acho que é a base, é por onde você vai nortear todas as coisas. Pois sempre quando você vai construir alguma coisa, você começa pelo alicerce, então esse seria” (ENTREVISTA PROFESSORA MALU, p. 4). A ideia de **Malu** é próxima da concepção de alguns autores (PINHEIRO, 2002; VEIGA, 2004), de que o currículo irá orientar as futuras práticas, as ações e os papéis individuais dos envolvidos no processo escolar.

Freire, Melo e Saraiva (2017) consideram que a concepção da palavra currículo ainda está muito ligada a documentos produzidos pelo estado, no entanto, os autores compreendem que o currículo deve ser olhado de maneira ampla, ou seja, o cotidiano não pode ser desconsiderado nesse processo e, por isso, o cotidiano deve ser articulado de maneira conjunta com os conteúdos trabalhados, constituindo-se em um currículo real, vivido no cotidiano da escola.

Taci, ao comentar sobre sua concepção da palavra currículo parece se aproximar do que os autores Freire, Melo e Saraiva (2017) afirmam que há uma ligação entre a palavra currículo e os documentos normativos, sejam eles os do estado ou, no caso de professora **Taci**, os da escola. Para essa professora, currículo “[...] é o que vem pra gente e é o que a gente tem que seguir. [Silêncio]. É o que eu entendo, é aquela folha que vem pra nós no início do ano, ‘Vocês seguem isso aqui’, só que nem sempre... a gente tem que ir adaptando às vezes” (ENTREVISTA PROFESSORA TACI, p. 8). A adaptação do currículo citada por **Taci** nos indica uma ligação entre o currículo prescrito e o vivido, neste caso, a forma com que o currículo prescrito no documento ocorreu no dia a dia de sua turma de EI, acontecendo de maneira diferente da prevista, tornando-se, portanto, o currículo vivido.

Nesse sentido, questionamos o quanto, efetivamente, há de flexibilidade no currículo vivido em relação ao prescrito, ou o quanto as escolas e/ou as professoras “se movimentam” em relação ao que está previsto nos documentos e seu cotidiano vivido na escola. Diante disso, nos parece que, talvez, haja um movimento um tanto quanto restritivo dentro do que é balizado pelos documentos.

Há a necessidade constante de revisão do currículo porque, de acordo com Freire, Melo e Saraiva (2017), o currículo escolar deve acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade. Portanto, no momento em que a sociedade se transforma, o currículo também deve seguir essas mudanças. Essa necessidade de mudança ocorre, pois o currículo é pensado de acordo com a realidade vivida naquela comunidade escolar, e é, segundo Sacristán (2000), destinado a certas crianças e professores e se materializa em determinado contexto.

A revisão constante do currículo prescrito não garante sua efetivação no vivido, e isso pode ser observado na enunciação de **Cassi**. Para essa professora, as mudanças que estão ocorrendo são interessantes, no entanto, ela não concorda plenamente com tudo o que está sendo imposto, e de sua fala depreende-se que ela encontra um meio ou uma tática para “contornar” as prescrições curriculares.

Os conteúdos? É como eu disse, isso está acontecendo várias mudanças, já foi assim, está assim, e está vindo assim. Então, eu acho que...está sendo assim muito banido algumas coisas que não fariam mal nenhum se permanecessem. Eu, por exemplo,

não...como eu já tenho experiências que eu trabalhei e vi que deu certo, que funcionaram, eu não estou tirando totalmente das minhas aulas, estou diversificando as formas de trabalhar, acrescentando outras, pra não tirar totalmente aquilo ali. Mas eu acho que mais em relação a alfabetização, questões lógicas ali, de raciocínio lógico, em relação ao movimento, a corpo e movimento eu acho que está de acordo. (ENTREVISTA PROFESSORA CASSI, p. 6-7).

Em relação a essa questão, Figueira e Figueiredo (2014), em um estudo com professores de EF, identificaram que quando os professores têm uma participação efetiva na elaboração do currículo prescrito ou em sua reorganização/transformação, é mais viável que consigam fazer uma aproximação entre o prescrito e o vivido, ou inversamente.

De acordo com Barbosa e Richter (2015), um currículo infantil deve ser desenvolvido com base na cultura, na vida, nas relações culturais e sociais das crianças e de suas famílias, isto é, sua perspectiva deve situar-se visando à experiência e não o resultado. Além disso, às vezes as escolas tendem a fazer uma organização do trabalho junto à EI por datas comemorativas, o que pode levar a uma fragmentação e a uma descontinuidade do trabalho. Portanto, é preciso ter atenção e desenvolver o trabalho com as crianças, de modo que tenha sentido e significado para elas (BARBOSA; HORN, 2008).

Ao adentrarmos no cotidiano e em suas práticas podemos perceber, muitas vezes, a pluralidade de ações pautadas em projetos, no entanto, não abandonam sua base em técnicas ou pedagogias que compreendem a transmissão de conteúdos. Isso porque o trabalho por projetos para ser realmente efetivo deve contar com a participação de todos, ou seja, da família, das crianças e dos professores, efetivando-se a partir de ação participativa e progressivo (PINAZZA; SIQUEIRA, 2017). Cabe ressaltar a necessidade de uma escuta atenta aos enunciados infantis, em suas variadas formas de apresentação.

O trabalho por projetos, contudo, é uma forma de garantir às crianças seu protagonismo, desde que, como citado anteriormente, haja uma escuta atenta e sensível. Conforme Barbosa e Horn (2008), esse tipo de organização do trabalho junto a EI pode proporcionar às crianças o seu protagonismo, retirando-as da passividade, ou seja, dando espaço para que tenham um papel ativo e efetivo durante todo o processo. Para isso, se faz necessário um diálogo entre professores e as crianças, em que ambos vão realizar trocas e compartilhamentos constantes, planejando juntos, em cooperação.

A professora **Luiza** disse pautar seu trabalho junto às turmas de EI a partir de projetos, pois, essa forma de organização pedagógica com a EI parecia fazer mais sentido para as crianças. Além disso, de sua fala depreendemos que ela não consegue separar os conteúdos em “caixinhas”, ou seja, ao propor uma atividade ou uma experiência não é possível isolar determinado tipo de conteúdo ou objetivo a ser atendido. Porém, a organização dos

documentos da escola, até o momento da realização da pesquisa, acontecia de maneira contrária a isso, ou seja, a organização do currículo se dava por disciplinas, apesar de a EI não ser organizada dessa forma. **Luiza**, com sua experiência de professora de EI, e com seus conhecimentos sobre a etapa, parece ter sido capaz de compreender que aquela organização — disciplinar — não era a melhor forma e, assim, encontrou um modo de transgredir a prescrição dos documentos da escola e desenvolver um trabalho que tivesse sentido e significado para ela e para as crianças. Um exemplo de que o que é prescrito nos documentos não garante efetivação daquela forma no vivo.

Mas eu, por exemplo, trabalho com projetos, eu não preciso me deter “Hoje eu vou trabalhar Matemática e Português.”, pra mim não existe isso. Apesar de que, como eu estava te dizendo, o nosso plano de estudos tem Língua, Linguagem, não lembro bem os títulos, mas é Linguagem, Matemática, tem no nosso plano, de estudos ali, no nosso...que a gente vai se basear, né? Pra trabalhar e pra colocar os nossos objetivos no nosso projeto, tem, só que eu não trabalho assim. Ok! Porque por exemplo, eu vou trabalhar...a matemática, ela está intrínseca, está ali, está dentro, mas não quer dizer...“Eu vou botar lá trabalhei Matemática hoje” ou “Hoje eu vou trabalhar Matemática.”, por exemplo, eu vou te dar um exemplo de uma coisa que eu fiz, que fica mais fácil. Eu trabalhei um jogo de animais, eu gosto de um tema, porque eu vou trabalhar, daí eu vou fazer brincadeiras e tudo vai ter sentido, eu gosto de ter um tema, não gosto de datas comemorativas, isso eu não trabalho. Hoje é o Dia da Árvore, também não gosto dessa colocação, desse currículo, desse plano de estudos que tenha também na Educação Infantil e toda vida trabalhei, tem ali datas comemorativas, o Dia da Árvore, o Dia do Livro, o dia disso...eu acho que isso não tem sentido nenhum pra criança, o dia disso, mas eu gosto de ter uma tema, um tema que vai nortear o meu trabalho, porque eu não vou trabalhar “Aí hoje eu vou trabalhar uma coisa de animais, amanhã eu vou trabalhar cores...não sei o que.”, tudo está ali, naquele projeto e eu trabalho tudo ali. Então eu trabalhei o jogo com eles, esse jogo era de animais, então tinha o cachorro, o boi, vários animais ali, eu fiz dados e esses animais apareciam nos dados e aí eles jogavam esse dado e com tampinhas eles iam colocando ali do lado do animal quantas vezes aquele animal caiu. Isso é Matemática, sabe? Mas eu estou trabalhando Matemática, mas de um jogo. E ali eles estão trabalhando concentração, o nome dos animais, já tem o Português ali, está tudo ali! O currículo de Educação Infantil não tem que ter disciplinas específicas, eu acho que tinha que ter uma abordagem, “Tu está trabalhando noção de tamanho, de bababa...”, é Matemática, mas ali dentro de um contexto. Não vai pegar e trabalhar ali numerozinhos, “Vamos escrever agora o número 1 de cada lado.”, sabe essas coisas de copiar e colar, de copiar e colar não, de olhar e escrever, cópia, cópia, cópia, cópia, cópia, cópia, isso não faz sentido pra mim na Educação Infantil. Por isso que eu te digo, coisas dinâmicas, que tu está trabalhando isso, mas de uma forma que não está ali específica no plano do professor, por exemplo, “Hoje eu estou trabalhando Matemática.”, mas está lá no meu projeto, que é uma coisa que eu descrevo tudo, todos os objetivos que eu quero atingir com eles ali, acho que tudo é dentro de brincadeiras, não especificamente assim. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 12-13).

Da mesma forma que **Luiza**, **Moni** também trabalha por projetos e parece considerar que as mudanças propostas pela BNCC, em relação aos campos de experiência, não são propostas tão inovadoras assim, pois já estavam presentes no chão da escola, apesar de a organização curricular dos documentos da escola ocorrer de outra forma. Além disso, **Moni** mostra dificuldade em trabalhar com projetos em escolas de Ensino Fundamental, ao

comparar sua experiência em escolas somente de EI. Para ela, em ambientes exclusivos para a EI existe uma troca maior de experiências entre seus pares, o que facilita o processo. Esse fato pode estar ligado à organização das escolas de Ensino Fundamental que, muitas vezes, não possibilita espaços para que os professores convivam e, em consequência, consigam compartilhar suas experiências, dúvidas, erros e acertos com os demais.

O que era...eu particularmente, já venho assim, por isso que eu te disse...eu acho que eu não vou sentir tanto a mudança, pois eu já trabalho com projetos de investigação, dos eixos temáticos e essas coisas assim. Que é o que a nova base está propondo, dos campos temáticos também. O que eu posso te dizer? Porque ali na nova base tem os eixos...do corpo...são cinco, aí...agora me faltou. Mas são 5. Eu sei quais são, mas não lembro agora, isso a gente, eu pelo menos trabalho. A identidade, sabe essas coisas que é o que está na base, claro que nós vamos ter que estruturar, readequar de acordo com o que a gente vai ter que trabalhar agora. Mas eu não acredito que seja tanta mudança assim. Tem muitas coisas que a gente acha que sabe e não sabe. Porque nós estudávamos quando eu estava na EMEI, o que muitas vezes assim...eu sinto que lá tem mais partilha, porque todo mundo é da Educação Infantil, tem mais partilha. E nas escolas, onde que tem assim...que nem aqui, é eu e minha colega só. Nós duas partilhamos, mas não tem, sabe? Se tu vai falar sobre a Educação Infantil com os Anos Iniciais e Anos Finais já não é a mesma coisa. Claro, troca de atividades, essas coisas assim a gente compartilha, mas a conversa é outra. (ENTREVISTA PROFESSORA MONI, p. 7).

Em relação ao currículo da escola, **Luiza** considera que o mesmo estaria próximo ao do Ensino Fundamental, pelo fato de sua estrutura ser por disciplinas. Nesse caso, para a professora, a BNCC parece ter sido um avanço, pois reforça a não organização por disciplinas na EI.

Agora com essa nova BNCC abriu...porque assim, o nosso plano de estudos antes, eu tenho ele ainda ali, porque não foi feito um novo plano de estudos e lá em Cachoeira a gente está fazendo o novo plano de estudos. Assim, tem muita coisinha ali que parece mais de Ensino Fundamental, né? E agora com essa nova base parece que ampliou mais, deu mais uma noção de como tem que ser a Educação Infantil. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 12).

A EI como um todo, às vezes, pode sofrer com a influência da necessidade de uma preparação⁴⁸ para o Ensino Fundamental, apesar de sabermos que sua finalidade não é essa. No entanto, quando falamos de turmas de EI inseridas em escolas de Ensino Fundamental, essa tendência de “*escolarização*”⁴⁹ da EI aumenta, pois, neste caso, as turmas de EI estão em um espaço com uma cultura predominante de Ensino Fundamental. Por isso, é preciso problematizar o porquê de nomear essa etapa da Educação Básica de EI e não de Ensino Infantil.

Para Cruz (2017), incluir na EI exigências comumente encontradas no Ensino Fundamental não garante que as crianças se tornem mais preparadas para o ingresso na

⁴⁸ Para Cury (1998, p. 14), “[...] um Pré, não é simplesmente uma preparação para, mas tem uma especificidade e que cumpre tratá-la com a dignidade tão grande quanto nós sempre tratamos o Ensino Fundamental [...]”.

⁴⁹ Sempre que o termo escolarização aparecer em itálico e entre aspas, neste estudo, se refere a uma tendência de escolarizar a EI, tendo como base os princípios do Ensino Fundamental.

próxima etapa da Educação Básica, ao contrário, pode ocasionar uma limitação nas crianças, fazendo com que tenham sentimentos frustrantes e de fracasso escolar. Assim, compreendemos que a EI é um espaço para experimentações e estabelecimento de relações entre as crianças, e não uma fase preparatória para que aprendam a se portar no Ensino Fundamental.

Moss (2008) identificou quatro tipos de relação entre a EI e o Ensino Fundamental: a primeira relação seria uma possível subordinação da EI ao Ensino Fundamental. Essa perspectiva é a que se aproxima da observada na fala de professora **Luiza**, quando diz que a EI visa preparar as crianças para o Ensino Fundamental; a segunda relação, proposta por Moss (2008), é caracterizada pelo impasse entre as duas etapas, não havendo espaço para o diálogo; a terceira é o inverso da primeira, pois desenvolve práticas da EI com as crianças do Ensino Fundamental; a quarta relação é a defendida por Moss, na qual se deve estabelecer uma estreita relação entre ambas as etapas, de modo que sejam respeitadas suas especificidades e, ao mesmo tempo, haja o desenvolvimento de um trabalho integrado, visando o encontro pedagógico entre ambas as etapas.

Essa organização curricular por disciplinas e a influência que o Ensino Fundamental tem sobre a EI não ocorre apenas na Escola Recanto das Flores, mas também na Escola Margarida Solidária. Essas duas escolas são de Ensino Fundamental, porém possuem uma organização totalmente diferente, e, ao mesmo tempo, têm essas proximidades.

Conforme o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), os currículos que se organizam de maneira mecânica e que têm o intuito de preparar as crianças para o futuro, não devem fazer parte de uma organização curricular para a EI.

O PPP da Escola Margarida Solitária, antigo e ainda em vigência no período desta pesquisa, não contempla a EI, pois foi elaborado antes da implantação da EI, mas existe um documento (anexo ao PPP) que contém os objetivos e “conteúdos programáticos” a serem desenvolvidos junto à EI. Nesse documento, o objetivo da EI é

oportunizar ao educando, dentro de suas capacidades, num ambiente fraterno e solidário, o desenvolvimento de potencialidades, do senso crítico, da criatividade, da construção de sua autoimagem positiva, autonomia e cooperação, oferecendo atividades desafiadoras, significativas e prazerosas. (DOCUMENTO ANEXO AO PPP DA ESCOLA MARGARIDA SOLITÁRIA, [20--?], p. 1).

Ao analisarmos esse documento percebemos a forte influência do Ensino Fundamental sobre a EI, inclusive no objetivo geral da EI, em que a palavra educando⁵⁰ é utilizada para se referir as crianças que frequentam a EI. O currículo da EI da Escola Margarida Solitária

⁵⁰ “Aquele a que se dá educação; estudante, **aluno**” (BECHARA, 2011, p. 465, grifo nosso).

possui a organização por disciplinas, dentre as quais podemos citar, para a turma do Pré A: Matemática, Português, Estudos Sociais, Ciências e EF; e para a turma do Pré B: Matemática, Português, Estudos Sociais, Ciências, Educação Artística e Música, EF e Ensino Religioso.

No Quadro 2, podemos perceber que o currículo destinado ao Pré A, apesar de ser específico para a EF, acaba por incluir elementos ligados a outras áreas, como a de Artes e a de Matemática. Por outro lado, traz contribuições que direcionam uma EF na EI que vise ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à motricidade fina. A partir disso, nos parece que a concepção de EF que se tem na Escola Margarida Solitária para a turma do Pré A é a de Psicomotricista, muito presente na fala da professora **Lelê** ao longo da pesquisa. Já na parte do currículo destinada ao Pré B são agregados outros aspectos psicomotores, reforçando a concepção de EF aliada ao desenvolvimento de aspectos da Psicomotricidade. Assim, esse quadro mostra a forma com que a EF aparece no documento, ou seja, os objetivos estabelecidos para o Pré A e Pré B.

Quadro 2: Educação Física no PPP da Escola Margarida Solitária

Turma	
Pré A	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com diferentes matérias de desenho e pintura, empregando suas principais técnicas; - Desenvolver a motricidade fina (digital, labial, lingual, auditiva, tátil, percepção de espaço e tempo); - Reconhecer a mistura de cores; - Desenvolver a criatividade através da expressão cênica; - Entoar canções didáticas, folclóricas, comemorativas e religiosas; - Reconhecer formas geométricas (círculo, triângulo, quadrado).
Pré B	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos e atividades que desenvolvam habilidades motoras amplas: lateralidade, esquema corporal, equilíbrio, sentido e direção, freio inibitório, movimentos criativos, percepções (temporal, sensorial, espaço-temporal, análise-síntese, figura- fundo), motricidade fina e socialização.

Fonte: Adaptado pela autora do Documento anexo ao PPP da Escola Margarida Solitária.

Já na Escola Recanto das Flores o objetivo da EI, presente no documento do PPP, é

oportunizar a construção da identidade e autonomia da criança, fortalecendo a autoestima, promovendo situações em que possam desenvolver suas habilidades físicas e mentais; usando sua imaginação e criatividade, com ênfase à afetividade, cooperação, socialização e organização; favorecendo a interpretação da realidade; estabelecendo relações entre novas informações e a realidade dos estudantes para construir conhecimento, compreendendo a sociedade e interagindo nela. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO RECANTO DAS FLORES, 2018, s/p).

Do mesmo modo que na Escola Margarida Solitária, o currículo da Escola Recanto das Flores também é organizado por disciplinas, dentre as quais podemos citar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História/Geografia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso. Não existe diferenciação entre o Pré A e B. O currículo contém competências, habilidades e eixos temáticos/ conteúdos a serem desenvolvidos nessa etapa.

Quadro 3: Educação Física no PPP da Escola Recanto das Flores

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	EIXOS TEMÁTICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Formar-se um cidadão crítico e participativo que saiba compreender e usar sadiamente o corpo, que consiga perceber, ao invés do corpo-instrumento, o corpo como ser social e o homem como ser integral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber que existem outros além de si que possuem sentimentos e sensações iguais às suas e que também devem ser tratados com carinho; - Participar e apreciar diferentes atividades lúdicas e recreativas com o envolvimento de outras crianças; - Explorar as diferentes habilidades básicas: correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar e girar; - Realizar atividades de Psicomotricidade que envolvam: motricidade, percepções, esquema corporal e deslocamentos; - Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades do corpo; - Favorecer a socialização, através de atividades recreativas; - Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; - Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação. 	<p style="text-align: center;">A PSICOMOTRICIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração das diferentes habilidades básicas: correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, quicar, transportar, desarmar, desviar/fintar, empurrar, deslizar, balançar e escorregar; - Motricidade: coordenação dinâmica geral, equilíbrio, freio inibitório, relaxação; - Esquema corporal: conhecimento (localização), lateralidade, organização e expressão; - Percepções: espaço-temporal e espacial, visomotora, tátil, visual, auditiva, olfativa e gustativa; - Deslocamentos: linhas curvas, retas, zigue-zague, fileiras, círculo, caracol e colunas; - Ginástica historiada; - Ginástica com elementos: cordas, bastões, arcos, saquinhos de areia, bolas; - Capacidades físicas: força, resistência e flexibilidade; - Atenção e concentração; - Agilidade, destreza, velocidade, resistência e flexibilidade; <p style="text-align: center;">ESPORTES E JOGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recreação: jogos simbólicos, pequenos jogos: sensoriais, intelectuais, motores (ativos, moderados e calmos) ou recreativos; - Jogos de saltar, arremessar, conquista de território, rapidez e atenção, conquista de objetos, equilíbrio e brinquedos populares; - Atividades de ritmo e dança: rodas cantadas, brinquedos cantados, danças folclóricas, molejos, balanceamentos e associação de movimentos; - Jogos folclóricos, indígenas, africanos e afro-brasileiros.

Fonte: Documento do PPP Escola Recanto das Flores.

Apesar de a EI não se organizar de maneira curricular (SILVEIRA, 2015), a EF faz parte dessa etapa da Educação Básica, conforme a própria LDB (BRASIL, 1996). Possibilita as crianças diversas experiências acerca dos jogos e brincadeiras, bem como, contribui com a cultura corporal como um todo (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013). De outro lado, o fato de que no contexto escolar em que se desenvolveu a pesquisa não haver a existência de um professor de EF especialista para a EI, a EF aparece, similar às demais disciplinas, de maneira isolada no currículo infantil. Disso depreendemos uma “*escolarização*” da EI, pois a lógica de organização do Ensino Fundamental é utilizada na EI.

A “*escolarização*” da EI ocorre em turmas do Maternal, principalmente na Pré-escola, sendo elaborada a partir de um trabalho que visa apenas ao desenvolvimento das crianças e sua preparação para a alfabetização, caracterizando-se por práticas que segregam momentos de aprendizado dos momentos de brincadeira, reforçando uma dicotomia entre as duas práticas (WESCHENFELDER; MARCHAND; WESCHENFELDER, 2016).

A própria BNCC (BRASIL, 2018), apesar de suas contradições, e de conter, em sua redação, os direitos de aprendizagem que mais se aproximam de objetivos, não estabelece uma organização por disciplinas, mas por Campos de Experiência. Nesse sentido, para Buss-Simão e Pandini-Simiano (2016), no momento em que se toma a experiência como um mecanismo para as crianças viverem suas infâncias, é preciso acreditar nas possibilidades que elas têm de conseguir e laborar próprios seus sentidos e significados sobre o mundo que as cerca, tendo uma visão de que a educação se estabelece através das relações, garantindo as especificidades da EI. No entanto, para que isso aconteça é necessário romper com uma visão de currículo totalmente burocratizado e descolado da vida das crianças.

Um dos grandes desafios para a elaboração de uma organização curricular pautada nos Campos de Experiência é o rompimento com uma organização por disciplinas, que está presente e incorporada nas escolas de EI, sejam elas Creches ou Pré-escolas. Para que essa nova organização curricular se efetive é preciso ter uma educação baseada na experiência, nas inúmeras formas de viver a infância e de possibilitar às crianças uma elaboração acerca de sentidos e significados acerca do mundo em que vivem (BUSS-SIMÃO; PANDINI-SIMIANO, 2016).

O RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) considera que a proposta de planejamento de um currículo da EI, por meio dos Campos de Experiências, contém a lógica de uma organização não fragmentada entre os campos. Isto é, busca uma articulação entre esses campos de modo a priorizar as crianças e seus interesses, propondo aos professores que revisem suas práticas para que proporcionem às crianças o estabelecimento de diversos sentidos e diferentes interações e experiências. Conforme Barbosa e Richter (2015), pensar em uma organização do currículo por meio de Campos de Experiência permite que os professores compreendam esse currículo a fim de que consigam estabelecer uma inter-relação entre as áreas, ou seja, tendo uma visão ampla das ações, dando ênfase às experiências.

Compreendemos, portanto, que o currículo infantil possui suas especificidades e deve ser elaborado, conforme Barbosa e Richter (2015), na realidade vivida pelas crianças daquela escola, na cultura que cerca a comunidade, na vida que as crianças e suas famílias têm, além de suas práticas de cultura e de suas relações sociais. E, a partir disso devemos pensar em um

currículo que vise às experiências e aos sentidos e significados que as crianças lhe atribuem, não tendo como centralidade o resultado, mas que sejam considerados: os aspectos relacionados à sensibilidade dos corpos; o estabelecimento e a constituição de relações de pertencimento; os cuidados próprios de si e com o mundo que os cerca; o lúdico; o ato de observar, raciocinar e imaginar; a beleza e a alegria nas ações.

Os currículos antigos das escolas não haviam sido elaborados após a BNCC, e, portanto, não esperávamos que estivessem organizados por meio de Campos de Experiência. No entanto, o que queremos, ao analisá-los, é compreender as concepções de EF presentes em cada uma das escolas, e, a partir disso, estabelecer uma relação com o espaço destinado ao corpo, ao movimento e ao tipo de experiência que se quer proporcionar a cada uma das crianças. Isto porque, estando em vigência, o currículo é o documento referência para o trabalho junto às turmas de EI.

Para Mello et al. (2016), as crianças conseguem materializar suas experiências mediante suas ações corpóreas. É por meio do corpo em movimento que as crianças conseguem estabelecer uma interação com o mundo, consigo e com os demais, mas também conseguem construir conhecimentos, realizar a afirmação identitária, produzir e internalizar cultura. Assim, complementam esses autores, as ações que envolvem movimento acabam por ser um importante espaço para as experiências infantis.

Foi possível perceber que as concepções de EF presentes nos dois documentos se aproximam entre si, apesar de o currículo da Escola Recanto das Flores ser mais amplo, pois abrange aspectos para além da Psicomotricidade, como o Desenvolvimento Motor e a Recreação.

Com base no que dizem Mello et al. (2016), a organização curricular presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) acontecia por meio de eixos⁵¹. Já nas DCNEI (BRASIL, 2010), a organização ocorria a partir das linguagens, e, agora, com a nova BNCC (BRASIL, 2018), o currículo para a EI é configurado por meio dos Campos de Experiência. O corpo/movimento era considerado, inicialmente, de caráter instrumental (BRASIL, 1998), passando para formas de expressão (BRASIL, 2010), chegando à construção de sentidos (BRASIL, 2018). Assim, ao observarmos os currículos das duas escolas vemos que sua organização se aproxima do que era proposto pelo RCNEI, tendo o corpo como caráter instrumental e preparatório.

⁵¹ Movimento; Artes visuais; Linguagem oral e escrita; Natureza e sociedade; Matemática são os eixos que integram o âmbito de Conhecimento do mundo. O âmbito de Formação Pessoal e Social é integrado pelo eixo Identidade e autonomia.

Conforme Maria Carmem Barbosa (2019)⁵², com a elaboração das DCNEI (BRASIL, 2010), os currículos de muitas escolas desenvolveram seus textos introdutórios baseados nesse documento. No entanto, mantiveram os objetivos inspirados no RCNEI (BRASIL, 1998) e com uma organização por disciplinas, não característica da EI. Isso pode ser observado nos currículos das escolas participantes de nossa pesquisa.

Se observarmos a história da EF na EI e seu surgimento, identificaremos que a EF foi criada com o intuito de desenvolver aspectos psicomotores das crianças, instrumentalizando os movimentos, com isso, se acreditava que, aparentemente, isso levaria as crianças a um melhor desempenho em sua alfabetização. As atividades psicomotoras serviam como apoio às aprendizagens consideradas cognitivas (BUSS-SIMÃO, 2005).

Ainda de acordo com Buss-Simão (2005), em 2005 já havia estudos que problematizavam e colocavam em dúvida essa concepção de EF na EI, no entanto, ainda existiam estudos que viam e defendiam a ideia de EF como auxiliar no processo de alfabetização (BUSS-SIMÃO, 2005). E, hoje, quinze anos após, ainda encontramos essa concepção de EF nos currículos infantis.

Em paralelo à visão psicomotora da EF na EI, a Recreação e a Teoria do Desenvolvimento/Aprendizagem Motora foram convertidas em práticas pedagógicas para a EI: a primeira se referia a atividades desenvolvidas de maneira espontânea pelas crianças, organizadas de maneira aleatória pelo professor; a segunda tinha o intuito de reforçar o modelo esportivizado da EF, visando ao desenvolvimento de habilidades exclusivamente motoras. No currículo antigo da Escola Recanto das Flores, além da Psicomotricidade, há a presença dessas outras duas concepções. Em síntese, o currículo divide-se entre o “aprender”, na parte destinada à Psicomotricidade, e o brincar, relaxar, descontrair e “gastar energia”, no que se refere à parte dos Jogos e Esportes.

Nossa intenção inicial era comparar o currículo antigo das escolas com o novo, que estava sendo reformulado em paralelo ao desenvolvimento de nossa pesquisa. No entanto, nos parece que com a não continuidade do assessoramento do Sicredi nas escolas, no ano de 2019, os PPP sofreram um atraso em sua reelaboração e a sua aprovação e a promulgação foram adiadas para 2020, e com o quadro de pandemia instalado pelo Coronavírus cujos desdobramentos resultaram na suspensão de atividades presenciais nas escolas, mais uma vez

⁵² Durante fala no evento alusivo aos 30 anos da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e os 50 anos do Centro de Educação (CE) da UFSM, realizado nos dias 11 e 12 de novembro de 2019. A palestra da autora, intitulada “A BNCC e a Educação Infantil: aproximações com a Prática”, teve considerações sobre o tema.

não se efetivaram. Assim, apenas o documento do território, denominado Referencial Curricular de Céu Estrelado - RS, foi promulgado, e é a partir desse documento que estão sendo reelaborados os novos currículos das escolas e, por esse motivo, ele fez parte de nossa análise.

O Referencial Curricular de Céu Estrelado - RS, em sua parte inicial, contém um texto semelhante ao do documento da BNCC (BRASIL, 2018). Sua única diferença é em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao contrário da BNCC, que organiza suas tabelas por Campos de Experiência, compostas por três colunas — uma para bebês, uma para crianças bem pequenas e outra para crianças pequenas — o documento de Céu Estrelado - RS se organiza de maneira diferente. Nesse documento, cada tabela reúne todos os objetivos de todos os Campos de Experiência de uma faixa etária, compondo, portanto, três tabelas. Os Campos de Experiência possuem as mesmas denominações dos demais documentos (BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2018): O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades Relações e Transformações. Cabe ressaltar que, apesar de existir uma parte, no documento, destinada à agregação de objetivos específicos de Céu Estrelado - RS, não existem novos objetivos além daqueles já contidos na BNCC e no RCG, sendo um ponto positivo do documento.

Conforme Fochi (2016), a organização de um currículo infantil mediante os Campos de Experiência possibilita a subversão de uma organização por disciplinas e com uma lógica de estruturação de conhecimentos a serem aprendidos, tendo, neste caso, como eixo central a produção dos saberes pelas crianças, por meio de relações, interações e práticas pedagógicas voltadas às experiências do cotidiano.

Nos Campos de Experiência, os conhecimentos se produzem via interações, as quais podem ocorrer entre a criança e seus pares, a criança e o mundo ou entre a criança e os adultos. Neste caso, a Pedagogia proposta é a relacional (FOCHI, 2016), baseada nas relações cotidianas estabelecidas pelas crianças. Além disso, os Campos de Experiência, conforme Pereira (2020), não são organizados e constituídos de forma disciplinar, como ocorre na organização do Ensino Fundamental e Médio. Na verdade, os Campos se apresentam como uma alternativa de organização curricular na BNCC da EI, visando assegurar que as especificidades sejam reconhecidas para essa etapa, no intuito de vencer uma perspectiva assistencialista e de “*escolarização*” da EI (CARVALHO; FOCHI, 2016).

A ideia dos Campos de Experiência presente na BNCC (BRASIL, 2018), de acordo com Carvalho e Fochi (2016), coaduna-se com as ideias propostas nas DCNEI (BRASIL,

2010), pois consideram as especificidades e experiências ocorridas na vida cotidiana das crianças. Apesar de os Campos de Experiência possibilitarem um protagonismo às crianças, a BNCC se torna ambígua, pois, estabelece direitos de aprendizagem que se parecem mais com objetivos (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019).

Conforme citado anteriormente, para Maria Carmem Barbosa (2019)⁵³, os objetivos contidos na BNCC para a EI (BRASIL, 2018) devem ser considerados um parâmetro para os professores avaliarem o seu trabalho e não para realizarem seu planejamento a partir dele, ou seja, o caminho realizado deve ser o inverso, partindo das respostas do trabalho desenvolvido para os objetivos. Já Márcia Buss-Simão (2020)⁵⁴ é mais crítica em relação a isso, pois, afirma, quando há objetivos a serem cumpridos não podemos considerar que existam Campos de Experiência.

De acordo com Dewey (2010), o professor tem a função de planejar e orientar os trabalhos junto às crianças, porém, essa ação não pode ser desenvolvida a partir de objetivos externos ao cotidiano e as experiências que as crianças têm em seu dia a dia na escola. Compreendemos, portanto, a importância de dar ênfase às experiências cotidianas das crianças, sem deixar de lado a intencionalidade pedagógica das ações, compreendendo que os objetivos dos professores são diferentes dos objetivos das crianças. Assim, a experiência pode ser compreendida, conforme Pereira (2020), como o produto de modificações que ocorreram a partir da promoção de interações nas diversas esferas de existência da humanidade, ou seja, no seu modo de agir, em sua visão e entendimento de mundo, em seus saberes.

Conforme Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016), para conseguirmos visualizar a experiência como uma das possibilidades de se vivenciar a infância de maneira fecunda, nos exige crer que as crianças conseguem estabelecer significados e sentidos acerca do mundo em que vivem, e, além disso, compreender que a educação ocorre através do estabelecimento de suas relações educacionais. Assim, conceituamos o currículo como algo vinculado à vida das crianças e não como uma simples exigência burocrática.

Do mesmo modo que as crianças adquirem diferentes experiências ao longo de sua vida, com as professoras não é diferente em suas relações, seus aprendizados, suas formas de

⁵³ Palestrante no evento alusivo aos 30 anos da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e os 50 anos do Centro de Educação (CE) da UFSM, realizado nos dias 11 e 12 de novembro de 2019. A palestra da autora, intitulada “A BNCC e a Educação Infantil: aproximações com a Prática”, teve considerações sobre esse tema.

⁵⁴ Durante fala proposta pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (NAIF/CEFD/UFES), realizado via Google Meet, no dia 24 de setembro de 2020. A palestra da autora, intitulada “Docência na educação infantil: dinâmicas e demandas corporais que contornam a ação docente”, teve considerações sobre o tema.

trabalhar, seus saberes da experiência e suas diversas formas de vínculo com a EI. Nesse sentido, a experiência acaba por aumentar nossos conhecimentos, e, ao mesmo tempo, engrandece nosso espírito e nossa forma de dar significado à vida (TEIXEIRA, 2010).

Luiza considera importante sua experiência de professora da EI para a organização de seu trabalho na Escola Recanto das Flores e na escola em que atua como vice-diretora. Para ela, o fato de “viver” a EI facilita o seu processo nessa escola, na função de gestora, e ela parece compreender as especificidades das turmas de EI. Sua rotina de professora, no entanto, mudou ao se tornar mãe. Antes seu tempo era dedicado exclusivamente à escola, agora precisa ser dividido com as demandas de seu filho, e, ao que parece, ela sente dificuldade em conciliar.

Não que eu seja uma excelente, assim “Uma professora espetacular.”, mas a gente pode dar sugestões por aquilo que a gente vive. E eu vivo muito a Educação Infantil, agora eu sinto mais dificuldade, não por ser assim... por ser mãe, porque antes o meu tempo livre era todo pra planejamentos da escola e agora eu tenho uma pessoa lá que precisa do meu tempo também. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 5).

Por sua vez, **Lelê** sente dificuldade em conciliar as demandas das turmas de EI com seu cargo de gestora na Escola Margarida Solitária. De sua narrativa, deduz-se que as demandas da gestão são, na maioria das vezes, emergências, ou seja, há necessidade de serem resolvidas no momento em que surgem, o que acaba sobrecarregando o trabalho em sala de aula, podendo vir a prejudicar sua ação com as crianças e o seu planejamento diário.

Como professora fica tudo mais fácil, que eu tenho focado só ali, foca só ali, tu planeja, tu vai e da a tua aula e deu, participa das atividades e ajuda a diretora, mas agora como diretora junto ficou bem mais complicado. Porque eu tenho que fazer a parte da sala de aula, tenho que atender os alunos, eu tenho que atender o telefone, porque vem coisas assim pra ontem, tem bilhetes em cima da hora que eu tenho que sair da sala e vir falar com a secretária pra fazer, ou eu faço ou ela faz, é bem mais puxado e diferente. Eu tenho que dar atenção pra aqueles alunos, a parte pedagógica não pode falhar, fica bem mais complicado. Tem coisas que eu posso fazer durante a tarde na direção, mas tem coisas que tem que ser em hora...enquanto os alunos estão aqui. (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 2).

A organização e o planejamento de professora **Lelê** são, segundo ela, diversificados. Apesar disso e de seus horários serem flexíveis, **Lelê** parece ter uma organização diária em torno de alguns pontos que sugerem uma rotina predefinida. Seu dia a dia na escola com a EI inicia com o horário para o brinquedo livre, é “bem livre”, enfatiza, ou seja, que as crianças podem brincar do que quiserem, com o quê ou com quem escolherem; no entanto, o restante da manhã é organizado de variadas formas, de acordo com o planejamento proposto para aquele dia. E para a parte do corpo/movimento, que corresponde, na enunciação da professora, à EF, mais uma vez foi dada ênfase à Psicomotricidade, convergindo para os

objetivos presentes em documentos anexo ao PPP da Escola Margarida Solitária, citados anteriormente.

É diversificado, que nem agora de manhã a gente faz a rodinha de conversa, depois eles tem a parte do brinquedo livre, daí eles são bem livre assim, depois na hora do brinquedo, uns brincam de carrinho, outros de boneca, outros com as casinhas, com os materiais que tem ali, material que trouxeram de casa, que montaram a prateleirinha ali. As atividades que a gente faz de não é Educação Física, é a parte do movimento, que eles participam. [...]. Tem psicomotricidade, tem CD de músicas que a gente canta, que nem agora a gente está trabalhando os animais, aí tem bastante coisa pra fazer. (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 6).

Na Escola Recanto das Flores, a professora **Cassi** diz organizar seu trabalho a partir da proposta global da escola, no entanto, ela diz não gostar da rotina imposta e parece “burlar” a organização predefinida pela escola para os espaços/tempos da EI, porque **Cassi** não segue a estruturação de horários e da rotina da escola. Além disso, ao analisarmos sua enunciação, percebemos que a professora gosta de trabalhar por datas comemorativas, o que pode se tornar um tanto quanto confuso e sem sentido para as crianças.

[...] busco trabalhar de acordo com o planejamento global da escola e a partir dali eu vou marcando o que eu vou trabalhar e planejo para aquela semana, busco fazer atividades tanto... uma história, uma atividade de desenho, uma atividade de artes plásticas, atividades de recreação, de movimento que envolvam mais ou mesmo isto; um jogo, e se não é o dia de eu ir no ginásio, eu observo se a quadra está...na verdade eu não sigo aquelas...muito eu fujo um pouquinho daquela regra. Aí eu vou ginásio, procuro lançar desafios dentro daquele conteúdo, claro que nem sempre a gente consegue...nem sempre a gente consegue fazer de acordo com o que já está trabalhando. Por exemplo, eu trabalhei o dia da árvore, a gente saiu pra rua, a gente observou as árvores, fizemos um passeio e daí no ginásio eu fiz uma sessão historiada onde os animaizinhos moravam nas árvores, que subiam nas árvores, a gente ia fazendo conforme a historinha ia dizendo, então ali deu pra adaptar um pouquinho, mas nem sempre a gente consegue. A pracinha também eu busco trabalhar assim, se é uma semana, às vezes, chove duas semanas, não tem como ir com eles, aí essa semana, por exemplo, tem sol eu já fui duas vezes na pracinha, então é uma coisa assim que eu vejo mais necessidade deles estarem em atividade motora do que propriamente ali, na sala de aula, sentadinhos, que eles vão passar o resto da escolaridade deles nessa rotina. (ENTREVISTA PROFESSORA CASSI, p. 3).

De acordo com Barbosa e Horn (2008), esse tipo de organização pedagógica pode se concretizar, no cotidiano da EI, de maneira fragmentada, porque as datas vão surgindo em meio ao planejamento, de maneira desconectada. E sabemos que existem datas comemorativas muito presentes na cultura da escola, e, além disso, são relevantes para as crianças e podem fazer parte do currículo infantil. No entanto, a preocupação maior é em relação a um currículo que se baseie e se organize exclusivamente a partir de datas comemorativas. Por outro lado, apesar de a professora se empenhar em levar as crianças para espaços abertos, sua fala deixa transparecer que a ida à pracinha, por exemplo, não faz parte da rotina diária.

A professora **Taci**, semelhante ao que faz **Cassi**, procura desenvolver o trabalho de maneira globalizada, organizado a partir de projetos. Ao analisarmos sua narrativa, nos parece que, em alguns momentos, **Taci** sente falta de autonomia em sua sala de aula. Apesar de considerar que o professor em sala é uma autoridade, ela sinaliza que existe a necessidade de ir “conforme toca a banda”, ou seja, de realizar seu trabalho conforme as exigências providas da escola. No entanto, a professora parece avaliar seu trabalho a partir das respostas obtidas com as crianças, ou seja, ela observa a maneira como eles interagem e agem em relação à proposta para, a partir disso, realizar seus próximos planejamentos, baseada no interesse e na realidade vivida pela criança.

Eu procuro trabalhar mais globalizado, no início quando eu entrei aqui tinha projetos, a cada mês vocês tem que fazer um projeto, é que vai mudando, às vezes, o pessoal pede que faça projeto, outro pessoal deixa tu trabalhar como tu quer, outros já não querem, é que aqui vai passando muita gente e vai mudando e a gente vai indo conforme toca a banda. Eu não sei, eu acho assim, o professor é autoridade pra fazer o que ele quiser em sala de aula, claro a gente tem que seguir a regra da escola, mas eu assim, não sou muito, eu tenho um projeto para o ano, sabe? Esse ano em Educação Infantil eu vou focar em animais, a partir dos animais eu vou puxar um gancho pra tudo, dá pra trabalhar todas as matérias. Eu não consigo assim, tentar me organizar, esse mês eu vou fazer um projeto sobre o Gato Xadrez, a história, mês que vem sobre revistas, o que eu posso fazer recorte com jornal, eu era de fazer isso, mas eu vejo que aquilo não está interessante, eu já estou começando a fazer o que eu vejo que eles se interessam e coisas assim procurar trazer coisas da vivência deles. (ENTREVISTA PROFESSORA TACI, p. 7-8).

Daia, em sua visão de supervisora, corrobora o que diz **Taci** em relação aos planejamentos, ao citar o interesse das crianças como ponto de partida para o desenvolvimento das propostas de trabalho das professoras, principalmente por projetos. Em sua fala, **Daia** parece atribuir grande importância aos materiais não estruturados e aos materiais cotidianos que as crianças utilizam para brincar. Além disso, em sua fala, sugere um caminho de mudanças, no qual as professoras estariam tentando, aos poucos, trabalhar de maneira mais dinâmica, não fazendo uso de muitas folhas e atividades escritas, procurando explorar as possibilidades de trabalho com a EI, principalmente por meio do corpo e do movimento.

[...] elas trabalham partindo do interesse dos alunos, todo projeto que elas desenvolvem com eles é um projeto que partiu do interesse deles, de algum comentário que eles fizeram em sala de aula, em algum trabalho que a professora estava fazendo com eles, ou algum comentário, algum interesse sobre determinado tema, daquele interesse que elas partem as aulas delas, que elas partem os projetos que elas desenvolvem em sala de aula e elas já têm também esses cantinhos como eu falei. Coisas que foram doadas pelos pais, que elas trouxeram, que a gente foi encontrando assim, sabe? Fogãozinho que elas mesmas criaram com material reciclado, balcão também com material reciclado, com essas caixas de frutas, aquelas de madeira, coisas que elas foram juntando. Fantasias, roupas que elas trazem, elas tem essa parte assim de roupas expostas em cabides, elas tem toda a sala montada numa estrutura como se fosse...voltada a uma casa, que a gente tem na nossa casa. Tem claro, tem os materiais ainda como bonecas e brinquedos, tem de

plástico, essas coisas assim. Os cursos que a gente participou as professoras que estavam fazendo a formação, elas nos disseram pra gente tirar todo o material, claro que a gente ia fazer também, não deixava até pela questão de segurança, material quebrado, material faltando um braço, sabe? Tudo isso é orientado a não deixar na sala. Tem um outro cantinho que é o cantinho da pintura, onde tu deixa exposto lá, digamos que um rolo de papel pardo que a criança vai lá e desenha, tem ali os lápis de cor, tem o material para elas usarem, tem caixa de areia, o que mais as gurias tem? Claro que ainda tem coisas que assim com o tempo não é pra ter mais, tem cartaz de EVA, têm aqueles cartazes de chamadinha, cartazes de tempo, que a gente pode usar outros meios a não ser o EVA, o cartaz. Já se procura não fazer tanto trabalhinho em folhinha, mas claro que ainda fazem. Que a gente sempre orienta “Ah eu vou fazer lá um trabalho de passar por cima, colar bolinha, aquelas bolinhas de crepom, colar lá num tracejado, ou formar um coração com aquela bolinha.”, não tem necessidade, tu pode ir lá fora, pegar uma corda e fazer a corda naquele traçado que queria trabalhar, pedir para os alunos passar por cima, caminhar por cima, essa coisa toda, ainda tem, apesar da gente orientar, apesar de ter as formações, mas também são coisas que não mudam da noite pro dia. Mas eu acredito que as gurias já estão no caminho certo, é só cada vez ir aprimorando mais, e ir procurando desenvolver de acordo com o que está sendo proposto agora na BNCC. (ENTREVISTA PROFESSORA DAIA, p. 5-6).

Compreendemos que, para **Flora**, o trabalho junto a EI poderia ser mais efetivo se, na escola, existissem espaços variados, que possibilitassem às crianças diversas experiências além do espaço da sala de aula. Da mesma forma que **Daia**, Flora parece dar importância aos materiais cotidianos trazidos para a escola, também citando que a escola está em processo de desconstrução e reconstrução da maneira como trabalhar e pensar a EI.

Seria bem interessante se tivéssemos assim vários espaços diferenciados para eles, não só ali dentro da sala de aula, sabe? Deles estarem ali presos, acho que ia ser interessante eles terem...ah lá na biblioteca tem um cantinho da leitura, até eu quando eu estava aqui tentava fazer bastante hora do conto, para eles é interessante. No pátio eles poderiam ter alguma coisa diferente. As professoras estão começando a trabalhar um pouco a parte de...fizeram uma cozinha na sala de aula e ali às vezes que eu vou lá...esses dias uma menina com um ferro de passar e ela passava aquelas roupas e dobrava bonitinho e colocava ali, sabe? Isso eu sinto que aqui já está mudando um pouco, antes era só as classes, os brinquedos ali, agora eles já estão fazendo assim um pouco. Só que poderia ter mais, poderia ter mais espaços...até no ginásio, quem sabe um canto lá organizado? Mais lugares da escola seria interessante. (ENTREVISTA PROFESSORA FLORA, p. 3-4).

Luiza, a partir de sua grande experiência com a EI, tanto em escolas de Ensino Fundamental quanto, principalmente, em escolas específicas de EI, nos sugere compreender que, possivelmente, professoras de EI que trabalhem com turmas de Ensino Fundamental estejam preocupadas em “preparar” as crianças para o ingresso na próxima etapa de ensino. Além disso, parece-nos que **Luiza** dá grande importância ao lúdico em suas propostas e está muito preocupada em não desconsiderar a criança nesse processo.

Eu vejo muito ainda, professores de Educação Infantil, muuuuuuuu preocupados, ainda mais, aqueles que, talvez, tenham séries dos maiores junto, né? “Eu tenho um turno nesse e um turno no...””, eu estou muito preocupada de preparar os meus alunos para as séries iniciais, e eu vou fazer com o caderno, e eu vou com... sabe? “E eu vou ensinar...””, até soma às vezes, diminuição! Mas eu vou, não de uma forma mais lúdica, mas ali, porque eles têm que se prepararem. E eu acabo podendo a criança, não que eu vou ficar pulando, até porque eles não conseguem, nem a gente tem

pique, eu não vou ficar pulando e correndo a manhã inteira. Como eu te digo, a minha organização é momentos de calma, momentos de concentração e também de alegria, de movimento, de fazer coisas que, talvez, eu poderia fazer na folhinha e eu vou fazer com movimento. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 15).

Já o espaço destinado ao corpo e ao movimento na organização da sala de aula de **Luiza** nos sugere uma variedade de possibilidades e propostas, com a presença de cantos temáticos e uma exploração de diferentes formas do espaço da sala de aula, pois, as atividades propostas são realizadas em diversos lugares, para além das mesinhas e cadeiras. No entanto, **Luiza** destaca que isso é possível, apesar de o espaço da sala de aula não ser o mais adequado para turmas de EI, porque a escola foi construída, inicialmente, para atender as demandas de turmas de Ensino Fundamental.

[...] eu gosto de fazer isso, “Aquele lá vai ser o canto onde vai ter máscaras, fantasias.” e aí eu vou mudando, com organização, eles vão mudando de cantos, a sala de aula não precisa ser uma coisa estática, ela pode mudar. Então eu posso tirar todas as mesas e posso fazer atividades com cadeiras, ou posso fazer coisas no chão, claro que não vai ser o ambiente perfeito de uma sala enorme, que tu vai ter um super espaço, mas dá. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 12).

A diferença entre escolas específicas de EI para as escolas de Ensino Fundamental pode ser percebida em diversos momentos e em inúmeras narrativas de diferentes professoras. Em relação a isso, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) já questionavam o motivo da inserção de turmas de EI em escolas de Ensino Fundamental. Isto porque, com o aumento da obrigatoriedade da EI para crianças de quatro e cinco anos fez aumentar o número de crianças na escola, no entanto, os autores indagam o motivo que levou à não criação dessas turmas em escolas de EI.

Conforme Carvalho e Fochi (2016), a obrigatoriedade de matrícula de crianças de quatro anos na EI, ou seja, a ampliação do atendimento de crianças da EI, foi um significativo avanço, no que se refere ao direito das crianças em estarem/frequentarem os espaços escolares. No entanto, as especificidades da EI devem receber atenção especial para que não sejam desconsideradas, em função da demanda de atendimento.

As escolas participantes de nossa pesquisa possuem essa característica, ou seja, são escolas de Ensino Fundamental que possuem turmas de EI. Apesar dessa e de outras características em comum, por exemplo, as de ambas serem escolas do meio rural, a organização das duas escolas ocorre de maneira distinta. Em relação a isso, a professora **Daia** dá a entender que, na Escola Recanto das Flores, a EI tem um espaço periférico dentro do espaço/tempo da escola de Ensino Fundamental, pois quando as crianças passam da EI para o primeiro ano, segundo ela, parecem mudar de escola, mesmo com o primeiro ano tendo um ensino totalmente lúdico e voltado para o brincar.

[...] escola que é específica da Educação Infantil parece que...como que eu vou te dizer? Parece que tem um envolvimento maior, aqui parece que fica separado a Educação Infantil, parece que não faz parte da escola. É o que eu sinto. Parece que é outra escola, não sei, é o sentimento que eu tenho. Sempre foi assim, parece que elas fazem parte de outra escola, não tem esse envolvimento. No momento que o aluno sai da Educação Infantil e vem pro primeiro ano parece que trocou de escola, parece que tem uma quebra. Apesar da professora do primeiro ano que nós temos aqui ela trabalhar bastante assim... não tem aquela quebra que agora terminou parte de se aprender com brincadeiras e se começa a aprender com letras, com números, com a escrita. Não, ela trabalha bastante essa parte lúdica, mas eu percebo que parece que é uma coisa diferente. Parece que tem aquela quebra, agora deixou de ser criança, agora vem aqui vai se alfabetizar. Eu não entendo o porquê, mas eu percebo que tem. Apesar de tanto os professores falarem de que eles também percebem, que eles tentam trabalhar não deixando partir assim para esse lado, mas a gente vê que isso vai se perdendo, hoje não tem parece mais aquela ludicidade. (ENTREVISTA PROFESSORA DAIA, p. 3).

Moni possui essa mesma percepção, parecendo-lhe haver uma “quebra” dentro do próprio Ensino Fundamental. Para essa professora, as escolas municipais não foram pensadas para atender as demandas da EI, sua estrutura não atende as necessidades dessa etapa de ensino e a organização se faz em torno da demanda maior da escola, que são as turmas de Ensino Fundamental. Essa é a mesma percepção que temos como pesquisadoras e professoras.

Na escola...aqui têm três escolas, né? Nós brincamos sempre, que uma é a Educação Infantil, a outra os Anos Iniciais e o Fundamental Anos Finais outra, né? Mas, porque a gente quase não tem isso. Questão de estrutura, no município, parece que as escolas não são feitas para a Educação Infantil. Não sei se tu vê isso também? Aqui pelo menos, a estrutura, é tudo assim, sabe? É Ensino Fundamental, não é Educação Infantil. Mas a gente briga, a gente está conseguindo mudanças. As outras escolas eu não sei no município, acho que tem menos que aqui. Aqui aos poucos...pracinha, caixa de areia, brinquedos, nos conseguimos bastante, a gente pede para a comunidade, para a direção. (ENTREVISTA PROFESSORA MONI, p. 6).

A professora **Luiza** não só percebe essa diferença entre as escolas, mas também a vive, pois, no turno da tarde, trabalha em uma escola, de outro município, que possui apenas turmas de EI. Ao analisarmos a fala de **Luiza**, nos parece que, além de a escola ser de EI ou de Ensino Fundamental, o ponto mais importante para a EI ter seu espaço/tempo garantido e justificado está intrínseco a uma concepção de educação e do trabalho a ser desenvolvido com a EI. Mesmo assim, reconhecemos que as demandas de uma escola de Ensino Fundamental são diferentes daquelas de uma escola de EI, e que as ações serão, em primeiro plano, pensadas com o intuito de atender o maior público-alvo da escola, que, no caso específico, não é o das turmas de EI.

[...] lá nós temos desde o Berçário 1 até o Pré B, é só Educação Infantil, nós não temos os maiores como aqui, essa é a diferença assim que eu sinto: de estar numa escola que tenha Educação Infantil, mas que tem os maiores, então agora essa semana que está fazendo lá sou eu, hoje as gurias proporcionaram, por exemplo, pintura de rosto e outras coisas, na semana da criança, né? Mas quando tu está numa escola que tem o Ensino Fundamental junto a Educação Infantil, ela é diferente. Fica mais para o professor realizar as atividades, então a escola...porque ela é um todo,

então fica complicado de tu agregar todo mundo em atividades que tu possa, fica mais complicado, eu sinto essa diferença assim. Lá não, as idades são diferentes, mas nós temos lá uma filosofia de trabalho, um jeito de trabalhar, a gente preza muito a brincadeira, apesar das gurias usarem...tudo tu pode fazer jogos, e aí tu movimenta a criança, não aquela coisa estática de ficar uma manhã inteira pintando um trabalhinho. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 5).

A organização das rotinas das escolas de EI e de Ensino Fundamental também é diferente. Em escolas de EI, apesar de haver horários específicos, principalmente os destinados à alimentação, as demais ações são mais flexíveis, dando-se mais importância ao que se passa nas entrelinhas cotidianas do que a uma rotina enrijecida e predefinida. Quando turmas de EI estão inseridas em escola de Ensino Fundamental, em consequência acabam, muitas vezes, sofrendo com o enrijecimento de suas ações e sendo tolhidas por uma rotina inflexível. No entanto, conforme Carvalho (2015), as crianças e sua lógica de organização não seguem os padrões estabelecidos por nós, ou seja, para elas não faz sentido o tempo marcado pelo relógio, mas sim, a intensidade dos momentos e dos acontecimentos vivenciados.

Se tivermos como base o pressuposto de que educar é sinônimo de acompanhar com atenção nossas crianças, com certeza iremos compreender que a forma como se organiza o cotidiano escolar exerce imensa relevância no processo de formação de nossas crianças. Porém, a valorização das ações cotidianas não consegue se fundamentar em uma organização escolar que possua determinadas concepções de educação, voltadas exclusivamente a formas de avaliação, conteúdos a serem desenvolvidos de maneira transmissiva ou a normas a serem seguidas (BARBOSA, 2013).

Na escola, a criança, individualmente, e o professor trazem consigo aspectos sociais, culturais e emocionais. E quando esses sujeitos se encontram, e junto com eles suas experiências, num espaço/tempo determinado, todos sentem, imprescindivelmente, que é necessário transformar o lugar em um ambiente para construírem juntos a vida. Nesse sentido, o tempo é condição que varia, porque está intimamente ligado ao movimento e à disposição que crianças e professores necessitam para experienciar a vida cotidiana juntos (BARBOSA, 2013).

As escolas de EI, muitas vezes, possuem uma organização fixa em torno de ações e atividades a serem desenvolvidas dentro de determinado período de tempo ou jornada, denominada, geralmente, de “[...]‘hora de...’” (KUNZ; COSTA, 2015, p. 27). Essas horas, conforme os autores, são, de fato, minutos, tempo esse que se justifica pela razão de que as crianças, supostamente, possuem certa dificuldade em se concentrar. Nesse sentido, no Quadro 4 consta a rotina de organização de uma das turmas da Escola Recanto das Flores, no qual percebemos que a organização da EI é predefinida por uma rotina inflexível e regida por

uma cultura dominante da escola, que são as turmas de Ensino Fundamental. Além disso, é possível perceber que o tempo é fragmentado e organizado em torno de minutos, idêntico ao definido por Kunz e Costa (2015).

Quadro 4: Quadro de rotina semana Educação Infantil - PRÉ A1

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
* Chegada e acolhida aos alunos * Oração * Rodinha	* Chegada e acolhida aos alunos * Oração * Rodinha	* Chegada e acolhida aos alunos * Oração * Rodinha	* Chegada e acolhida aos alunos * Oração * Rodinha	* Chegada e acolhida aos alunos * Oração * Rodinha
* Brinquedo livre	* Biblioteca 13h30min às 14h * Brinquedo livre	*LABIN 13h30min às 14h * Brinquedo livre	*Ginásio 13h30min às 14h * Brinquedo livre	* Brinquedo livre
* Lanche (refeitório) 14h15min às 14h35min	* Lanche (refeitório) 14h15min às 14h35min	* Lanche (refeitório) 14h15min às 14h35min	* Lanche (refeitório) 14h15min às 14h35min	* Lanche (refeitório) 14h15min às 14h35min
* Atividades dirigidas	* Atividades dirigidas	* Atividades dirigidas	* Atividades dirigidas	* Atividades dirigidas
* Recreio 16h às 16h30min	* Recreio 16h às 16h30min	* Recreio 16h às 16h30min	* Recreio 16h às 16h30min	* Recreio 16h às 16h30min
* Quadra coberta 16h30min às 17h * Momento de volta à calma	* Momento de volta à calma	* Momento de volta à calma	* Momento de volta à calma	* Pracinha 16h30min às 17h * Momento de volta à calma
* Hora de organizar a sala e se organizar para sair	* Hora de organizar a sala e se organizar para sair	* Hora de organizar a sala e se organizar para sair	* Hora de organizar a sala e se organizar para sair	* Hora de organizar a sala e se organizar para sair

Fonte: Documento do RX escolar da Escola Recanto das Flores.

Essa forma de organização do tempo de maneira rígida, muito presente na vida contemporânea, acaba por acelerar e desapropriar o tempo para ser vivido pelas crianças. Assim, nas escolas são desenvolvidas ações para conseguir atender as demandas dessa regulação do tempo, por exemplo, a construção de cronogramas, estipulação de horários, predefinição de rotinas, ações essas que acabam por controlar os sujeitos e não organizar o cotidiano da escola como um todo (BARBOSA, 2013). Entretanto, compreendemos que a escola necessita de uma organização mínima para seu funcionamento, mas essa organização não pode impor ou privar as crianças de possíveis experiências e vivências no espaço/tempo da escola.

O posicionamento da professora **Lelê** em relação à rotina da Escola Margarida Solitária nos sugere maior flexibilidade em relação ao espaço/tempo da Escola Recanto das Flores, e alguns fatores que podem ser determinantes nesse aspecto englobam: número reduzido de crianças que frequentam a escola; a estrutura da escola favorece uma organização

mais flexível; a configuração da escola, como um todo, por conter apenas as turmas da EI (Pré A e B) e turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais (primeiro e segundo ano).

A narrativa de **Lelê** revela o cotidiano vivido por ela e pelas crianças em sua escola, a forma sutil de organização, a flexibilidade nos horários de chegada, a atividade inicial de cada criança de acordo com suas necessidades, por exemplo, as crianças que moram mais longe da escola e, em consequência, saem de casa muito cedo, tomam café na escola.

[...] eles chegam cada um vai pra sua sala, alguns vão comer merenda, o café da manhã que tem alguns que tomam aqui, lancham, uns vão na sala e esperam os outros chegarem, uns chegam 7h45min, outros chegam 8h, outros chegam 8h15min e a gente vai trabalhando e vai fazendo as atividades e depois a gente vai pro lanche, e aí tem o recreio, lá eles brincam, se divertem, depois a gente retorna pra sala, às vezes, depois do recreio a gente fica lá fora e faz umas brincadeiras, a gente gosta muito de brincar de roda também. (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 8).

É preciso ressaltar que, apesar dessa flexibilidade, a professora **Lelê** também possui algumas rotinas predeterminadas, no entanto, sua narrativa mostra que nem sempre as ações previstas são seguidas, porque podem não despertar o interesse e o engajamento das crianças na atividade. Há, portanto, alguma margem de flexibilidade que comporta alguma variação e imprevisibilidade.

[...] sempre tem aquela rotina, do início da aula e depois no final, no início a gente faz uma oração e canta musiquinha, depois no final também a gente faz a oração. Às vezes eu planejo uma aula e aí quando eu chego surge, surge outra ideia e daí eu dou uma pesquisada e faço pelo que está mais interessante pra eles, do que com o que eu planejei. Não é todo dia, mas, às vezes, da um... sabe? (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 3).

Em relação ao espaço destinado para o corpo/movimento, **Lelê** relata dedicar algum tempo, cerca de três ou quatro dias por semana. Assim como no questionário respondido pelas professoras no início da pesquisa, ao analisarmos a fala de **Lelê** percebemos o quanto as crianças sentem a necessidade de movimentarem-se e como é difícil para elas permanecerem estáticas dentro do espaço/tempo da sala de aula.

Sobre a Educação Física? Toda semana, 3-4 vezes por semana, a gente faz atividade na rua, porque eles não conseguem só ficar na sala de aula aqui, a gente vai lá pra rua e faz as atividades físicas. Tem dias que eu pergunto pra eles “Quem lembra de alguma atividade que quer mostrar pros colegas?”, às vezes, eles podem escolher alguma atividade que eles gostam de brincar em casa, a gente faz assim. (ENTREVISTA PROFESSORA LELÊ, p. 8).

As crianças sentem a necessidade do movimento, de movimentarem-se, e, segundo Kunz e Costa (2015), é por meio dele que elas se expressam, além disso, o movimento é uma forma que as crianças encontraram de questionar as coisas, o modo com que a vida é organizada. Nesse sentido, o movimento proporciona às crianças se expressarem e dialogarem, além de desenvolverem sua criatividade e autonomia. A proposição de atividades

no espaço externo, além do brincar livre, não é, no entanto, assegurada diariamente, tendo uma regularidade de três a quatro vezes na semana, conforme relatado acima.

Quando as crianças se movimentam não estão apenas reproduzindo movimentos já criados e disponibilizados por nós adultos. Pelo contrário, elas também são autoras, atribuem sentidos e significados próprios às coisas em seu “Se-movimentar”, no qual o espaço não é o que conhecemos pelo físico ou material; para elas é um espaço vital, da mesma forma que o tempo não é o marcado pelo relógio, e sim o tempo vital (KUNZ; COSTA, 2015). As crianças, portanto, atribuem sentidos e significados diferentes de nós adultos em relação ao espaço/tempo. Apesar disso, muitas vezes, insistimos em propor rotinas totalmente lineares e atividades diretas às crianças.

Nos últimos tempos, conforme Barbosa (2013), em escolas de EI, foi possível observar a existência do “tempo do capital” na forma de uma pedagogia velada. Nessa pedagogia, as manifestações contêm os seguintes elementos: a ausência de tempo dos professores, ou seja, nunca há tempo suficiente para realizar as ações ou ouvir as crianças; a pressa, em relação aos tempos e espaços da escola, aos ritmos que as crianças devem seguir para conseguir acompanhar os demais; a fragmentação do tempo, em que são propostas rotinas lineares, de maneira fragmentada e sequencial, organizadas pelos adultos; e a produtividade, relacionada às ações que visem produtos passíveis de avaliação ou oferta de atividades que tenham como foco o futuro, como o ensino de informática e língua estrangeira.

Para Kunz e Costa (2015), atualmente, existem várias crianças que possuem uma agenda diária que é capaz de deixar os adultos com estresse, ou seja, sua rotina diária é recheada de múltiplos compromissos a serem cumpridos. E na verdade, o que as crianças precisam é se envolver em ações, experimentar sensações — o tocar do vento no rosto, a terra, a luz, os sons, os cheiros —, construir seus próprios brinquedos, etc.

A professora **Cassi** parece não gostar de uma rotina fixa e fechada. Ao analisarmos seu enunciado podemos perceber a forma como ela se sente controlada pelo cronograma da escola e as chamadas “hora de” (KUNZ; COSTA, 2015, p. 27). Sugere-nos que a professora sente dificuldade em pensar seu planejamento dentro de uma organização rígida e inflexível.

Bom, a gente tem mais ou menos um cronograma que a gente tem as atividades de laboratório de informática, que na verdade não é informática, é assistir algum filme ou alguma coisa da TV, os computadores, a maioria não funciona, é uma dificuldade que a gente tem, seria uma ferramenta ótima pra trabalhar com eles. Têm também os dias que é de biblioteca, os dias que é de pracinha, os dias que é no ginásio, os dias que é na quadra coberta, eu acho isso muito engessado, eu não gosto de nada assim muito rígido, muito...“Aí tem que ser nesse horário.”, “Tem que ser nesse dia.”, “Tem que ser tantos minutos.”, eu gosto das coisas mais flexíveis [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA CASSI, p. 3).

Semelhante à **Cassi, Luiza** parece compreender a organização da Escola Recanto das Flores como uma proposta muito limitada em relação à rotina imposta. Essa professora atribui isso ao fato de a escola ser de Ensino Fundamental, ao comparar suas vivências em uma escola específica de EI, em que a rotina com horários específicos, ou seja, a “hora de” (KUNZ; COSTA, 2015, p. 27), não existe.

[...] a escola aqui, nós temos horários, então, por exemplo, o meu horário do ginásio é na quinta, então, fica muito restrito, a gente precisa achar outros locais pra trabalhar com as crianças. Então, o professor de Educação Infantil dentro de uma escola ele precisa achar outros meios, por exemplo, se ele quiser fazer brincadeiras na rua, que precisa de um espaço maior. O espaço da sala de aula é um espaço que tem mesas, mesas e cadeirinhas, então, é um espaço que pra ti fazer dinâmicas, fica mais restrito. Então o professor de Educação Infantil, numa escola de Educação Infantil ele não tem horários específicos, ele tem horários para o lanche, né? Que para uma organização de uma cozinha precisa ter o horário certo pra criança lanche. Mas o espaço todo externo, o professor usa, um usa aqui o outro usa ali. E numa escola tu precisa ver “Ninguém está usando lá?”, “Posso ir?”, já fica, um pouco mais, restrito pra ti sair com as crianças pra rua. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 9).

A narrativa da professora **Luiza** mostra, ainda, uma forte limitação no uso de espaços externos da escola como uma imposição própria de uma escola que não foi concebida para atender às necessidades de crianças pequenas.

Apesar das considerações sobre a forma com que a rotina engessa o vivido no cotidiano infantil, algumas professoras parecem acreditar que ela é fundamental na vida das crianças. A narrativa de **Moni** revela que a rotina, em sua sala de aula, sobressai em relação ao cotidiano. Para ela, é importante que as crianças saibam o passo a passo diário das atividades, no entanto, a proposta dessa professora para introduzir os assuntos que ela, implicitamente, trabalhará com as crianças por meio do brincar, é interessante: sua proposta proporciona diferentes experiências às crianças, e o ato de observá-las interagir com o que lhes é proposto é de extrema importância, pois pode possibilitar a abertura para um maior protagonismo das crianças nas ações futuras a serem desenvolvidas.

Eu acho que na Educação Infantil eles precisam de uma rotina, porque a rotina é que vai dar um embasamento para tudo. Eu sempre digo assim, se entrar outra pessoa lá, não precisa alguém ir lá, eles sabem tudo que eles precisam fazer. Eles tem a rotina, eles sabem que tem que fazer a rodinha, é a hora deles contarem tudo que eles fizeram, não fizeram, o que eles querem fazer, porque eles também sugerem. A hora da rodinha, a hora da oração/da espiritualidade [...]. Sabe, então eles tem essa abertura na sala de aula, da espiritualidade que eu sempre digo que eles devem rezar para o anjinho da guarda [...]. Eu sempre falo do anjinho da guarda, eu não cultivo precisa ser essa religião ou aquela. Não. É o papai do céu que a gente diz. O anjinho da guarda sim, todos eles sabem rezar. Então, fazemos esse momento da rodinha, depois tem o lanche, a higiene das mãos, não...antes disso, primeiro nos fazemos a rodinha e depois o brinquedo livre, às vezes, nesse brinquedo livre eu direciono, porque quando eu quero trabalhar, que nem agora o projeto do meio ambiente eu já trago alguma coisa, sabe? Coloco nas mesas, eles vão brincando e eu quero ver como eles...por exemplo, esses dias eu queria trabalhar o solo, então trouxe recipientes com areia, argila, terra, e fiquei vendo o que eles iam fazer com aquilo,

sabe? O que eles falavam sobre aquilo. Muitas vezes, eu direciono para depois trabalhar outro conteúdo. Depois disso, fizemos um brinquedo dirigido ou com material estruturado, tem de tudo na minha sala, mas coisas que eles trazem de casa com a família, a família sabe no início do ano. Vai bilhete e a família manda. E daí depois é o lanche, a gente faz a higiene nas mãos, lanchamos e retornamos, e, então é um trabalho dirigido. Recorte e colagem, pintura, ou vamos para o pátio. Por exemplo, agora estamos trabalhando o projeto do meio ambiente e então saímos em expedição. Depois disso, é recreio, do recreio nós voltamos e se a gente não terminou o trabalho damos continuidade, organizamos o material, que isso eu nem preciso mandar mais, eles mesmos guardam as coisas no lugar, daí banheiro, pois eles viajam bastante, fizemos a oração final ou eles cantam músicas, é o ajudante do dia que diz o que vai ser feito naquele dia, ou se faz brincadeira, bem assim é a rotina e eu faço a rotina com eles. Eu acho que se eles não sabem se organizar enquanto pequenos, na Educação Infantil, como eles vão saber depois? (ENTREVISTA PROFESSORA MONI, p. 4-5).

Moni parece seguir a proposta de organização da escola de maneira íntegra, respeitando todos os horários determinados. Além disso, nos sugere que ela se preocupa com a futura vida escolar das crianças, parecendo, em alguns momentos, ter a EI como preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental. A professora diz seguir uma rotina fixa com as crianças no dia a dia da escola e, ao mesmo tempo, gosta de fazer surpresas às crianças e parar outras atividades para realizar ações diversas. No entanto, parece uma surpresa “previsível”, pois é organizada a partir do adulto e sempre com hora prevista.

Nós temos horário de quadra, horário de pracinha, horário de Labin, horário para tudo. Por isso que eu falei para ti, eu faço rotina. Hoje ainda, eu faço um paralelo, entre os que estão no pré B e os que estão no primeiro ano, eles têm aquela rotina de pegar caderno, de organizar caderno, não é deixado nada atirado. Uma colega do primeiro ano, [...] ela dá risada, ela disse “Quando vai pegar e colar uma folha, pega a folha e dobra”, eu sempre digo “Dobrem a folha e cole”, eles colocam pontinha com pontinha, dobram aquilo bem certinho e colocam uma gotinha em cada canto, “Da onde que veio isso?” “Da profª Moni!”. (Risos). É lá na Educação Infantil que a gente ensina isso. Eu penso assim, se tu não ensinou quando são pequenos, depois quando eles são grandes é que eles não vão ter mais tempo, entre aspas como a gente diz. Eu falei pra ela “Tu quer que eu pare de fazer?”, ela disse “Não, não, não. Continua.” (Risos da professora). E se eu faço essa coisa de dobrar, fazer, pular, saltar, eu faço tudo isso na atividade física, e não é só, porque, às vezes, eles dizem “Oh profª como vai ser a aula hoje? Qual vai ser a surpresa de hoje?”, porque eu sempre digo que vai ter uma surpresa. E às vezes, eles estão fazendo uma atividade e eu digo “Agora nós vamos brincar disso... brincar daquilo...”. Eles têm corpo/movimento e sempre. (ENTREVISTA PROFESSORA MONI, p. 78).

Análogo ao que diz **Moni**, **Malu** considera a rotina fundamental e relaciona-a àquela vivida pelas crianças com a autonomia e desempenho delas no Ensino Fundamental. Além disso, compara o dia a dia das crianças na escola com a vida de nós adultos, pois se temos horários fixos e rígidos, as crianças também precisam ter. Analisando-se sua enunciação, parece que professora **Malu** vê as crianças como miniadultos — seres incompletos que precisam aprender o modo de viver e agir no mundo adulto.

Eu até acho que na escola até mudou bastante, eu acho que na escola já está bem isso aí, porque eles já sabem... parece que eles já tem autonomia. E você sabe que eu pude perceber quando eles começaram a ter essas rotinas, porque eles têm uma

rotina. Eu percebi que o primeiro ano desse ano de 2019, é um primeiro ano, como que eu posso dizer... com autonomia. Você precisa ir lá e ver, como são aquelas aulas, parece que eu passo lá na porta e vejo a professora, eu vejo eles trabalhando em grupos como se eles soubessem. Esses dias a gente foi fazer uma pesquisa de campo, genteee, estavam eles lá com uma prancheta, anotando. Eu fiquei encantada de ver, eles estão lendo. Então eu acho que Educação Infantil tem que ser bem trabalhada. E eu acho que eles têm que ter, assim, como nós precisamos ter horário, eles precisam ter essa rotina. Isso é fundamental. E isso eu aprendi com a professora Val. (Risos). (ENTREVISTA PROFESSORA MALU, p. 3).

A comparação entre adulto e criança é, para Kunz e Costa (2015), algo que não deve ser realizado, e a criança também não deve ser considerada um sujeito incompleto, com imperfeições, e que age de maneira imatura, ao contrário do adulto, um sujeito já desenvolvido e com certa maturidade. Ao fazer essa comparação, dizem, por sua vez, Santiago e Faria (2015), estamos aplicando o adultocentrismo, no qual se desconsideram todas as especificidades da infância, tratando-a como uma fase que se passa para se tornar alguém no futuro. Não obstante, as especificidades da infância e as necessidades das crianças precisam ser levadas em conta no processo educativo vivenciado no cotidiano da escola.

Conforme Barbosa (2013, p. 219), “o cotidiano é onde se aprende a ver a beleza das pequenas coisas”. As ações cotidianas são aquelas que se passam nas entrelinhas da rotina; é a forma de as crianças compartilharem com seus pares, adultos e o mundo suas experiências vividas. O cotidiano da EI, de acordo com Coutinho (2017), possui especificidades em suas experiências e relações; é nele que as crianças conseguem se expressar de modo a demarcarem seus espaços, criarem formas de apropriação do cotidiano vivido na escola; é nela que estabelecem suas relações com outras crianças, adultos e o mundo. Dessa forma, compreendemos a importância de se dar maior atenção aos acontecimentos cotidianos do que à rotina predefinida. Apesar disso, reconhecemos que a escola, muitas vezes, tem uma visão mais regrada das ações, o que pode favorecer a valorização da rotina. Mais do que flexibilidade, trata-se de assegurar às crianças a possibilidade de viver e desfrutar dessas minúcias do cotidiano, às vezes imperceptíveis aos olhos dos adultos.

Para **Luiza**, a flexibilidade parece ser indispensável na EI, além disso, na função de professora, ela vê a importância de estar atenta às demandas provindas do dia a dia junto com as crianças e a necessidade de readaptar os planejamentos e as ações junto às crianças, de acordo com as demandas exigidas para aquele dia.

E organizar a aula, por mais que tu tenha um planejamento, “Eu tinha planejado isso, mas a escola vai fazer uma outra coisa, de repente eu não tinha sido avisada, vamos mudar! Isso vai ficar pro final.”, isso na Educação Infantil tem uma flexibilidade muito grande, acho que o professor tem que ser flexível, eu acho que pode ser assim. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 11).

A professora **Luiza** não acredita ser necessária uma organização diária que repita sempre a mesma rotina. O horário do lanche e do recreio é inflexível, mas as demais ações para o dia podem variar de acordo com a proposta de atividade e experiencição. Nesse sentido, nos parece que **Luiza** atribui uma maior importância ao vivido do que ao prescrito, além disso, a rotina não se sobressai ao vivido no cotidiano infantil.

[...] ontem eu não fiz brinquedo livre na hora da chegada, eu não acho que a organização da sala eles precisam todo dia fazer a mesma coisa. Apesar de que, eles têm o horário do lanche, o lanche sempre vai ser no mesmo horário, e o recreio sempre vai ser no mesmo horário, por exemplo, lá na Educação Infantil não tem um horário específico para recreio, se o professor acha que hoje vai ficar 30 minutos com eles na pracinha e amanhã vai ficar 20 porque tem outras atividades pra fazer, ele fica. Então, aqui não. A gente tem...como é escola, a gente tem os 20 minutos de recreio e deu, do recreio deles. Mas assim, por exemplo, ontem eu levei eles até a hora do lanche pra gente fazer brincadeiras, na verdade eu disse quinta, é na quarta, hoje é quinta, na quarta é o meu ginásio. Então, o meu ginásio é no primeiro horário, eu fiz a rodinha com eles e depois nós fomos pra lá, e aí a gente fez muitas brincadeiras, a gente fez gata cega, a gente fez circuito, a gente fez uma história, essa história dinâmica que a gente vai fazendo, então, eu usei o meu ginásio pra isso, só coisas bem práticas. E o nosso brinquedo livre ficou para o final da aula. Organização da sala não precisa ser uma coisa estática, “Hoje nós vamos chegar, vamos fazer a rodinha.”, ok, mas a professora pode combinar, por exemplo, se é o combinado do dia o que vai acontecer, eu vou falar pra eles. Então eu vou falar pra eles o que vai acontecer naquele dia, mas não tem problema na minha visão e no meu trabalho que tenha que ser todo dia a mesma coisa, “Primeiro é o brinquedo, depois é a história, depois é o trabalhinho, depois é a atividade, o recreio e depois a gente vai jogar.”, não precisa ser sempre a mesma coisa! (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 10).

Apesar de sua abertura para uma proposta de trabalho que não desconsidere o cotidiano vivido pelas crianças, **Luiza** parece reconhecer que a escola tem uma visão diferente da sua, principalmente por ser uma escola de Ensino Fundamental. Sua experiência em escolas que contemplam apenas turmas de EI lhe possibilita esse paralelo entre as duas realidades vividas. No caso da EI inserida em escolas de Ensino Fundamental, suas ações, normalmente, serão reguladas pela maior demanda, que são as turmas de Ensino Fundamental.

Eu acho que aquele teu, aquele teu primeiro circuito que tu fez “Faça o que eu fizer.”, é bem, acho que...a visão da escola! Eu acho que é bem assim...aquilo ali mesmo. Tudo muito regrado, assim... “Não saia fora dali.”. Por exemplo assim, se eu quero vir cantando e dançando com os meus... “Gente! Tem aula!”, “Os outros estão em aula! Façam silêncio.”, então, a Educação Infantil dentro de uma escola não tem assim...até nas outras, claro, mas assim, quando a gente vê que é só pra, só de Educação Infantil os outros estão cantando e pra eles é natural que a outra turma está lá dançando e cantando. Não está atrapalhando a minha aula. (ENTREVISTA PROFESSORA LUIZA, p. 16).

Ao longo das narrativas das professoras da Escola Recanto das Flores, podemos perceber a recorrência de falas que sinalizam a utilização de espaços como o ginásio e a quadra, isso nos leva ao seguinte questionamento: Que espaços são esses? O que significa poder usá-los para a EI? Parece-nos que, apesar de não serem espaços que, aparentemente,

fornece grandes possibilidades para a construção e o desenvolvimento de ações e experiências com as crianças da EI, eles são um dos poucos espaços com certa amplitude que possibilitam às professoras proporcionarem às crianças certas ações que no espaço/tempo da sala de aula ficariam restritas. Assim, o lugar periférico da EI em escolas de Ensino Fundamental é mais uma vez reafirmado. Um exemplo disso é que, há alguns anos, as turmas de EI da Escola Recanto das Flores tinham, em frente as suas salas, um amplo gramado verde, que continha alguns brinquedos semelhantes aos que estão disponíveis hoje na pracinha. No entanto, com o aumento da demanda de alunos do Ensino Fundamental e, em consequência, o aumento de ônibus escolares que chegavam e saíam da escola, houve a necessidade de construir um estacionamento, e o local escolhido foi o gramado que ficava localizado em frente às salas das turmas de EI.

A inclusão de turmas de EI em escolas de Ensino Fundamental pode abrir um caminho para o diálogo entre as duas etapas de ensino, favorecendo uma transição da EI para o Ensino Fundamental, no entanto, não foi essa a relação percebida ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Parece existir uma relação desigual, na qual a EI, ao adentrar na escola de Ensino Fundamental, fica submetida aos seus ordenamentos de tempo e espaço e, de certo modo, acelerando um processo de adaptação aos anos iniciais no que diz respeito a uma disciplinarização dos corpos infantis.

Para Barbosa e Quadros (2017), muitas vezes as escolas têm seus projetos pedagógicos e/ou seus currículos organizados em torno de uma transmissão de conteúdos, organizados de maneira disciplinar. Já as ações cotidianas, sejam as práticas relacionadas à cultura ou as relações sociais, são deixadas de lado ou até mesmo excluídas, pois essas ações não são consideradas aspectos curriculares.

Por sua vez, a pedagogia do cotidiano pode tornar-se uma aliada nesse embate ao possibilitar que a forma como são desenvolvidos os mecanismos de escolarização de nossas crianças seja repensada, permitindo um confronto com as formas de planejamento que incluem apenas listas com atividades a serem desenvolvidas com o objetivo de fazer as crianças aprenderem (CARVALHO; FOCHI, 2017a).

Assim, para Carvalho e Fochi (2017b, p. 36), “[...] é no cotidiano que residem as pistas para que possamos pensar em práticas que tornem as crianças protagonistas de suas ações, descobertas e construção de saberes”. Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de as ações cotidianas não serem deixadas de lado em torno de uma supervalorização das rotinas infantis.

A pedagogia do cotidiano é um convite a nós professores para que estejamos junto com as crianças, dando espaço ao seu protagonismo infantil, considerando suas diferentes

formas de viver a infância (CARVALHO; FOCHI, 2016), e, além disso, possibilitar a elas que tenham voz e, o mais importante, sejam ouvidas.

A organização de um cotidiano na escola se pauta em uma “[...] flexibilidade e inventividade operativa e didática em relação à variabilidade individual dos ritmos, dos tempos e dos estilos de linguagem, além das motivações e dos interesses das crianças” (FINCO, 2015, p. 241). Portanto, um currículo que desconsidere as ações cotidianas, os interesses e motivações das crianças, em torno da manutenção de uma rotina inflexível; um currículo que objetive, muitas vezes, uma preparação para o “vir a ser”, não considerando o corpo/movimento como central junto ao trabalho com essa etapa da Educação Básica, certamente é inadequado para a EI, e, de certa forma, poderá estar negando experiências significativas às crianças.

7 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Ao optarmos pelo título “Considerações (In)conclusivas” para este capítulo, reassumimos o compromisso de considerar as múltiplas vozes e os variados lugares de fala das professoras, individualmente, realizando a tentativa de deslocamento, no intuito de compreender quem fala e de onde falam as participantes de nossa pesquisa. Consideramos o processo (in)conclusivo porque leva em conta que cada pessoa vive em determinado contexto, tem/teve diferentes experiências pessoais e formativas, o que, ao longo do tempo, vai reafirmando, mudando e constituindo o seu jeito de ser e de ver o mundo. Assim, ao mesmo tempo em que cada uma das professoras possui uma visão única acerca do mundo e dos conceitos discutidos ao longo da pesquisa, a pesquisadora também. No momento da análise não é possível “esquecer” esse vivido e, assim, cada pessoa pode identificar potencialidades diferentes ao ler as enunciações de cada professora, e, da mesma forma que a pesquisadora, ao finalizar o texto e retomá-lo novamente, certamente encontrará novos elementos a serem discutidos. Diante disso, nesse capítulo nos propusemos a analisar as informações até aqui colhidas, pois esse processo é uma espiral contínua, que não se fecha, ao contrário, vai agregando novos conhecimentos e adquirindo novas possibilidades de análise.

Ao longo do processo de pesquisa fomos enfrentando certos desafios e escolhas precisaram ser feitas, pois a proposição inicial era o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho colaborativo, que pudesse adentrar no cotidiano das escolas participantes, de modo a compreendê-lo. Nesse sentido, as narrativas ganharam força e passaram de instrumento de produção de dados para caminho metodológico, mas mesmo com essa mudança não deixamos a ideia da pesquisa colaborativa de lado e, sempre que possível, estabelecemos um diálogo de maneira colaborativa com as professoras. Além disso, em nosso processo de análise procuramos nos deslocar e tentar compreender as visões de cada uma das professoras a partir de seu lugar de fala.

O resgate do cunho colaborativo/formativo da pesquisa aconteceu por meio das narrativas das professoras, narrativas essas que foram produzidas durante os encontros formativos ou por meio da realização de entrevistas individuais. As memórias corporais da infância e as memórias formativas e profissionais das professoras possibilitaram nossa aproximação para compreender a forma com que cada uma se manifesta, atribui importância e lugar ao corpo/movimento.

Nesse sentido, ao analisarmos as narrativas das professoras sobre suas memórias da infância, nos parece que, às vezes, a escola não era considerada um lugar propício para o brincar. Além disso, as relações entre a professora e as crianças eram diferentes daquelas que

ocorrem nos dias de hoje, pois, atualmente, parece possível ou até mesmo rotineiro que as professoras brinquem com as crianças. No entanto, consideramos que a racionalidade do Ensino Fundamental é diferente da existente na EI, bem como o tempo em que as professoras viveram sua escolaridade e o que atuam. As infâncias das professoras, vividas em sua maioria no interior, são caracterizadas por um brincar livre e, na maioria das vezes, distante do olhar adulto. As formas com que as crianças se organizavam com irmãos, vizinhos, primos e amigos, de maneira informal e com crianças de diversas idades, nos sugere um brincar rico e significativo para essas crianças.

Apenas uma das professoras frequentou a EI. As demais entraram diretamente na, então denominada, primeira série. Para essas professoras emergem muito fortemente as relações estabelecidas, principalmente para aquelas que estudaram em turmas multisseriadas. As características dessas turmas, com crianças de diversas faixas etárias, parece que proporcionaram às professoras experiências diferentes da realidade em que elas atuam hoje, gerando certo conflito de ideias, pois a maioria delas precisa se adequar a uma realidade não vivida em sua escolarização.

A partir das declarações das professoras sobre suas memórias da infância, podemos compreender que o protagonismo infantil só teve espaço nos momentos em que o adulto não estava presente. Da mesma forma que o brincar no campo, e mesmo na cidade, naquela época ocorreu de maneira mais livre se comparado ao brincar dentro do espaço/tempo da escola, porque nesses espaços em que as narrativas foram vividas não havia a presença marcante de um adulto, na escola, hoje, observamos um cerceamento dos corpos das crianças pelos professores, não havendo um espaço para o diálogo e uma disposição corporal deles para brincar com as crianças. Além disso, nos parece haver a compreensão, por parte das professoras, que seja papel da escola pedagogizar todas as ações das crianças, não possibilitando um espaço para o agir livre do corpo e do movimento.

As concepções de criança e infâncias são variadas, do mesmo modo que os lugares de fala das professoras. Algumas sinalizam a tentativa de construção do que é ser criança na atualidade, no entanto, muitas, apesar de reconhecerem a necessidade de estímulo da autonomia e o espaço para o protagonismo das crianças, acabam vendo a criança na perspectiva do “vir a ser”, desconsiderando quem elas são hoje ou até mesmo falam sobre o ser criança tendo o adulto como parâmetro. Além disso, a ideia de protagonismo infantil apareceu, às vezes, de maneira distorcida, nas falas de algumas professoras, sendo associado ao ato de as crianças poderem fazer tudo que sentem vontade em qualquer momento.

Todas as professoras consideram que a EI é de grande importância para as crianças; algumas por considerá-la base de toda educação; outras pelo espaço rico para as crianças socializarem-se ou terem novas experiências, diferentes daquelas vivenciadas em casa. No entanto, algumas professoras questionaram a obrigatoriedade da EI, justificando sua preocupação pelo fato de as crianças virem muito cedo para a escola, terem horários mais fixos e deixarem de passar mais tempo em casa com a família. É interessante observar que as professoras que questionaram a obrigatoriedade da EI, são as mesmas que discorreram sobre uma infância vivida com grande liberdade e muitas experiências acerca do brincar no espaço/tempo de casa, parecendo significativas para elas quando eram crianças. Essas professoras revelam, muitas vezes, uma visão de EF associada a práticas diretivas ou jogos/atividades que envolvam o desenvolvimento e aquisição de habilidades específicas ligadas, na maioria das vezes, à Psicomotricidade ou ao Desenvolvimento Motor, sem haver um espaço para se pensar o brincar e o se-movimentar.

As professoras, ao mesmo tempo em que se recordam dessas memórias significativas e sinalizam que sua infância na escola não possibilitava o espaço/tempo para brincar, justificam a presença de uma rotina fixa e inflexível para as turmas de EI. Nesse sentido, questionamos: por que não podemos pensar sobre uma organização da EI de modo que seja valorizado o espaço/tempo do brincar, em que as crianças possam movimentar-se de maneira livre e espontânea, vivenciando novas experiências, construindo novos sentidos e significados das coisas? Reconhecemos que é um grande desafio possibilitar as crianças liberdade para que possam brincar e se-movimentar associando a isso a construção de sentidos e significados próprios, porém, consideramos necessária essa reflexão.

Quando questionadas sobre a presença do corpo/movimento no currículo infantil, variadas foram as posições assumidas pelas professoras: a separação entre corpo e mente ou corpo, mente e socialização apareceu de maneira forte nas narrativas. Além disso, o Desenvolvimento Motor e a Psicomotricidade também foram associadas à presença do corpo/movimento no currículo da EI. Apesar disso, algumas professoras sinalizaram a necessidade de ver as crianças de maneira global, ou seja, considerá-las como um todo, possibilitando que elas tenham experiências individuais e coletivas, que elas não teriam fora do espaço/tempo da escola.

Nesse sentido, a EI foi associada, às vezes, como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, sendo essa associação, muitas vezes, provinda da família, que, geralmente, acaba criando uma expectativa em torno do ingresso da criança na escola. No entanto, isso

nos parece mais forte nos casos das Escolas Margarida Solitária e Recanto das Flores, porque são escolas de Ensino Fundamental.

Compreendemos que a EI possui certas especificidades, e que sua presença no espaço/tempo da escola de Ensino Fundamental possa estar influenciando ainda mais esse processo de “*escolarização*” ou preparação para o futuro, ou seja, para o Ensino Fundamental. Assim, a EI acaba ficando exposta a esses modelos escolarizantes e, de outro lado, suas especificidades acabam sendo ocultadas, marginalizadas, desconsideradas diante da demanda maior que a escola atende: os alunos do Ensino Fundamental.

Ao observarmos os currículos das duas escolas fica clara a influência do Ensino Fundamental sobre esse processo, porque sua organização ocorre por meio de disciplinas curriculares. Não esperávamos encontrar um currículo em conformidade com a BNCC, pois os currículos analisados foram os antigos, por conta de que os novos currículos, que estavam em construção durante o processo de realização da presente pesquisa, acabaram não ficando prontos e não foram aprovados, semelhante ao que aconteceu com os PPP. No entanto, nos chamou a atenção essa organização por disciplinas, pelo fato de que os currículos já haviam sido reelaborados após as DCNEI, que primam por práticas que visam articular os saberes e as experiências das crianças, tendo as interações e a brincadeira como eixos centrais do trabalho nessa etapa da Educação Básica. Além disso, o texto inicial se articula com as DCNEI; já os objetivos propostos para a EI se aproximam do RCNEI, tendo o corpo como instrumento e de caráter preparatório. Nesse sentido, não há espaço para pensar o corpo no cotidiano da EI, sendo que as rotinas sobrepõem-se ao cotidiano da EI, e os objetivos aparecem de maneira forte nas narrativas, em contraponto ao proposto pelos Campos de Experiência.

Sabemos que as escolas, de modo geral, necessitam de uma organização mínima, no entanto, as rotinas, principalmente na Escola Recanto das Flores, acabaram por ditar a maneira de as professoras planejarem o seu cotidiano com as crianças e o modo com que o corpo/movimento está presente nesse cotidiano. Algumas professoras tentam, de alguma forma, realizar uma transgressão e procurar brechas nessas organizações para pensar sobre uma rotina mais flexível para as crianças, porém, mesmo assim, a rotina se sobrepõe fortemente ao cotidiano.

Do mesmo modo que os objetivos e essa quase “obsessão” em cumpri-los acabam por “engessar” o trabalho desenvolvido pelas professoras com a EI, por sua vez, o corpo e o movimento acabam sendo atravessados nesse processo. Diante disso, consideramos interessante a forma com que alguns espaços que, em um primeiro momento, pareciam não adequados e convidativos para a EI brincar, explorar e experimentar, surgiram nas falas das

professoras. Espaços como a quadra e o ginásio, característicos do Ensino Fundamental, apareceram como potencialidades para o desenvolvimento de trabalhos junto a EI, o que parece estar relacionado ao fato de que são os únicos espaços mais amplos, para além da sala de aula, que as professoras têm para experimentar e usufruir com as crianças da EI. São espaços, no entanto, demarcados e que oferecem poucas possibilidades de criação e reinvenção.

No processo final, na busca da resposta para o problema de pesquisa **“Qual o lugar de corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil?”**, nos preocupamos, pois, ao longo de toda a discussão, em um primeiro momento, tivemos a impressão de que havíamos “perdido” o corpo/movimento ao longo do processo de análise das narrativas. No entanto, ao revisitarmos as narrativas e a discussão desenvolvida em torno delas, nos demos conta de que esta era a resposta para nossa indagação. O corpo/movimento apresenta lugar periférico na EI das Escolas Margarida Solitária e Recanto das Flores, porque só aparece em narrativas que foram motivadas por um questionamento direto ao tema.

Além disso, a formação docente das professoras, em sua maioria, com um caráter instrumental; a ausência de formações continuadas que envolvam a temática corpo/movimento; a rotina e os espaços/tempos impostos pela maior demanda da escola, que é o Ensino Fundamental; a racionalidade do Ensino Fundamental sendo exercida na EI; as memórias das professoras que indicam a EI como um lugar de “trabalho” e não de um brincar livre e espontâneo; e a utilização do corpo e do movimento como instrumento para adquirir outras aprendizagens, nos ajudam a compreender o lugar periférico que o corpo/movimento ocupa em ambas as escolas.

Por fim, a intensidade do brincar na infância vivida pelas professoras, marcada por uma riqueza de experiências de movimento parece contrastar com formas mais restritas, didatizadas e normatizadas nas rotinas escolares. Além disso, foi possível perceber posições conflitantes das professoras, em relação à percepção da necessidade que as crianças têm em se-movimentarem e as demandas, quase que impostas, de planos e rotinas predefinidas pela escola, tendo como base para essa elaboração, muitas vezes, as demandas de turmas do Ensino Fundamental, não havendo espaço para se considerar o cotidiano e as especificidades da EI.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. R. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-550, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/12375>> Acesso em: 09 jun. 2019.

ARELARO, L. R.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2020.

ARROYO, M. G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15/32559>> Acesso em: 05 jun. 2019.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre o currículo: os educandos, seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.) **Corpo Infância**: Exercícios tensos de ser criança - por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

ASSIS, L. C. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da educação física com a educação infantil**. 181f. 2015. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

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, 2014. 16. ed. Tradução de Michel Lahud e Carlos Henrique D. Chagas Cruz.

BAPTAGLIN, L. A.; FIGHERA, A. C. M. ROSSETO, G. A. R. da S. Os sentidos e os significados de resistir ou não à escrita de diários: formação de professores e atividade de estudo. **Pesquiseduca**, Santos, v. 4, n. 8, p. 410-423, jul./dez. 2012.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>> Acesso em: 31 ago. 2020.

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> Acesso em: 23 de set. 2020.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. 283 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253489/1/Barbosa_MariaCarmenSilveira_D.pdf> Acesso em: 20 de abr. 2020.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e Cotidiano - tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em:

<<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>> Acesso em: 18 nov. 2020.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055/20952>> Acesso em: 17 abr. 2020.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAUDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; QUADROS, V. da S. R. de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 131-139.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667>> Acesso em: 15 ago. 2019.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159-170, jan./mar. 2017. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/65259>> Acesso em: 20 maio 2019.

BASÉGIO, D.; ROGÉRI, D. N.; ARALDI, R. Família presente na escola: relato de prática pedagógica. In: MELLO, D. T. de.; CORREA, A. N.; CANCIAN, V. A. (Orgs.). **Docências na educação infantil**: currículo, espaços e tempos. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 199-203.

BASEI, A. P. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 3, n. 47, p. 1-12, out. 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2730353>> Acesso em: 08 jun. 2018.

BECHARA, E. C. **Dicionário escolar da academia brasileira de letras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: 29 jul. 2020.

BUSSMANN, A. C. O Projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004. 17. ed. p. 37-53.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-173, jan. 2005.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. XVII, n. 25, p. 163-172. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4701/3879>> Acesso em: 04 nov. 2020.

BUSS-SIMÃO, M. et al. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 151-168, dez. 2010.

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação física na educação infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fev/article/view/16090/13774>>

BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 101-109, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11199/10930>> Acesso em: 31 ago. 2020.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito? **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 66-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1627/1454>> Acesso em: 11 ago. 2020.

CARVALHO, R. S. de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517/17497>> Acesso em: 18 nov. 2020.

CARVALHO, R. S. de.; FOCHI, P. S. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil”. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 26, p. 154-170, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1949>> Acesso em: 09 nov. 2020.

CARVALHO, R. S. de.; FOCHI, P. S. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017a.

CARVALHO, R. S. de.; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017b.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPARTE, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012. 3. ed. p. 298-316. Tradução de Ana Cristina Nasser.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. 2. ed.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. (Org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120,

jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a07.pdf>> Acesso em: 04 dez. 2020.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 17, p. 113-134, 2002.

COSTA, A. R. et al. “Brincar e se-movimentar” da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção? **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 19, n. 3, p. 45-52, set./dez. 2015.

Disponível em:

<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4148>>

Acesso em: 17 set. 2020.

COSTA, A. R.; KUNZ, E. O brincar e o “se-movimentar” como base teórico-filosófica para a compreensão do ser criança. HERMIDA, J. F.; BARRETO, S. de. J. **Educação infantil: temas em debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 51-74.

COUTINHO, A. M. S. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 105-114, set./dez. 2017.

CRUZ, M. N. da. Educação infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 259-276, maio-ago. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00259.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2020.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 18 ed. p. 51-66. Disponível em:

<http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf> Acesso em: 12 jun. 2019.

CURY, C. R. J. **A educação infantil como direito**. In: BRASIL. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2, Brasília, 1998. p. 9-15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf#page=11> Acesso em: 03 dez. 2020.

D’AVILA, A. da. S.; SILVA, L. O. e. Educação física na educação infantil: o papel do professor de educação física. **Kinesis**, Santa Maria, v. 36 n. 1, jan./abr. p. 44-57, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/31365/pdf>> Acesso em: 20 dez. 2020.

DAY, C.; GU, Q. **Professores: vidas nuevas, verdades antiguas**. Uma influencia decisiva en la vida de los alumnos. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones, 2012. Tradução de Pablo Manzano Bernárdez.

DEBORTOLI, J. A. O. Educação física/ educação do corpo/educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos na educação infantil. In: SCHINEIDER, O.; ANDRADE FILHO, N. F. (Org.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p. 97-121.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Tradução de Renata Gaspar.

DIP, F. F.; TEBET, G. G. de. C. Sociologia da infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 31-50, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p31/38579>> Acesso em: 25 jun. 2020.

DORNELES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da. S. (Orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre, 2001. p. 101-108.

ELESBÃO, H. **As manifestações do brincar no recreio de turmas de Educação Infantil**. 2018. 87 f. Monografia de Curso de Pós-graduação (Especialização em Educação Física Escolar). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ENGERS, M. E. A. Educação continuada: uma visão multidisciplinar em diferentes tempos e espaços. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais...**, Porto Alegre: ENDIPE, 2008. p. 410-420.

FELÍCIO, H. M. dos. S. F.; POSSANI, L. de. F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf>> Acesso em: 16 ago. 2019.

FELÍCIO, H. M. dos. S.; POSSANI, L. de. F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf>> Acesso em: 21 out. 2020.

FIGUEIRA, J. E.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Entre o currículo prescrito e o vivido nas aulas de educação física. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, 2014, Fortaleza. **Anais...**, Fortaleza: EdUECE - Livro 1, 2014. p. 1-6. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro1/245-%20ENTRE%20O%20CURRICULO%20PRESCRITO%20E%20O%20VIVIDO%20NAS%20AULAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA.pdf>> Acesso em: 22 out. 2020.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-245.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 7-14.

FOCHI, P. S. A didática dos campos de experiência. **Pátio Educação Infantil**, n. 49, out. 2016. Disponível em:
<https://www.academia.edu/38742808/A_did%C3%A1tica_dos_campos_de_experi%C3%Aancia> Acesso em: 06 nov. 2020.

FONSECA, A. de C.; FARIA, E. do C. G. V. Práticas corporais infantis e currículo. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da. (Org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 280-300.

FREIRE, Z. B.; MELO, J. A. B. de.; SARAIVA, L. A. P. Currículo, do prescrito ao real: a flexibilização curricular a partir do cotidiano dos educandos. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 21, n.1, p. 113-122, 2017. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/19364>> Acesso em: 22 out. 2020.

FREITAS, A. F. S. Corpo e conhecimento na educação infantil. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Orgs.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p. 143-176.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009. 6. ed.

GONÇALVES, D. **Memória, formação e docência: histórias de professoras da educação física da educação infantil**. 2017. 95 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GLOSSÁRIO BAKHTIN. [20--?]. Disponível em:
<https://www.academia.edu/16545863/Gloss%C3%A1rio_de_Termos_chave_de_Mikhail_Bakhtin> Acesso em: 01 out. 2020.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe. **Palavras e contrapalavras**: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a educação física**. 2018. 217f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GUIMARÃES, V.; MARCHIORI, A. F.; MELLO, A. da. S. Relações colaborativas entre universidade e escola na formação docente com a educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 123-136, out. 2019. Disponível em:
<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1533>> Acesso em: 04 ago. 2020.

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000200271>

Acesso em: 21 jul. 2020.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. O corpo e a infância. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. (Orgs.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999. p. 207-238.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brincadeira e a educação física na pré-escola. **Motrivivência**, v. 8, n. 9, p. 66-77, dez. 1996. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5656>> Acesso em: 29 jul. 2020.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. In: KUNZ, E. (Org.). **Brincar & se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 13-37.

LIRA, A. C. M.; DREWINSKI, J. M. de A. A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: possíveis retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, e20487, jan./dez. 2020.

Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20487/14046>> Acesso em: 11 ago. 2020.

LOPES, D. O. et al. Sicredi e o programa a união faz a vida: a influência da lógica mercantil na formação de professores. @**arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 16, jan./dez. 2019. Disponível em:

<<http://200.229.32.43/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/22093>> Acesso em: 24 jul. 2020.

MACHADO, V. F. **Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação inicial**. 2019. 88f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MACHAYEWSKI, K. D.; OLDRA, M.; CIMA, E. A rotina da educação infantil: uma possibilidade de construção. In: MELLO, D. T. de.; CORREA, A. N.; CANCIAN, V. A. (Orgs.). **Docências na educação infantil**: currículos, espaços e tempos. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 219-223.

MARCHIORI, A. F.; TRINDADE, L. H.; MELLO, A. da. S. As práticas de escrita na formação continuada de professores que atuam na educação infantil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, p. 1-31, e299973841, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3841/3456>> Acesso em: 04 ago. 2020.

MARTINELLI, T. A. P. et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 77-95, set./2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76/32564>> Acesso em: 05 jun. 2019.

MARTINS, A. C. **Processo formativo de professores de língua inglesa: ser formador e ser professor sem álibis**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da educação física na educação infantil**. 2018. 211f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MARTINS, R. L. D. R. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. 167f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, R. L. D. R.; TRINDADE, L. H.; TOSTES, L. F. Mapeamento das produções acadêmico-científicas sobre a Educação Infantil. In: XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE, VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte - CONICE, 2017, Goiânia. **Anais...**, Goiânia: CBCE, 2017. v. 20, p. 1070-1075. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9214/5444>> Acesso em: 03 jun. 2019.

MATOS, N. C. **A formação continuada e suas contribuições ao professor de educação física da educação infantil de Florianópolis (SC)**. 2015. 111 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MELLO, A. da S. et al. A 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/2175-8042.2016v28n48p130/32567>> Acesso em: 08 mar. 2019.

MELLO, A. da S. et al. Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28-43, set. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p28/30193>> Acesso em: 08 jun. 2019.

MELLO, A. da S. et al. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/12684>> Acesso em: 15 jun. 2019.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: 2013. 33. ed. p. 61-80.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOSS, P. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? **Research in Comparative and International Education**, v. 3, n. 3, p. 224-234, 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2008.3.3.224>> Acesso em: 03 dez. 2020.

MOURA, D. L.; COSTA, K. R. N.; ANTUNES, M. M. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 182-195, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34061>> Acesso em: 09 jun. 2019.

MÜLLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-105809/pt-br.php>> Acesso em: 03 jun. 2020.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V. TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010. 3. ed. p. 61-99.

NEIRA, M. G. Educação física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Orgs.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p. 45-96.

NUNES, N. de. B. **As relações entre os binômios corpo/movimento e brincadeiras/interações no trabalho pedagógico com a educação infantil**. 2019. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física Licenciatura). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

OLIVEIRA, I. B. de.; ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, I. B. de.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. 3. ed. p. 9-14.

OLIVEIRA, L. D. G. de. C. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: XIII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação. **Anais...**, Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf> Acesso em: 26 fev. 2020.

OLIVEIRA, V. J. M. de.; MARTINS, D. G.; PIMENTEL, N. P. O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança. **Pensar a prática**, Goiânia,

v. 16, n. 1, p. 118-133, jan./mar. 2013. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16188>> Acesso em: 09 jun. 2019.

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. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6799&path%5B%5D=3422>> Acesso em: 30 jul. 2020.

PEREIRA, F. H. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>>

Acesso em: 09 de nov. 2020.

PEREIRA, L. A.; HEINZLE, M. P. S. A dubiedade da formação docente: um peso e duas medidas. O curso de Magistério e a Pedagogia. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 21, n. 42, p. 65-77, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/980>> Acesso em: 28 ago. 2020.

PINAZZA, M. A.; SIQUEIRA, S. R. O. S. de. Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que está se falando? **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 145-156, set./dez. 2017.

PINHEIRO, M. E. Ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. et al. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2002. 6 ed. p. 75-94.

POSSEBON, C. M.; SARTURI, R. C. O município de Santa Maria/RS no contexto da obrigatoriedade da educação infantil. In: SARTURI, R. C.; TREVISAN, M. de. S.; ZWETSCH, P. dos S. (Orgs.). **Transversalizando a educação infantil e a formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2017. Série: Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas. v. 2. p. 70-84.

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.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2020.

QUADROS, C. de. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). **Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-12, jan./jun. 2001.

Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23870/16843>> Acesso em: 20 jan. 2020.

RICHTER, L. M. **Movimento corporal da criança na educação infantil**: expressão, comunicação e interação. 174f. 2006. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação

em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. v. 1. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2019.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROSA, A. P. **Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 3. ed.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. (Org.). Porto Alegre: Penso, 2013. Tradução de Alexandre Salvaterra. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta obra: Miguel González Arroyo. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=V4MFBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA16&dq=defini%C3%A7%C3%A3o+de+curr%C3%BAulo&ots=YIKW1HcZXR&sig=31wei_3ajGtshz1TfFh2tn3C7Hk#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 04 mar. 2020.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184/2742>> Acesso em: 08 jun. 2020.

SANTOS, D. D. dos. et al. Tempo e espaço de ser criança: uma proposta de educação infantil. In: MELLO, D. T. de.; CORREA, A. N.; CANCIAN, V. A. (Orgs.). **Docências na educação infantil: currículo, espaços e tempos**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016. p.187-195.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAYÃO, D. T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/20/20>> Acesso em: 10 mar. 2020.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>> Acesso em: 15 jun. 2019.

SCHNEIDER, B. DE. V.; FERNANDES, R. S. Criança-arteira. **Revista Ciências da Educação**, Americana, v. XIX, n. 39, p. 227-230, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/651>> Acesso em: 06 dez. 2020.

SICREDI. **Programa A União Faz a Vida**. 2019. Disponível em: <<https://www.auniaofazavida.com.br/o-programa/rede-de-compromisso.html>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

SICREDI. **Quem somos**. 2019. Disponível em: <<https://www.sicredi.com.br/site/quem-somos>> Acesso em: 24 jul. 2019.

SILVA, A. P. R. da.; MONTANO, M. R. Um olhar para a educação infantil. In: MELLO, D. T. de.; CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da. S. **Formação para a docência na educação infantil**: pedagogias, políticas e contextos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 103-119.
SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, W. V. da. **O movimento corporal na educação infantil em busca da compreensão do cotidiano da sala de aula**. 2011. 144f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011.

SILVEIRA, J. Reflexões sobre a presença da educação física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 13-27, set. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p13/30191>> Acesso em: 07 jun. 2019.

SIMON, H. dos S.; KUNZ, E. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 375-394, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/39749/28357>> Acesso em: 08 jun. 2019.

SOARES, D. B.; PRODÓCIMO, E. MARCO, A. de. O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1195-1208, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/57571/39729>> Acesso em: 08 jun. 2019.

SOUZA, D. L. de.; KIELING, G. da. S.; DALLA CORTE, M. G. Educação Infantil: analisando o contexto nacional e regional do sul do país. In: SARTURI, R. C.; TREVISAN, M. de. S.; ZWETSCH, P. dos S. (Orgs.). **Transversalizando a educação infantil e a formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2017. Série: Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas. v. 2. p. 55-69.

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, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v35n1/a10v35n1.pdf>> Acesso em 17 abr. 2020.

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, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbce/v35n1/a10v35n1.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2020.

SURDI, A. C.; MARQUES, D. A. P.; KUNZ, E. A sensibilidade na Educação Infantil: professoras advertem - as crianças precisariam brincar com maior liberdade - mas na escola é diferente. In: KUNZ, E. (Org.). **Brincar & se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 83-102.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 33-39. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues.

TONUCCI, F. Com os olhos de criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos.

TREBELS, A. H. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “se-movimentar”. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. **Educação física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 23-48.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

VASCONCELLOS, T. de. A menina e as batatas: infância, filosofia, brinquedo e brincadeira. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 281-307.

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, 2004. 17. ed. p. 9-35.

WESCHENFELDER, N. V.; MARCHAND, D. M.; WESCHENFELDER, V. R. O assessoramento em educação infantil e a construção de processos coletivos. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 41-64.

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

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. **As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da educação física com a educação infantil.** 2018. 342 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

Apêndices

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido



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: **“CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**

Pesquisadoras responsáveis: Profa. Maria Cecília da Silva Camargo (Orientadora) e Profa. Heloisa Elesbão (Mestranda)

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

Telefone para contato: (55) 999753697 ou (51) 995590125

Endereço postal: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 51, Departamento de Desportos Individuais, sala 2053, 97105-900 - Santa Maria - RS

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Cerentini e Escola Municipal de Ensino Fundamental Teófilo Teodoro Streck

Eu Maria Cecília da Silva Camargo, responsável pela pesquisa **“CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, o convido a participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa pretende “Compreender o lugar de corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil de escolas municipais de um município da região central do Rio Grande do Sul”.

Além disso, pretende-se:

- Identificar e analisar como as professoras se manifestam em relação a corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil;
- Conhecer e analisar os documentos/registros relativos ao projeto pedagógico da Educação Infantil das escolas investigadas;
- Apreender de que modo o binômio corpo/movimento se materializa no cotidiano da Educação Infantil nos contextos investigados.

Acreditamos que ela seja importante porque irá contribuir com a produção do conhecimento científico comprometido socialmente e atento às demandas do momento histórico (cenário amplo e local), além de uma continuidade dos estudos realizados anteriormente nessas escolas, visando, com isso, compartilhar as experiências provenientes do desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa, estreitando os laços entre a universidade e a escola. Para sua realização será feito o seguinte: uma pesquisa colaborativa (produção de narrativas escritas e orais, questionários, entrevistas, diários de campo, gravações de áudio). Sua participação constará em participar dos encontros formativos realizados em sua escola, responder a um questionário inicial, além de construir narrativas de maneira oral e escrita ao longo dos encontros, como também responder a uma entrevista semiestruturada ao final do estudo.

É possível que aconteçam desconfortos ou constrangimentos em alguma das etapas da pesquisa (encontros presenciais colaborativos, com produções de narrativas orais e escritas, preenchimento de questionário e entrevista semiestruturada) e caso isso ocorra, você poderá optar por não responder a pergunta, questionamento ou narrativa e/ou poderá optar por desistir de participar da pesquisa. Os benefícios que esperamos com esse estudo são o de produzir conhecimento sobre o tema abordado em estreita relação com o cotidiano das escolas, oportunizar um processo autoformativo para os participantes e o fortalecimento de relações colaborativas entre a escola e a universidade.

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 da UFSM.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelas responsáveis pela mesma 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, apenas, em

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

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.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora 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 pelas pesquisadoras Maria Cecília da Silva Camargo e Heloisa Elesbão.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

_____, ____ de _____ de _____.

Apêndice B - 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: "CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL"

Pesquisadoras responsáveis: Profa. Maria Cecília da Silva Camargo (Orientadora) e Profa. Heloisa Elesbão (Mestranda)

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


Telefone para contato: (55) 999753697 ou (51) 995590125

As 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 colaborativa (produção de narrativas escritas e orais, questionários, entrevistas, diários de campo, fotos, gravações de áudio e vídeo), a ser realizada nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Novo Cabrais - RS, que contam com turmas de Educação Infantil que aceitaram participar de nosso estudo, a ser desenvolvido no período de agosto de 2019 a julho de 2020.

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, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Profa. Maria Cecília da Silva Camargo e Profª Heloisa Elesbão. 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 25/07/2019 com o número de registro Caae 16.34.5619.6.0000.5946

Santa Maria, 25 de junho de 2019.



Assinatura da pesquisadora responsável

Apêndice C - Modelo de autorização institucional

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu _____, abaixo assinada, responsável pela _____, autorizo a realização da pesquisa **“CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, a ser conduzido pelas pesquisadoras Profa. Heloisa Elesbão (Mestranda) e Profa. Maria Cecília da Silva Camargo (Orientadora).

Fui informada, pela 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 2019.

Assinatura e carimbo da responsável institucional

Apêndice D - Questionário



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



Pesquisa: “CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Pesquisadoras responsáveis: Maria Cecília da Silva Camargo (Orientadora) e Heloisa Elesbão (Mestranda)

Escola: _____

QUESTIONÁRIO INICIAL	
BLOCO I: DADOS PESSOAIS, DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO	
01) Nome completo: _____	
02) Telefone: (____) _____	
03) E-mail: _____	
04) Celular: (____) _____	
05) Data nascimento: _____	
06) Local de nascimento: _____	
07) Local em que reside: _____	
08) Possui filhos? () Sim () Não Se sim, quantos? _____	
10) Estado civil: () Casado(a) () Solteiro(a) () Divorciado(a) () União estável () Outro: _____	
BLOCO II: FORMAÇÃO	
11) Você fez magistério? () Sim () Não Se sim, em qual escola e, em que ano concluiu? _____ _____	
12) Qual sua formação inicial? _____	
13) Em que ano concluiu sua formação inicial? _____	
14) Você possui especialização, mestrado ou doutorado? () Sim () Não Se sim, qual delas, em que área e, em qual instituição e ano concluiu? _____ _____ _____	
BLOCO III: ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
15) A quantos anos você atua no ambiente escolar? _____	
16) Qual a sua atuação no momento? _____	
17) Quais outros tipos de atuação profissional no ambiente escolar ou ligada a escola você já exerceu? (Ex: Direção, Supervisão, Bibliotecária, Secretária, etc.) _____ _____	

18) Há quantos meses/anos trabalha nessa escola? _____

19) Você trabalha em outras escolas? () Sim () Não

Se sim, com qual nível de ensino? _____

20) Qual sua carga horária total de trabalho nessa escola? _____

21) Se você trabalha em outra escola, qual sua carga horária total de trabalho lá?

BLOCO IV: RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

20) Quando você veio trabalhar nessa escola já havia turmas de Educação Infantil?

() Sim () Não

Se não, você participou do processo de implementação deste nível de ensino na escola?
Como foi?

21) Independente de ter participado ou não da implementação deste nível de ensino, você conhece algum dado histórico ou fato interessante acerca da vinda da Educação Infantil para essa escola?

BLOCO V: PERCEPÇÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

22) Para você, qual a importância da Educação Infantil para as crianças?

23) Na sua visão, como o binômio corpo/movimento está presente na Educação Infantil?

24) De que maneira você percebe corpo/movimento no currículo da Educação Infantil?

Apêndice E - Roteiro para entrevista semiestruturada



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



Pesquisa: “CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Pesquisadoras responsáveis: Maria Cecília da Silva Camargo (Orientadora) e Heloisa Elesbão (Mestranda)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

INFORMAÇÕES GERAIS
Nome: _____ Data da entrevista: _____ Escola: _____ Horário de início: _____ Horário de Término: _____ Duração total: _____
ENVOLVIMENTO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL
1) Se você frequentou Educação Infantil em sua infância, relate sobre suas memórias desse período. 2) Há quanto tempo você trabalha com Educação Infantil? Relate sobre os diferentes vínculos (supervisora, diretora, professora) e ações que tem desenvolvido ao longo desse tempo. 3) Comente sobre o trabalho que vem desenvolvendo na Educação Infantil desde que ingressou nessa escola.
PERCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
4) Como você definiria Educação Infantil e sua importância na nossa sociedade? 5) A partir desse relato, como você entende que a Educação Infantil deveria se organizar? 6) A partir do que você expressou, comente sobre a forma de organização curricular da Educação Infantil nessa escola.
CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
7) Gostaria que você comentasse sobre corpo/movimento na Educação Infantil. 8) De modo mais amplo, o que você entende como currículo? 9) E como você vê o currículo infantil? 10) Relate como se deu o processo de construção do currículo da Educação Infantil nessa escola?*
11) Como você analisa corpo/movimento na dinâmica curricular da Educação Infantil? 12) Na sua percepção, como a Educação Física aparece nessa dinâmica curricular? 13) Comente sobre o seu entendimento sobre o binômio corpo/movimento e sua relação com o currículo da Educação Infantil ao longo do processo da pesquisa.
*Essa pergunta será feita para as professoras que já ocupavam algum cargo efetivo na escola no ano de construção do referido currículo.

Apêndice F - Roteiros dos encontros formativos

ENCONTRO FORMATIVO 1

ESCOLA RECANTO DAS FLORES (06/08/2019 às 8h30min)

ESCOLA MARGARIDA SOLITÁRIA (13/08/2019 às 13h)

1º ENCONTRO ATIVIDADES:

- Questionário;
- Sondagem interesse/expectativas com a pesquisa;
- Horários disponíveis.

1ª PARTE: SONDAGEM

*Escrever no papel a primeira palavra que vier em mente para posterior conversação e discussão.

- O que vem a cabeça (primeira palavra) quando se fala em CORPO/MOVIMENTO na Educação Infantil?

- O que vem a cabeça (primeira palavra) quando se fala em CURRÍCULO na Educação Infantil?

2ª PARTE: DINÂMICA COM IMAGENS DO TONUCCI (TONUCCI, 1997)

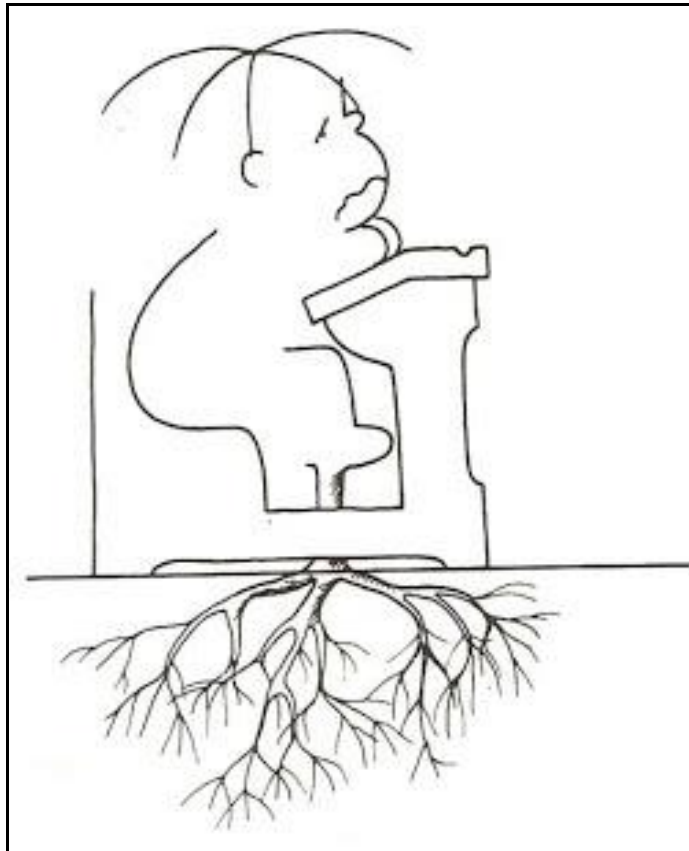
*Observar as imagens por um certo tempo e se manifestar sobre cada uma delas.



Fonte: (TONUCCI, 1997, p. 38).



Fonte: (TONUCCI, 1997, p. 76).



Fonte: (TONUCCI, 1997, p. 126).

OS PASSEIOS INSTRUTIVOS



Fonte: (TONUCCI, 1997, p. 91).

3ª PARTE: EXPECTATIVAS COM A PESQUISA: INTERESSE DE ESTUDO E TRABALHO

*Explicar suas expectativas com a pesquisa, interesse de estudo e de trabalho em conjunto, a partir da proposta inicial apresentada (exemplificação de um possível caminho a ser seguido com o intuito de construirmos um planejamento a partir dos interesses das colaboradoras).

4ª PARTE: DISCUSSÃO DISPONIBILIDADE DE HORÁRIOS

*Discutir acerca da disponibilidade de horários por parte das professoras e da escola.

ENCONTRO FORMATIVO 2**ESCOLA MARGARIDA SOLITÁRIA (02/09/2019 às 13h30min)****ESCOLA RECANTO DAS FLORES (05/09/2019 às 8h30min)****2º ENCONTRO ATIVIDADES:**

- Dinâmica objeto da infância;
- Estudo e discussão do texto de Sayão (2008).

1ª PARTE: DINÂMICA COM OBJETO DA INFÂNCIA

*Desafiar as professoras com essa dinâmica a pensar corporalmente e não pensar sobre o corpo.

- Contextualizar o motivo da escolha do objeto;
- Situar a memória (tempo/atividade/local);
- Relatar corporalmente o que sentia em relação ao corpo/movimento nessa lembrança.

2ª PARTE: ESTUDO E DISCUSSÃO DO TEXTO DE SAYÃO (2008)

*Por que escolhermos esse texto? Devido às respostas dadas no questionário inicial, visão fragmentada de (corpo x mente), (biológico x social). Além de visar uma introdução a ideia de criança prevista na Base Nacional Comum Curricular (documento citado como possibilidade de estudos durante a pesquisa colaborativa).

- Buscar aproximações e distanciamentos da visão de cada professora acerca da temática corpo/movimento na Educação Infantil, de modo a estabelecer conexões com seu trabalho na escola, a partir do texto base de Sayão (2008) “Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso?”.

ENCONTRO FORMATIVO 3

ESCOLA RECANTO DAS FLORES (26/09/2019 às 8h30min)

ESCOLA MARGARIDA SOLITÁRIA (26/09/2019 às 13h30min)

3º ENCONTRO ATIVIDADES:

- Explicação acerca da pesquisa colaborativa;
- Vivência prática de um circuito motor e problematização das vivências realizadas;
- Possibilidades de pensarmos colaborativamente os planejamentos da escola;
- Produção de narrativa escrita.

1ª PARTE: EXPLICAÇÃO ACERCA DA PESQUISA COLABORATIVA

*Por conta do ingresso de professoras novas na pesquisa, realizamos, novamente, a explicação acerca dos objetivos de uma pesquisa colaborativa e de nossa intenção com a pesquisa na escola. Além disso, reforçamos essa ideia com as demais professoras, buscando, com isso, tentar entrar realmente no cotidiano da escola.

- Entrega de documento com o resumo do projeto de pesquisa (objetivos, metodologia, etc.).

2ª PARTE: PROBLEMATIZAÇÃO E VIVÊNCIA PRÁTICA DE UM CIRCUITO MOTOR

*Questionar acerca da organização e espaços do CORPO/MOVIMENTO ou EDUCAÇÃO FÍSICA na rotina x cotidiano da Educação Infantil.

- Como é o espaço da Educação Física e/ou Corpo/Movimento na rotina x cotidiano de vocês?

- Qual o tempo?
- Frequência?
- Como vocês organizam as aulas?

*Comentar sobre como, geralmente, se organizam os espaços destinados a Educação Física e/ou Corpo/Movimento na Educação Infantil: aquecimento, parte principal, volta calma; tempo flexível.

*Vivência prática, DESAFIO: pensar, sentir e agir CORPORALMENTE como crianças de 4 e 5 anos durante os dois circuitos.

- Vivência prática de um circuito motor;
- Duas vivências diferentes (uma meramente motora e outra dando espaço ao protagonismo infantil), problematização das diferenças dos dois circuitos. Qual foi o mais prazeroso? Qual dos dois as crianças gostariam mais? Por quê? Qual a diferença dos dois? Como vocês veem essa prática no dia a dia, no trabalho de vocês na escola?

3ª PARTE: POSSIBILIDADE DE PENSARMOS COLABORATIVAMENTE O PLANEJAMENTO NA ESCOLA

*Reforçar a ideia de pesquisa colaborativa e a necessidade de adentrarmos no cotidiano da escola para desenvolvermos a pesquisa.

- Caso a escola abra o espaço para pensarmos colaborativamente, pensaremos em possibilidades, propostas, ideias e disponibilidades. Se isso não ocorrer, realizaremos a marcação das entrevistas.

4ª PARTE: PRODUÇÃO DE NARRATIVA ESCRITA

*Produzir uma narrativa escrita, a partir das discussões e das vivências realizadas, pautando-se nos seguintes questionamentos:

- Como você percebia o Corpo/Movimento ou as aulas de Educação Física enquanto criança, em idade escolar?

- Como foi sua formação acadêmica em relação ao Corpo/Movimento e a Educação Física na Educação Infantil?

- Enquanto acadêmica como imaginava desenvolver o trabalho de Corpo/Movimento e a Educação Física na Educação Infantil?

- Como foi sua iniciação no ambiente escolar, já enquanto professora, acerca do aprendizado sobre o tema na Universidade x cotidiano/realidade na escola?

- Como você desenvolve seu trabalho na escola e como a cultura da escola regula ou não o seu trabalho de Corpo/Movimento na Educação Infantil?

- Como gostaria ou imagina ser um trabalho adequado de Corpo/Movimento na Educação Infantil?

*Em seguida, leitura e discussão das aproximações e distanciamentos presentes nas narrativas escritas pelas professoras.

ENCONTRO FORMATIVO 4

ESCOLA RECANTO DAS FLORES (04/12/2019 às 8h30min)

ESCOLA MARGARIDA SOLITÁRIA (11/12/2019 às 8h30min)

4º ENCONTRO ATIVIDADES:

-Contextualização da pesquisa e rumos a serem seguidos a partir das possibilidades existentes.

-Busca do aspecto de formação e colaboração da pesquisa, a partir do ato de se ler (leitura individual das entrevistas).

- Discussão a partir de alguns pontos destacados das entrevistas.

1ª PARTE: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E RUMOS A SEREM SEGUIDOS

*Explicar para as professoras do que realmente seria uma pesquisa com o cotidiano, o mergulho necessário da pesquisadora, e como as narrativas delas irão nos auxiliar no entendimento acerca do Corpo/Movimento no cotidiano de suas escolas.

2ª PARTE: BUSCA DO ASPECTO DE FORMAÇÃO E COLABORAÇÃO DA PESQUISA

*Cada professora deverá realizar a leitura individual de sua entrevista.

- Como é para vocês se lerem?

- Qual a sensação?

- As ideias refletem seu pensamento atual?

3ª PARTE: DISCUSSÃO A PARTIR DE ALGUNS PONTOS DESTACADOS DAS ENTREVISTAS

*Discutir alguns aspectos recorrentes ou distintos presentes nas entrevistas, destacados mediante uma pré análise.

- O brincar foi recorrente, como as escolas, de um modo geral, veem o brincar?

- Como podemos pensar a rotina x cotidiano?

- Qual a expectativa x realidade com a pesquisa?

Apêndice G - Caracterização das professoras no diário de campo

LELÊ

Conheço a professora Lelê há muitos anos, na verdade, não tenho a certeza da primeira recordação que tenho dela. Lembro-me como se fosse hoje, que ao final do ano que antecedia minha entrada na Educação Infantil, o quanto minha família comentava sobre quem seria a minha professora. Lembro que se falava muito da professora Lelê, pois naquele ano ela era a professora da turma de Educação Infantil da escola que iria estudar, no entanto, como para o próximo ano seriam nomeadas professoras do concurso, era bem provável que ela não seria minha professora, pois não era uma das primeiras colocadas. E foi assim, em conversa recente com ela, ela me confessou que a minha turma foi à única que ela não foi professora naquela antiga escola.

A professora Lelê está há alguns anos na Escola Margarida Solitária, e eu acabei acompanhando sua vinda para essa escola, pois realizava estágio não obrigatório lá no ano anterior à vinda da Educação Infantil. Assim, convivi pouco tempo com a professora como colega de escola, afinal, logo que o ano letivo iniciou, meu contrato de estagiária estava se encerrando. Porém, posso dizer que a professora Lelê é muito comprometida com seu trabalho, tem muita preocupação acerca do que faz e das repercussões que seu trabalho pode fazer nas crianças e em suas famílias. No entanto, apesar de conhecê-la há muitos anos e de até mesmo sermos “meio” parentes, ela também teve receio de que meu trabalho na escola pudesse resultar em algum tipo de julgamento de seus atos como professora e/ou diretora, por conta disso não facilitou minha entrada na escola como eu esperava.

MALU

Conheço a professora Malu há muitos anos, pelo fato de ela ter sido amiga pessoal de meus pais por um período. Curiosamente, além de meu trabalho de pesquisa ser realizado na escola em que ela é diretora e ser voltado à Educação Infantil, a professora Malu, na época em que eu estava na Educação Infantil, era Secretária Municipal de Educação e seguidamente ia nos visitar na escola. Além disso, ela foi nossa paraninfa na formatura da Educação Infantil, guardo até hoje o presente que ela me deu no dia da formatura, um lindo jogo com uma pista de corrida. E se ainda tenho recordações em fotos do grande dia de minha formatura na Educação Infantil foi graças a ela, pois nossa máquina fotográfica na época recebeu um filme usado e todas as fotos tiradas naquele dia ficaram queimadas, graças a Deus, ela havia tirado algumas fotos minhas, que hoje servem de recordação daquele dia.

A professora Malu é uma pessoa séria e comprometida com seu trabalho; ela não teve uma grande participação na pesquisa devido aos inúmeros compromissos que ela tinha por conta da direção da escola. O contato maior que tive com ela durante a pesquisa foi somente na realização da entrevista.

FLORA

Não conhecia a professora Flora antes da realização da pesquisa na escola, logo no início ela ainda trabalhava como bibliotecária e no decorrer da pesquisa ela foi convidada a assumir a vice-direção da escola. Ela quase não participou da pesquisa, apenas esteve presente durante um dos encontros formativos e realizou a entrevista.

A professora Flora é uma pessoa muito tímida e retraída, entrevista-la foi um grande desafio, pois ela limitava as respostas para os meus questionamentos, parecia ter medo de se posicionar ou de um possível julgamento.

DAIA

Conheço a professora Daia desde criança, no entanto, nossa relação no ambiente escolar se estabeleceu quando resolvi procurar a Escola Recanto das Flores para realizar o meu estágio obrigatório do Curso de Educação Física. Ela não me pareceu muito acessível na época.

Ela não era a supervisora responsável pela Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental até a reunião na qual fomos devolver os resultados da pesquisa anterior e na reunião de apresentação da proposta inicial de pesquisa. No entanto, a partir do momento em que a pesquisa consolidou-se ela havia assumido a supervisão de toda a escola. Fiquei um pouco apreensiva quanto a isso, no entanto, ela mostrou-se participativa durante toda pesquisa, sempre tentando associar os fatos discutidos a exemplos concretos vivenciados no ambiente escolar e/ou familiar. Suas decisões eram baseadas nas recomendações e ordens vindas da direção da escola.

CHARLOTE

Não conhecia a professora Charlotte antes de irmos até a escola para a realização dos encontros formativos. Ela demonstrou grande interesse durante sua participação na pesquisa, no entanto, sentia a professora “travada” em relação a planos e ações futuras da pesquisa, acredito que isso seja justificado pela sua posição na escola, professora contratada.

Infelizmente, a professora Charlotte, pode participar apenas de dois encontros formativos, apesar de pouca participação na pesquisa, foi possível perceber o quanto ela ama

a profissão e como trazia para a discussão ideias interessantes acerca do corpo/movimento junto à Educação Infantil.

BEL

Conheço a professora Bel, não do ambiente escolar, mas sim, do dia a dia, afinal ela também reside no município de Céu Estrelado. Ela se manteve disposta em participar da pesquisa, desde a primeira reunião, na qual ainda fomos devolver os resultados da pesquisa anterior.

Além disso, ela participou da reunião em que fomos apresentar o projeto para a Escola Recanto das Flores, mostrou-se interessada, inclusive chegou a participar de uma reunião em turno inverso ao de seu trabalho na escola. Quando fomos tomar a decisão acerca das datas para a realização dos próximos encontros, a professora participou ativamente, querendo garantir sua participação na pesquisa.

No entanto, assim como a professora Charlotte, ela era contratada, porém, não sentia a professora Bel refém disso, ela tinha muita fé que a professora titular não retornaria da licença, ela queria continuar na escola e muito mais na pesquisa, chegou a cogitar a hipótese de continuar participando mesmo se não estivesse mais na escola. Não sei o que levou a professora Bel a desistir da pesquisa, lembro-me que havíamos combinado que se a escola permitisse sua continuação na pesquisa ela continuaria vindo, realmente fiquei sem saber os “bastidores” dessa história.

CASSI

Não conhecia a professora Cassi antes da pesquisa. No início pareceu-me que a professora estava com um pé atrás em relação à pesquisa, no entanto, quando fomos nos conhecendo mais e compartilhando mais momentos, essa impressão foi mudando. No dia da entrevista, descobrimos que havíamos estudado na mesma Universidade e que compartilhamos uma mesma admiração por uma professora do Curso de Educação Física da UNISC.

A professora Cassi demonstrou mais seu interesse ao longo da pesquisa do que propriamente no início, inclusive, em um dos encontros, assim como a professora Moni, ela havia disponibilizado sua turma para que eu, realmente, conseguisse “mergulhar” no cotidiano da escola, no entanto, no encontro seguinte isso se desfez, mais uma vez não sei o que aconteceu nos “bastidores” da história.

Fui percebendo que não bastava estar no ambiente escolar e aparentemente ser aceita pelas professoras, existia uma cultura impregnada que impedia meu compartilhamento de conhecimentos com as professoras.

Sinto que, na Escola Recanto das Flores, mais do que o medo do julgamento por parte das professoras, existia um poder maior, relacionado a um jogo de forças entre redes escolares, que pode ter vindo a dificultar meu mergulho no cotidiano da escola. Além disso, a presença de outras formações, como a do Sicredi, inviabilizou algumas ações e impossibilitou outras.

MONI

Conheço a professora Moni desde pequena, lembro-me dela como professora em uma escola da rede estadual de Céu Estrelado. Tive um contato maior com ela na época em que troquei de escola no Ensino Médio, pois quando fui estudar no município de Céu Estrelado ela era supervisora no Ensino Médio. Minha maior recordação dela dessa época é referente ao teste de profissões que ela nos aplicou, ao finalizar o teste e obter a resposta tive mais consciência de que estava no caminho certo, ser professora.

A professora Moni, desde o início, mostrou-se interessada na pesquisa, além disso, ela sempre esteve disposta a ir até a escola, mesmo que fora do horário de seu trabalho, participar de nossos encontros. No entanto, esperava que a professora Moni, por conta de nossa proximidade e de seu interesse na pesquisa, fosse mais flexível em relação à minha vontade de adentrar e “mergulhar” no cotidiano da escola, de sua sala de aula.

LUIZA

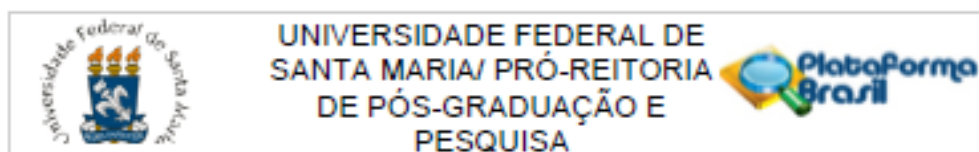
Não conhecia a professora Luiza antes da pesquisa. Durante nossos encontros foram diversas as vezes em que seu nome foi mencionado pelas demais professoras, ora por algum trabalho realizado, ora por não acreditarem em seu retorno à escola.

A professora Luiza se envolveu bastante com a pesquisa, apesar de parecer desinteressada, em minha primeira impressão, e de ter entrado no meio da pesquisa. Ela demonstrou ter uma grande experiência e um grande conhecimento acerca do cotidiano da Educação Infantil, tanto em turmas inseridas em escolas de Ensino Fundamental quanto em escolas de Educação Infantil. Ela trouxe importantes ideias e contribuições para as discussões.

TACI

Já havia conhecido a professora Taci, apenas de vista, no entanto, parece que ela não se recordava de mim. Assim como a professora Luiza, a professora Taci também chegou em meio à pesquisa em andamento. O fato de ela estar voltando de uma licença maternidade dificultou sua participação na pesquisa, pois ela tinha um bebê pequeno e não conseguiu se deslocar para a escola fora de seu horário de trabalho, participando então apenas da entrevista.

Anexo A - Parecer comitê de ética UFSM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Maria Cecília da Silva Camargo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 16345619.6.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.470.458

Apresentação do Projeto:

O projeto em questão é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, Curso de Mestrado em Educação Física, Área de Concentração Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física e pretende refletir sobre o questionamento "Qual o lugar de corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil?".

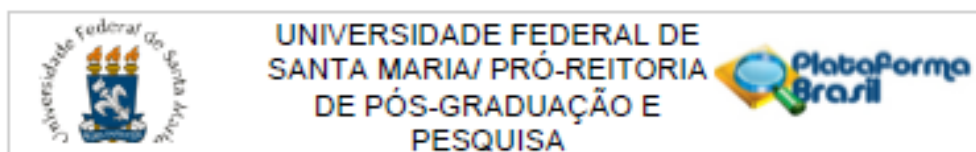
Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral procura "compreender o lugar de corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil de escolas municipais de um município da região central do Rio Grande do Sul. Já os específicos visam: Identificar e analisar como as professoras se manifestam em relação a corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil; conhecer e analisar os documentos/registros relativos ao projeto pedagógico da Educação Infantil das escolas Investigadas; apreender de que modo o binômio corpo/movimento se materializa no cotidiano da Educação Infantil nos contextos Investigados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão descritos no texto do projeto e nos termos obrigatórios.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-070
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.470.450

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Estão redigidos de modo coerente com o público-alvo da pesquisa.

Recomendações:

Não há.

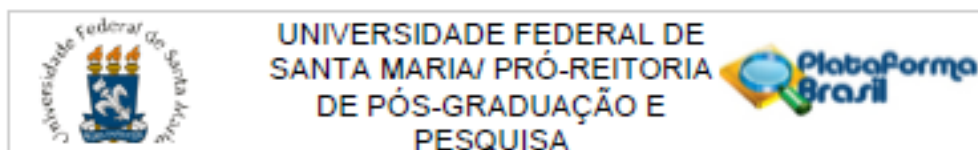
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Não há óbices para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1384981.pdf	25/06/2019 20:59:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO_CEP_CORRIGIDO_TERMOS_CONFIDENCIALIDADE.pdf	25/06/2019 20:47:07	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_CEP_CORRETO.pdf	25/06/2019 20:46:11	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_Escola Teofilo.pdf	25/06/2019 20:19:32	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_Escola Lutz Cerentini.pdf	25/06/2019 20:16:47	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	Comprovante_GAP.pdf	25/06/2019 20:13:30	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	ENTREVISTA_ROTATEIRO.pdf	25/06/2019 20:12:46	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	25/06/2019 20:12:01	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/06/2019 20:07:41	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.470.458

Orçamento	ORCAMENTO.pdf	25/06/2019 20:07:17	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/06/2019 20:05:27	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	25/06/2019 20:04:57	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 25 de Julho de 2019

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

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-070
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3226-0362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com