



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

MARILETE LIMA BOTELHO

**ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: REFLETINDO SOBRE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
ARROIO GRANDE - RS**

Jaguarão

2022

MARILETE LIMA BOTELHO

**ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: REFLETINDO SOBRE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
ARROIO GRANDE/RS**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Curso de Mestrado Profissional em Educação
da Universidade Federal do Pampa- Campus
Jaguarão, como requisito parcial para obtenção
do Título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Pereira de
Moraes.

Jaguarão

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B748a Botelho, Marilete Lima

ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: REFLETINDO SOBRE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES (AS) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARROIO
GRANDE/RS / Marilete Lima Botelho.

133 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2022.

"Orientação: João Carlos Pereira de Moraes".

1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Formação de
professores. I. Título.

MARILETE LIMA BOTELHO

**ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: REFLETINDO SOBRE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
ARROIO GRANDE/RS**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Mestrado Profissional em Educação da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Mestra em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 24 de fevereiro de 2022.

Banca examinadora:

Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes
Orientador
UNIPAMPA

Prof.^a Dr.^a Andrize Ramires Costa (UFSC)

Prof. Dr. Márcio Romeu Ribas de Oliveira (UFRN)

Prof.^a Dr.^a Patrícia dos Santos Moura (UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **JOAO CARLOS PEREIRA DE MORAES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/03/2022, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/03/2022, às 18:02, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0714525** e o código CRC **12150B7D**.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha Cindy Botelho Corrêa da Silva. A menina mais determinada que eu conheço, me ensinou que mesmo o sonho parecendo ser distante, precisamos esperar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A minha família pela compreensão, nos momentos em que me fiz ausente.

A Prof.^a Paula Bianchi, a confiança em mim depositada, por todo companheirismo e dedicação em orientar as minhas escolhas na trajetória percorrida no mestrado.

Ao Prof. João Carlos Pereira de Moraes, por todo comprometimento, e generosidade em aceitar a missão de orientar e dar seguimento a pesquisa iniciada por mim e pela querida Prof.^a Paula.

Também agradeço, a banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Andrize Ramires Costa, Prof. Dr. Márcio Romeu Ribas de Oliveira, e a Prof.^a Dr.^a Patrícia dos Santos Moura, por todas as contribuições.

A Diretora da escola campo de pesquisa, Vanessa Gonçalves Beiró e a vice-diretora Mirian Viana Lisboa, que apoiaram e acompanharam a minha caminhada.

As professoras da Escola Municipal de Educação Infantil Governador Leonel de Moura Brizola, pela participação e colaboração.

A Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande, por toda a disponibilidade e atenção.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que este estudo se realizasse.

A todos que tornaram minha caminhada mais leve, minha gratidão.

“A educação se divide em duas partes: Educação das Habilidades e Educação das Sensibilidades. Sem a Educação das Sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido. Os conhecimentos nos dão meios para viver. A sabedoria nos dá razões para viver.”

Rubens Alves

RESUMO

Este relatório crítico-reflexivo é resultado de uma pesquisa de mestrado profissional em educação, que aborda a formação continuada de professores da Educação Infantil e a integração da área da Educação Física na perspectiva de uma educação integradora. A Educação Física escolar tem se restringido, em muitos casos, ao âmbito da racionalidade técnica e da reprodução de saberes, desvalorizando o ser sensível. A partir desse entendimento, a pesquisa apresentou como objetivo principal: analisar as percepções e as ações das professoras da Educação Infantil de uma escola pública de Arroio Grande/RS acerca das experiências pedagógicas envolvendo a Educação Física nessa etapa escolar por meio da formação continuada. Como metodologia, utilizamos a pesquisa-ação, uma pesquisa de caráter social, que no contexto educacional, nos permite dialogar com a realidade, produzindo transformações a partir de ações coletivas (THIOLLENT, 2011). Os sujeitos participantes da pesquisa foram doze professoras da Escola Municipal de Educação Infantil Governador Leonel de Moura Brizola. Para a intervenção foram pensadas ações formativas distribuídas em seis encontros de formação, intercalados entre dois grupos de discussão. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: levantamento bibliográfico, análise documental, questionário aberto, grupo de discussão, diário de campo e observação participante. Os procedimentos de análise foram baseados na perspectiva descritiva-narrativa, inspirada em Moraes (2014). Assim, considerando o caráter descritivo-processual e o descritivo-transformativo e os objetivos da pesquisa, construímos a análise das seguintes dimensões: “Abordagem pedagógica da Educação Física na Educação Infantil: contexto, limites e desafios” e “Formação continuada de professoras da Educação Infantil no âmbito da Educação Física: possibilidades para a educação sensível”. Na primeira dimensão, os resultados apontam uma visão escolarizada da Educação Física que acarreta na (não) integração desta área do conhecimento no planejamento docente. Enquanto que na segunda, discutimos a carência de formação continuada de professores da Educação Infantil para o trato das experiências de movimento, representada por formações esporádicas e descontextualizadas. Acreditamos que as discussões em torno dos conceitos de Sensibilidade (FIAMONCINI, 2015; SURDI; MELLO; KUNZ, 2016), Experiência (LARROSA, 2002) e Se-movimentar (KUNZ, 2004) contribuem na reflexão dos professores para o entendimento da Educação Física como um campo do saber fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-Chave: Formação Continuada de Professores; Educação Infantil; Educação Física; Sensibilidade; Experiência.

RESUMEN

Este informe crítico-reflexivo es el resultado de una investigación de maestría profesional en educación, que aborda la formación continua de los docentes de Educación Infantil y la integración del área de Educación Física se ha perspectiva de una educación integradora. La Educación Física escolar tiene se restringido, en muchos casos, al ámbito de la racionalidad técnica y la reproducción del saber, desvalorando el ser sensible. A partir de ese entendimiento, la investigación presentó como objetivo principal: analizar las percepciones y las acciones de las docentes de la Educación Infantil de una escuela pública de Arroio Grande/RS sobre las experiencias pedagógicas que involucran la Educación Física en esa etapa escolar por medio de la formación continua. Utilizamos como metodología la investigación-acción, una investigación de carácter social, que en el contexto educativo, nos permite dialogar con la realidad, produciendo transformaciones a partir de acciones colectivas (THIOLLENT, 2011). Los sujetos participantes de la investigación fueron doce docentes de la Escuela Municipal de Educación Infantil Governador Leonel de Moura Brizola. Para la intervención se diseñaron acciones formativas, repartidas en seis encuentros formativos, intercalados entre dos grupos de discusión. Los instrumentos metodológicos utilizados fueron: levantamiento bibliográfico, análisis de documentos, cuestionario abierto, grupo de discusión, diario de campo y observación participante. Los procedimientos de análisis se basaron en la perspectiva descriptivo-narrativa, inspirados en Moraes (2014). Así, considerando el carácter descriptivo-procedimental y descriptivo-transformador y los objetivos de la investigación, construimos el análisis de las siguientes dimensiones: “Enfoque pedagógico de la Educación Física en la Educación Infantil: contexto, límites y desafíos” y “Formación continua de los docentes de la Educación Infantil en el ámbito de la Educación Física: posibilidades para una educación sensible”. En la primera dimensión, los resultados apuntan a una visión escolarizada de la Educación Física lo que implica en la (no) integración de esta área de conocimiento en la planificación docente. Mientras que en la segunda, discutimos la falta de formación continuada del profesorado de Educación Infantil para hacer frente a las experiencias del movimiento, presentadas por formaciones esporádica y descontextualizada. Creemos que las discusiones en torno a los conceptos de Sensibilidad (FIAMONCINI, 2015; SURDI; MELLO; KUNZ, 2016), Experiencia (LARROSA, 2002) y Se-movimentar (KUNZ, 2004) contribuyen en la reflexión de los docentes para el entendimiento de la Educación Física como campo del conocimiento fundamental para el desarrollo integral de los niños.

Palabras clave: Formación continua del Profesorado; Educación Infantil; Educación Física; Sensibilidad; Experiencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa com a localização da região de Arroio Grande.....	58
Figura 2 - Frente do prédio da E.M.E.I. campo de estudo	60
Figura 3 - Frente do prédio da escola, lado direito.....	60
Figura 4 - Frente do prédio da escola, lado esquerdo.....	60
Figura 5 - Refeitório	60
Figura 6 - Cama Elástica disponibilizada na área coberta.....	61
Figura 7 - Praça	61
Figura 8 - Praça	62
Figura 9 - Sala de berçário I.....	62
Figura 10 - Sala do Berçário I	62
Figura 11 -Sala do Berçário II.....	63
Figura 12 - Sala do Maternal I A.....	63
Figura 13 - Sala Maternal I B.....	63
Figura 14 - Sala do Maternal I C.....	64
Figura 15 - Sala do Maternal II A	64
Figura 16 - Sala do Maternal II A	64
Figura 17 - Sala do Maternal II B.....	65
Figura 18 - Sala do Maternal II B.....	65
Figura 19 - Sala do Pré A I.....	65
Figura 20 - Sala do Pré A II	66
Figura 21 - Sala do Pré B I.....	66
Figura 22 - Sala do Pré B II.....	66
Figura 23 - Algumas atividades das aulas síncronas no ensino remoto	70
Figura 24 - Convite dos encontros formativos 1 e 2	77
Figura 25 - Varal	77
Figura 26 - Mural construído pelo Grupo I	79
Figura 27 - Mural construído pelo Grupo II.....	80
Figura 28 - Convite dos encontros formativos 3 e 4	82
Figura 29 - Convite dos encontros formativos 5 e 6	86
Figura 30 - Registros das confraternizações com os Grupos	88
Figura 31 - Proposta pedagógica apresentada pela dupla 1-Etapa Berçário	89
Figura 32 - Proposta pedagógica apresentada pela dupla 2- Etapa Maternal I	89

Figura 33 - Proposta pedagógica apresentada pela dupla 3- Etapa Maternal II	91
Figura 34 - Proposta pedagógica apresentada pela dupla 4- Etapa Pré A	92
Figura 35 - Proposta pedagógica apresentada pela dupla 5- Etapa Pré B	93
Figura 36 - Registros das observações Berçário.....	96
Figura 37 - Registros das observações Maternal I.....	98
Figura 38 - Registros das observações Maternal II	99
Figura 39 - Registros das observações Pré A	101
Figura 40 - Registros das observações Pré B	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz curricular de Curso de Pedagogia - Região Norte.....	18
Quadro 2 - Matriz curricular de Curso de Pedagogia - Região Nordeste	19
Quadro 3 - Matriz curricular de Curso de Pedagogia - Região Centro-oeste	20
Quadro 4 - Matriz curricular de Curso de Pedagogia - Região Sudeste	21
Quadro 5 - Matriz curricular de Curso de Pedagogia - Região Sul.....	22
Quadro 6 - Identificação dos trabalhos encontrados	25
Quadro 7 - Fases e cronograma da pesquisa-ação.....	53
Quadro 8 - Proposta de formação continuada de professores da Educação Infantil	56
Quadro 9 - Identificação das Participantes da Pesquisa.....	67
Quadro 10 - Planejamento dos encontros de formação continuada	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNC: Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores da Educação Básica

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

PPGEdu: Programa de Pós-Graduação em Educação

PME: Plano Municipal de Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

RCNEI: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SME: Secretaria Municipal de Educação

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIPAMPA: Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DE ESTUDO	16
1.1.	Antecedentes de pesquisa.....	24
2	APROXIMAÇÕES TEÓRICAS AO OBJETO DE ESTUDO	31
2.1	Formação continuada de professores no Brasil: análise das políticas educacionais.....	32
2.2	Reflexões teóricas sobre a formação continuada de professores	36
2.3	A integração da Educação Física na Educação Infantil	42
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	51
3.1	Contextualização da Pesquisa-ação	51
3.2	Fases da pesquisa-ação e instrumentos para obtenção das informações.....	52
3.3	Contextualização da realidade campo de pesquisa	58
3.4	Identificação das professoras participantes do estudo	67
4	RESULTADOS DA PESQUISA.....	68
4.1	Análise descritiva do levantamento de dados obtidos na fase diagnóstica (1ª etapa da pesquisa).....	68
4.1.1	Ações de formação continuada ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande/RS: uma síntese das respostas obtidas através de questionário	68
4.2	Aproximação ao campo de estudo: encaminhamentos para a fase de desenvolvimento	71
4.2.1	Síntese da reunião de constituição do grupo de formação.....	71
4.3	Tratamento dos dados obtidos no campo de pesquisa	74
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	76
5.1	Análise descritiva-processual: os encontros de formação continuada.....	76
5.1.1	Encontros 1 e 2: O que tu pensas sobre a Educação Física? e Integração da Educação Física na Educação Infantil.....	76
5.1.2	Encontros formativos 3 e 4: Possibilidades Pedagógicas para a Educação Física na Educação Infantil e Construção de novas possibilidades para a Educação Física na Educação Infantil.....	81
5.1.3	Encontros 5 e 6 Seminário Integrador e Avaliação da formação continuada.....	86
5.2	Observações das práticas pedagógicas: Grupo de acompanhamento	95
5.2.1	Observações sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica na turma do Berçário	96
5.2.2	Observações sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica na turma do Maternal I.....	97
5.2.3	Observações sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica na turma do Maternal II.....	98
5.2.4	Observações sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica na turma do Pré A.....	100

5.2.5	Observações sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica na turma do Pré B.....	101
5.3	Análise descritivo-transformativa	103
5.3.1	Análise reflexiva acerca do processo de transformação a partir da pesquisa-ação na formação continuada das professoras.....	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICES	118
	Apêndice I- Ofício	118
	Apêndice II- Projeto de extensão.....	121
	Apêndice III - Questionário de caracterização dos participantes	130
	Apêndice IV- Termo de consentimento livre e esclarecido	132

1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DE ESTUDO

A integração oficial da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica é recente no Brasil. Até meados da década de 1980, a educação das crianças pequenas era concebida como uma etapa anterior e preparatória aos processos de escolarização, estando vinculada ao caráter da assistência. A partir da aprovação da Constituição Federal (1988), o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade passou a figurar como um direito da criança e um dever do Estado.

Por um longo período de tempo, a história da criança no Brasil foi marcada pelo abandono. Até o século XX, o atendimento à criança era negligenciado pelo Estado, sendo a família a única responsável pela educação das mesmas. Conforme Moreira e Lara (2012), com a expansão da indústria e a inserção da mulher no mercado de trabalho, o atendimento às crianças por parte do governo é implantado como forma de compensar as mudanças na estrutura das famílias, tendo como prioridade prover as necessidades de alimentação, saúde e espaço para os filhos de trabalhadores e da população mais pobre.

Sobre a institucionalização da Educação Infantil, a década de 1980 é apontada como um marco para a educação da criança, haja vista que com o processo de redemocratização do país, ocorreram mobilizações de diversos setores da sociedade a favor de políticas públicas de atendimento à criança (MOREIRA; LARA, 2012; PASCHOAL; MACHADO, 2009). Considerando as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, Kramer (2006), explica que posteriormente ao reconhecimento da criança como sujeito de direito na Constituição Federal, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei n. 8.069/90, que além de inserir as crianças e os adolescentes no mundo dos direitos humanos, estabelece um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância.

Mais tarde, as Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) propõem a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, buscando promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, complementando a ação da família. Ao encontro desta perspectiva educacional, a LDB (1996) estabelece em seu Art.26, a obrigatoriedade da integração da Educação Física na proposta pedagógica do currículo das instituições de ensino infantil.

Diante do processo de integração da Educação Infantil como etapa da educação básica foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). Trata-se de um instrumento balizador pensado com o objetivo de orientar as práticas

educativas nas instituições de ensino infantil. Neste sentido, o RCNEI conceitua o cuidar nesta etapa da seguinte forma:

[...] cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (RCNEI, 1998, p.25).

Apesar do caráter compensatório, as políticas públicas passam a conceber o atendimento da criança na perspectiva do cuidar e educar simultaneamente.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento da capacidade infantil de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI, 1998, p.23).

Decorrente disso, a Educação Infantil vai distanciando-se da figura assistencialista e centrada no cuidado, agregando novas perspectivas educacionais, voltadas às necessidades e especificidades da fase da vida infantil. Sendo assim, em 1999, surgem as primeiras Diretrizes Educacionais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), substituídas, posteriormente, pela resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro 2009. A partir disso, as novas Diretrizes com vistas em promover o desenvolvimento integral das crianças, determinam em seu Art. 8 que as propostas pedagógicas devem garantir a educação em sua totalidade, compreendendo o cuidar e o educar como indissociáveis no processo educativo da criança.

Recentemente, instituiu-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que apresenta orientações para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, firmando compromisso com a educação na perspectiva da integralidade. Amparada nas DCNEIs, a BNCC entende a criança como um ser que constrói e se apropria de conhecimentos, a partir das interações com o mundo físico e social. Assim, considerando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, a BNCC sem margem de exclusividade ao Pedagogo reconhece a importância e a necessidade das diferentes linguagens para a formação das crianças, de modo que compreende e organiza o documento orientador por campos de experiência, contemplando assim as experiências de corpo e movimento.

Neste contexto, de forma geral, o trabalho envolvendo as brincadeiras, os jogos e as atividades rítmicas nas escolas de Educação Infantil é atribuído aos professores com formação

em Pedagogia. Conforme Mello et al (2014), uma das justificativas para isso consiste no entendimento da Educação Infantil como um contexto não disciplinar, nesse sentido, incluir a Educação Física como disciplina a ser ministrada por um professor especialista com formação na área contraria esse entendimento.

Outra justificativa para a atribuição da docência da Educação Física ao professor com formação em Pedagogia se sustenta no argumento apresentado por Bulaty e Pietrobon (2015) ao refletirem sobre o profissional docente da Educação Infantil com base no Art. 62 da LDB (1996)¹. Para as autoras

[...] com o magistério pode-se atuar na educação infantil, mas preferencialmente volta-se para o curso em nível superior, em específico a Pedagogia, que apresenta fundamentação teórica e prática na área, além de estudos e pesquisas sobre este campo de atuação (BULATY e PIETROBON, 2015, p.8258).

Contudo, em se tratando das questões relacionadas a área da Educação Física nos currículos dos cursos de formação em Pedagogia, o estudo realizado por Brum (2020) mostrou que de um total de 68 cursos de formação em Pedagogia ofertados por universidades públicas federais brasileiras, 49 ofertam até duas disciplinas obrigatórias no currículo relacionadas à temática da Educação Física, 09 não ofertam nenhuma disciplina na área da Educação Física e/ou Movimento Humano e 10 ofertam somente disciplinas de carácter complementar ou optativas. Nesse contexto, de acordo com os dados analisados, a referida autora ressalta que a formação acadêmica via currículo oficial analisado no que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos que versam sobre a Educação Física varia bastante entre as instituições, não garantindo ao Pedagogo as condições necessárias para o desenvolvimento pleno desse campo do saber. Esses apontamentos se contrapõem a ideia de Bulaty e Pietrobon (2015) sobre ser o profissional com formação em Pedagogia o que dispõe de melhor preparação para atuar como docente exclusivo da Educação Infantil.

A seguir, apresentamos os resultados do levantamento realizado por Brum (2020):

Quadro 1 - Matriz curricular de Curso de Pedagogia - Região Norte

Universidade	Disciplina	Obrigatória	Complementar
UFAC Universidade Federal do Acre	Ensino das artes, movimento e Educação Física.	X	

¹ Diz o Art. 62 da LDB: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na Modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

UFAM Universidade Federal do Amazonas	Jogos e atividades lúdicas.	X	
UNIFAP Universidade Federal do Amapá	-	-	-
UFRR Universidade Federal de Roraima	Jogos, brinquedos e movimento na Educação Infantil.		X
UNIR Fundação Universidade Federal de Rondônia	Fundamentos e prática da Educação Física; Recreação e jogos; Corpo e movimento.	X	X X
UFPA Universidade Federal do Pará	Ludicidade e educação.	X	
UFOPA Universidade Federal do Oeste do Pará	Brincadeiras e desenvolvimento infantil.	X	
UNIFESSPA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	-	-	-
UFT Universidade Federal do Tocantins	Teoria dos jogos recreação.	X	

Fonte: Brum, G. (2019). Projeto de Qualificação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Pampa.

Quadro 2 - Matriz curricular de Curso de Pedagogia - Região Nordeste

Universidade	Nome da disciplina	Obrigatória	Complementar
UFAL Universidade Federal de Alagoas	Jogos, Recreação e Brincadeiras; Corporeidade e Movimento.	X	X
UFBA Universidade Federal da Bahia	Expressão Corporal; Ginástica Postural; Ginástica Rítmica Escolar; Higiene, Educação e Saúde; Recreação I; Educação Física no Ensino Fundamental.		X
UFC Universidade Federal do Ceará	Educação e ludicidade.		X
UNILAB Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira	Corpo, Dança Afro e Educação.		X

UFMA Universidade Federal do Maranhão	Ludicidade e Educação.	X	
UFCG Universidade federal de Campina Grande	–	–	–
UFRPE Universidade Federal Rural de Pernambuco	Educação Física.	X	
UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Expressão e movimento na escola.		X
UFPI Universidade Federal do Piauí	Metodologia da Educação Física (Didática geral).	X	
UFS Universidade Federal de Sergipe	Educação e corporeidade; Atividade física e lazer; Atividade física e saúde.	X	X X
UFRN Universidade Federal do Rio Grande Norte	–	–	–

Fonte: Brum, G. (2019). Projeto de Qualificação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Pampa.

Quadro 3 - Matriz curricular de Curso de Pedagogia - Região Centro-oeste

Universidade	Nome da disciplina	Obrigatória	Complementar
UNB Universidade de Brasília	Atividade lúdica em início escolarização.		X
UFG Universidade Federal de Goiás	–	–	–
UFMT Universidade Federal do Mato Grosso	Brincar e Educação.	X	
UFMS Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Ludicidade e educação	X	
UFGD Universidade Federal de Grandes Dourados	Metodologia do Ensino da Arte e do Movimento.		X

Fonte: Brum, G. (2019). Projeto de Qualificação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Pampa.

Quadro 4 - Matriz curricular de Curso de Pedagogia - Região Sudeste

Universidade	Nome da disciplina	Obrigatória	Complementar
UFES Universidade Federal do Espírito Santo	Corpo e Movimento.	X	
UNIFAL Universidade Federal de Alfenas	–	–	–
UFVJM Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	–	–	–
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora	Corporeidade e Cultura de Movimento.	X	
UFLA Universidade Federal de Lavras	Linguagens na Educação Infantil: Arte, Mídia e Corpo.	X	
UFOP na Universidade Federal de Ouro Preto	Prática de Ensino de Educação Física; Oficina de Experimentação Corporal; Som e Ritmo I.	X	X X X
UFSJ Universidade Federal São João del-Rei	Jogos e recreação.	X	
UFU Universidade Federal de Uberlândia	Expressão Lúdica; Corpo e Educação.		X X
UFV Universidade Federal de Viçosa	Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação.	X	
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	Corpo e Educação.	X	
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro	Jogos e brincadeiras.		X
UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	–	–	–

UFF Universidade Federal Fluminense	Educação Física.	X	
UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no Rio de Janeiro	Recreação; Psicomotricidade; Atividade lúdica no desenvolvimento infantil.	X	X X
UNIFESP Universidade Federal de São Paulo	-	-	-
UFSCar Universidade Federal de São Carlos	Corpo e Movimento.	X	

Fonte: Brum, G. (2019). Projeto de Qualificação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Pampa.

Quadro 5 - Matriz curricular de Curso de Pedagogia - Região Sul

Universidade	Nome da disciplina	Obrigatória	Complementar
UFPR Universidade Federal do Paraná	Metodologia de Ensino de Educação Física.	X	
UNIPAMPA Universidade Federal do Pampa	Corporeidade e educação; Ensinar e Aprender Educação Física; Cultura lúdica e infância.	X X	X
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	Infância e Educação do Corpo; Percepção, Corpo e Cegueira; Dança no Espaço Escolar.	X	X X
UFSM Universidade Federal de Santa Maria	Educação física e cultura corporal;	X	
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Jogo e educação; Educação, saúde e corpo.	X X	
FURG Universidade Federal do Rio Grande	Jogos, Brinquedos e Culturas; A criança e a educação física; Oficinas de brinquedos.	X	X X
UFPEL Universidade Federal de Pelotas	Práticas Estéticas I: Corpo e Movimento.		X

Fonte: Brum, G. (2019). Projeto de Qualificação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Pampa.

Na prática, a falta de formação adequada em cursos de Pedagogia para o trato pedagógico com as experiências de movimento humano e corporais com as crianças pequenas foi observada no estudo realizado por Botelho e Bianchi (2021) com docentes de uma escola de Educação Infantil, as quais relatam que os problemas para a integração da Educação Física nesta etapa do ensino envolvem desde o pouco conhecimento sobre o tema até a escassez de materiais e espaço adequado.

Nesse sentido, considerando que os diferentes profissionais professores e áreas do saber são importantes e necessárias para a educação das crianças, Ayoub (2001) sugere a adoção de um pensamento e um trabalho sistêmico na Educação Infantil, no qual deve-se pensar

[...] não mais em professoras (es) “generalistas” e “especialistas”, mas em professoras (es) de educação infantil que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças (AYOUB, 2001, p.56).

Nesta perspectiva, a modo de exemplo, destaca-se os casos das redes municipais de ensino de Vitória, capital do Espírito Santo, citado por Mello et al (2014) e de Florianópolis, capital de Santa Catarina divulgado pela Secretaria Municipal de Educação, SME de Florianópolis (2016), que estabeleceram como política pública a inserção dos professores especialistas em Educação Física no currículo da Educação Infantil. Assumindo as especificidades do cotidiano escolar, superando os desafios como, por exemplo, o estranhamento das crianças em relação ao profissional especialista, implementaram uma primeira intervenção no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física, abrindo espaço para o movimento de dar voz e vez às crianças, que até então era pouco destacado.

Assim, com base na ideia de um trabalho sistêmico como propõe Ayoub (2001), concebem o professor de Educação Física integrado a essa etapa de ensino por meio de contrato e/ou concurso público, além de elaborarem políticas educacionais e propostas pedagógicas que tratam de forma integrada, interdisciplinar e dialógica a Educação Física na Educação Infantil.

A partir dessas considerações e instigada pela minha experiência profissional como servidora pública na função de Atendente em uma escola de Educação Infantil e Licenciada em Pedagogia, refletir sobre a formação docente dos profissionais que trabalham na Educação Infantil no âmbito das experiências de movimento humano tem sido meu objeto de estudo desde o último ano da faculdade. Meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A Formação Continuada de Professores da Educação Infantil no Contexto das Experiências de

Movimento”² apresentou como objetivo principal compreender como se dá a formação dos professores da Educação Infantil na escola em que estou vinculada, situada no município gaúcho de Arroio Grande, quanto ao planejamento e o desenvolvimento de experiências envolvendo o corpo e o movimento.

Para a efetivação do estudo mencionado, foram realizadas análise documental e aplicação de questionário. Os resultados obtidos na pesquisa revelaram que a oferta de formação continuada para os professores da Educação Infantil consiste em cursos de curta duração, com pautas definidas por agentes externos à escola e ausência de momentos formativos na temática da Educação Física. Em relação às atividades planejadas e desenvolvidas pelas docentes relacionadas ao tema objeto de estudo, constatou-se que não eram desenvolvidas de forma articulada com as demais linguagens, e apresentavam como objetivo principal desenvolver habilidades motoras para futuras aprendizagens ou por recreação.

A partir desse contexto, surgiu a pesquisa de mestrado acompanhada da seguinte problemática: O que pensam e fazem as professoras da Educação Infantil de uma escola pública de Arroio Grande/RS acerca das experiências pedagógicas envolvendo a Educação Física nessa etapa escolar no contexto da formação continuada?

1.1. Antecedentes de pesquisa

Para auxiliar no processo de definição da temática de estudo, foi realizado um levantamento no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as seguintes palavras-chave: “formação docente”, “formação continuada”, “infância”, “cultura de movimento” e “Educação Física”. As buscas foram centradas nos cursos de mestrado profissional em educação³, compreendendo o período de 2014 até 2019. Nesse sentido, foram identificados 68 (sessenta e oito) trabalhos, porém, após a leitura dos títulos e resumos, verificou-se que apenas 1 (um) trabalho tinha relação com a temática em que se propõe a pesquisa.

² Pesquisa publicada em: LIMA BOTELHO, M. A Formação Continuada de Professores da Educação Infantil no Contexto das Experiências de Movimento. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 7, n. 4, 2021. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2081>. Acesso em: 29 out. 2021.

³ A escolha em centrar o levantamento de dados da plataforma CAPES, na modalidade Mestrado Profissional em Educação se justifica pelo fato de a pesquisadora estar vinculada ao mesmo formato de curso. Além disso, considerou-se as possibilidades de impacto social das pesquisas produzidas neste tipo de programa.

Paralelamente, optou-se por incluir na análise, a pesquisa de mestrado profissional em educação realizada por Gislaïne Marroche de Brum, defendida em setembro de 2020, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa⁴.

A seguir, apresenta-se os resultados da análise dos trabalhos, organizados por título, curso e instituição a que pertencem e ano de defesa.

Quadro 6 - Identificação dos trabalhos encontrados

Título do trabalho	Curso/Instituição	Ano de defesa
Consciência corporal e práticas pedagógicas na Educação Infantil sob o olhar da transdisciplinaridade	Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal de Pernambuco-UFP- Campus da Mata Norte.	2017
Educação Física na Educação Infantil: o papel do Pedagogo	Mestrado Profissional em Educação. UNIPAMPA- Campus Jaguarão.	2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na sequência, o material encontrado foi descrito, buscando destacar seus objetivos, metodologia empregada, principais autores e conceitos estudados, bem como principais resultados.

A pesquisa realizada por Ianino (2017), com base no paradigma da transdisciplinaridade, apresentou a seguinte problemática: a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil tem dado a mesma relevância que a transdisciplinaridade enfatiza, em relação à conscientização corporal? A partir dessa indagação, o trabalho teve como objetivo principal investigar, através de pesquisa empírica e teórica, como a transdisciplinaridade evidencia a importância da consciência corporal na prática pedagógica de professoras da Educação Infantil. Tendo como objetivos específicos: apresentar de forma teórica, qual a compreensão da transdisciplinaridade sobre a prática pedagógica de professoras de educação infantil; estabelecer, através de pesquisa teórica, a relação existente entre transdisciplinaridade e consciência corporal na prática pedagógica de professoras da educação infantil; e refletir através de pesquisa teórica e empírica, se as práticas pedagógicas de professoras da educação

⁴ Considerando a recente defesa, o trabalho final, no momento do levantamento, não constava na plataforma da CAPES.

infantil, se fundamentam na abordagem transdisciplinar ao realizarem atividades que abordam a percepção de corpo com seus alunos; compor uma proposta de oficinas de consciência corporal, direcionadas a professores de Educação Infantil, a fim de que reflitam e revejam suas práticas pedagógicas, possibilitando a oportunidade de passar a realizá-las a partir de uma concepção transdisciplinar.

Metodologicamente, a pesquisa de Ianino (2017) caracterizou-se como pesquisa-ação, baseada em Thiollent (1997). Para a obtenção de informações empregou-se entrevistas, observação participante e diário de bordo. Participaram da pesquisa duas professoras da Educação Infantil da Escola São Francisco de Assis, localizada no bairro de Boa Viagem, na cidade de Recife. Como proposta de ações de pesquisa foram desenvolvidas oficinas de consciência corporal com as professoras participantes. As oficinas foram planejadas considerando a perspectiva teórica de Capra (1996; 1997; 1999), Huizinga (2004), Laban (1990), Morin (2014), Nicolescu (2002), Nunes (2008), Rocha Filho (2007), Sarto (2007) e Soares (2010).

A discussão teórica sobre consciência corporal se baseou em autores como Araújo (2017), Barbosa (2011), Borges (2014), Campos (2010), Imbassá (2008), Manacorda (2006), Mansur (2003), Nóbrega (2005), Katz (2005) e Shusterman (2012). Por sua vez, as discussões teóricas acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil se pautaram em Bujes (2001), Campos (2007), Carvalho (2012), Saviani (2003), Tardif (2014) e Zabala (1998).

Ao discutir o conceito de consciência corporal, Ianino (2017) destaca que, essa envolve mais do que aspectos mecânicos, fisiológicos e biológicos do corpo. É também, a percepção de si enquanto sujeito pertencente ao mundo. Sobre a teoria da transdisciplinaridade, salienta que essa procura religar saberes, transcendendo as fronteiras do conhecimento disciplinar, mobilizando conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais dos sujeitos. Nesse sentido, o professor que trabalha numa perspectiva transdisciplinar, conseguirá trabalhar corpo e mente com seus alunos, independente do espaço disponível.

Entre os resultados finais da pesquisa, Ianino (2017) aponta que o disciplinamento está presente nas práticas pedagógicas das professoras e da escola, através de sua estrutura física escolar, regras impostas pela gestão e materiais didáticos utilizados.

O estudo desenvolvido por Brum (2020) buscou estabelecer ações de formação continuada para as professoras de uma escola de Educação Infantil na cidade de Arroio Grande/RS voltadas à reflexão da Educação Física. São objetivos específicos do estudo: a)

Conhecer as ações desenvolvidas pelas professoras da Escola Municipal de Educação Infantil Elisa Paias Messon no âmbito da Educação Física; b) Discutir e refletir sobre os campos de experiências propostos pela BNCC e suas possibilidades pedagógicas para o trato da Educação Física na Educação Infantil; c) Planejar e vivenciar experiências formadoras no contexto das práticas corporais e de movimento, buscando superar a dicotomia entre a Pedagogia e a Educação Física nessa etapa educacional.

No que se refere a metodologia, tratou-se de uma pesquisa-ação, apoiada em Thiollent (1992) e Tripp (2005). Utilizou como instrumentos metodológicos para a obtenção de dados: questionário, análise documental, observação participante e os encontros de formação. A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil do município de Arroio Grande, contando com a participação de dez professoras do quadro docente da instituição pesquisada.

O trabalho proposto por Brum (2020) constitui-se através de três fases: exploratória, desenvolvimento e avaliativa. Na fase exploratória foram analisados os documentos legais instituídos nas últimas décadas (1996 - 2018) e o que dizem sobre a integração da Educação Física na Educação Infantil, a saber: Constituição Federal Brasileira (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) - conteúdo referente à etapa da Educação Infantil, Plano Municipal de Educação e Projeto Político Pedagógico (PPP) e regimento da Escola campo de pesquisa. Ainda dentro desta etapa ocorreram observação das práticas pedagógicas das professoras, aplicação de questionário e realizando reuniões com o grupo.

Com base nos dados coletados nesta primeira etapa, realizou-se um diagnóstico da realidade que contribuiu para a elaboração da proposta de formação das professoras. A fase de desenvolvimento foi organizada em cinco encontros, que em primeiro momento buscou a sensibilização das participantes quanto a importância de discutir a temática e a identificação das ações das professoras em torno da Educação Física.

No decorrer das ações formativas foram problematizados os campos de experiências propostos pela BNCC (2017) e suas possibilidades pedagógicas no trato das práticas corporais na Educação Infantil. A partir desta problematização Brum (2020) propôs a elaboração de um planejamento coletivo, que integrasse a Educação Física à proposta pedagógica. Por fim, na fase avaliativa, promoveu-se momentos de reflexão coletiva sobre as potencialidades e desafios da proposta de formação continuada.

Conceitualmente, a autora discute sobre o conceito de formação continuada de professores no âmbito da Educação Infantil, apoiando-se em autores como: Gatti (2000, 2009, 2015), Imbernón (2010, 2011, 2016), Larrosa (2002), Nóvoa (1995, 2010), Tardif (2000, 2002, 2004, 2016) e Zeichner (2008) e aborda a integração da Educação Física na Educação Infantil a partir de um diálogo entre diferentes autores das duas áreas como, por exemplo, Carvalho (2011), Corsino (2011), Debortoli et al (2006), Kramer (2005), Kunz (2004), Ribeiro e Medina (2017), Simão (2007), Sayão (1999, 2008) e Vaz (2010).

Brum (2020) compreende a formação docente a partir da relação experiência/sentido apresentado por Larrosa (2002) que se contrapõe ao pensamento dualista e a racionalidade técnica aplicada aos espaços e métodos de desenvolvimento profissional docente. Quanto à formação continuada, é concebida como um processo contínuo que toma como ponto de partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar e a experiência.

Como resultados finais, Brum (2020) destaca que houve uma ampliação do entendimento inicial apresentado pelas professoras sobre a Educação Física na Educação Infantil, considerando que não se trata somente de despertar o interesse pela prática de atividades físicas, mas também de criar oportunidades de criação e comunicação às crianças a partir do movimento e do corpo. Também, ressalta a importância da formação continuada no contexto de trabalho, apontando que há vários problemas a serem resolvidos, principalmente, no que se refere ao espaço, tempo e modo de desenvolvê-la no local de trabalho das docentes.

A partir da análise do material, é possível observar que as pesquisas se aproximam em três aspectos essencialmente, sendo eles: o uso do método da pesquisa-ação, as questões relacionadas ao trato das práticas corporais e de movimento na Educação Infantil e a formação continuada dos professores que atuam nesta etapa.

Sobre a metodologia empregada nos trabalhos, cabe destacar que as autoras apontam a pesquisa-ação como um tipo de investigação social com base empírica, que consiste em agrupar pesquisa e ação em um mesmo processo, no qual participantes e pesquisador se envolvem de modo cooperativo. Quanto à estruturação das ações apresentam diferenças na sua organização. Ianino (2017) utiliza a técnica metodológica de Boterf (1998) baseada nas seguintes etapas distintas: aproximação do campo, conscientização do grupo e planejamento das ações, colocando o planejamento em prática e avaliação. Por sua vez, Brum (2020) apresenta as ações contemplando três fases conforme Thiollent (2011) e empregando diferentes instrumentos para obtenção das informações, sendo essas: a) Aproximação com o

campo (ou fase exploratória); instrumentos: questionário, reuniões, conversa informal e análise documental; b) Proposta de Formação Continuada de professoras da Educação Infantil (ou fase de desenvolvimento); instrumentos: grupo de discussão, diário de campo e observação participante; c) Avaliação; instrumentos: encontro realizado com um olhar retrospectivo, que buscou promover a reflexão coletiva apoiada em questionamentos como: Quais foram os limites da formação continuada realizada? Quais foram as potencialidades da formação continuada? Quais são as possibilidades para aperfeiçoar a formação continuada nessa temática?

Os apontamentos relacionados ao trato das práticas corporais e de movimento na Educação Infantil presentes nos trabalhos analisados revelam que a abordagem deste tema se mostra desafiador para os docentes desta etapa, pois conforme destacado por Brum (2020) antes da formação realizada, as professoras entendiam a Educação Física como uma ferramenta auxiliar para a alfabetização. Ainda, ambas dissertações apontam que a formação de professores da Educação Infantil se resume a reuniões e encontros esporádicos com temáticas pré-definidas que não incluem na pauta as experiências de movimento humano. Portanto, percebe-se uma lacuna na formação para o trato das práticas relacionadas às questões da Educação Física.

Buscando contribuir para a superação da ausência de discussões coletivas sobre a temática, as pesquisadoras propõem a formação continuada de professores. Ianino (2017) desenvolve oficinas de consciência corporal como ação formativa para as professoras participantes. Brum (2020) analisa criticamente uma proposta de formação continuada com as professoras da Educação Infantil no âmbito da Educação Física realizada no local de trabalho das docentes. A autora busca, enquanto mediadora da formação continuada, problematizar os cinco campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2017) e as suas possibilidades pedagógicas no trato das práticas corporais na Educação Infantil, propondo a construção de um planejamento coletivo a partir do referido documento e das discussões realizadas.

Ao refletir sobre os trabalhos analisados percebe-se as contribuições e o alcance deste método da pesquisa-ação no contexto das pesquisas em educação, haja vista que mobiliza e exige uma ação coletiva em prol da transformação da realidade. No que se refere à formação continuada de professores, os trabalhos indicam que ela se mostra uma potente alternativa para promover reflexões e transformações nas práticas pedagógicas.

Considerando a escassez de trabalhos acadêmicos realizados em curso de Mestrado Profissional em Educação no Brasil no contexto da formação continuada de professores da

Educação Infantil acerca da temática da Educação Física, reforça-se o foco da pesquisa, que apresenta como objetivo geral: Analisar as percepções e as ações das professoras da Educação Infantil de uma escola pública de Arroio Grande/RS acerca das experiências pedagógicas envolvendo a Educação Física nessa etapa escolar por meio da formação continuada.

São objetivos específicos deste estudo:

- a) Conhecer a realidade da oferta da formação continuada dos (as) professores (as) da Educação Infantil acerca da temática da Educação Física por parte da Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande, identificando possíveis lacunas nesse processo;
- b) Estabelecer com as professoras da Educação Infantil ações formativas voltadas à reflexão sobre a presença e a abordagem da Educação Física na educação das crianças;
- c) Identificar de que forma ocorre a integração da Educação Física na Educação Infantil na escola pesquisada, buscando contribuir, através do mapeamento das práticas para a Organização do Trabalho Pedagógico;
- d) Analisar as implicações da pesquisa-ação como método utilizado para potencializar a formação continuada de professores.

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS AO OBJETO DE ESTUDO

O presente capítulo aborda os principais conceitos e reflexões, que sustentam a pesquisa. Neste sentido, discorre sobre questões relacionadas à temática da integração da Educação Física na Educação Infantil no contexto da formação continuada de professores.

A estrutura do *corpus* textual está organizada em três subseções. A primeira, denominada “Formação continuada de professores no Brasil: análise a partir das políticas educacionais”, traz as discussões em torno da formação docente, especialmente da formação continuada, a partir da análise das políticas públicas locais e nacionais para a educação, a saber, LDB (1996), Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada, 2020), Plano Municipal de Educação de Arroio Grande (PME 2015/2025) e Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Governador Leonel de Moura Brizola (PPP, 2014), campo da pesquisa.

A segunda subseção chamada “Reflexões teóricas sobre a formação continuada de professores”, contempla as principais ideias e discussões de estudiosos como: Boufleuer (2010), Dalla Corte; Sarturi e Nunes (2018), Dourado (2007), Dourado e Oliveira (2009), Fiamoncini (2015), Gatti (2010), Larrosa (2002), Imbernón (2010, 2011), Nóvoa (2001, 2013), Saviani (2009), Schön (2000), Tardif (2000), Tardif e Moscoso (2018) e Zeichner (1993; 2008) e Veiga (2013).

A terceira subseção intitulada “A integração curricular da Educação Física na Educação Infantil”, apresenta uma análise sobre como a área da Educação Física é mencionada nos documentos legais voltados à Educação Infantil e à Educação no contexto de

inserção da pesquisa, sendo esses as DCNEIs (2010) e a BNCC – Etapa Educação Infantil (2017). Paralelamente, busca refletir sobre a integração curricular da Educação Física na Educação Infantil a partir dos seguintes autores: Ayoub (2001), Basei (2008), Botelho e Bianchi (2021), Carvalho (2015), Costa et al (2015), Costa; Barros; Kunz (2018), Drumond (2018), Kishimoto (2001), Kunz (2004), Mello et al (2016), Sayão (2001, 2002), Simão (2005), Surdi; Melo; Freire (2016), Surdi; Melo; Kunz (2016).

2.1 Formação continuada de professores no Brasil: análise das políticas educacionais

Conforme os estudos de Saviani (2009) a preocupação com a formação docente no Brasil teve início no século XIX, com a criação das Escolas de Primeiras Letras, porém as mobilizações se intensificaram no século XX, com a reconstrução do currículo das escolas normais e do curso de Pedagogia.

Considerando o contexto histórico das políticas educacionais, Dalla Corte; Sarturi; Nunes, (2018) apontam que

Nos últimos anos, especialmente a partir da década de 1990, as (re)formulações educativas no Brasil vêm objetivando criação e maior articulação do sistema educacional à qualidade da oferta dos serviços educacionais, assumindo como centralidade a formação dos profissionais da educação (inicial e continuada) para desencadear (re)estruturação no modelo econômico do País e, conseqüentemente, mudança na área da economia (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018, p.3).

Assim, os estudos a respeito da reforma do sistema educacional brasileiro mostram que os desdobramentos se estruturam sob forte influência do capital com orientações e recomendações dos organismos externos⁵, ajustando o perfil do professor e a formação docente às demandas do mercado de trabalho. Com as preocupações em torno da melhoria da qualidade da oferta da educação fica evidenciado a emergência de pensar a formação docente, e para isso são elaboradas políticas educacionais, representadas por decretos, leis, resoluções, entre outros documentos complementares que se constituem como marco orientador da educação nacional.

Em 1996, a legislação sinaliza para a regulamentação da formação continuada dos professores da educação básica com a promulgação da LDB, assegurando em seu Art. 62, parágrafo 1º, o seguinte:

⁵ A exemplo: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [...] Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, p.43).

Conforme Gatti (2010) a partir dessas exigências legais ocorreram mobilizações por parte dos entes federados para promover a articulação da formação continuada dos profissionais do magistério ao contexto das instituições de educação básica e superior, porém, apesar dos avanços, na prática o que se tem percebido são propostas descontínuas e descontextualizada, que não atendem às necessidades docentes.

O Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024) sancionado através da Lei nº 13.005/2014, traça suas vinte metas seguidas de estratégias com base em indicadores quantificáveis, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). Enquanto articulador do sistema nacional de educação, o PNE para alcançar a qualidade da oferta da educação, na meta 16, assume o compromisso com a formação continuada dos profissionais da educação básica, dispondo que:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p.12).

Para Dourado (2007), o fato do PNE mencionar a formação continuada nas áreas de atuação dos profissionais, considerando as necessidades, demandas e contextos, representa um avanço em relação a LDB, pois junto às determinações apresenta orientações para a organização do tempo-espaço da formação docente.

Dentro do planejamento para a formação do professorado do magistério da educação básica, o Ministério da Educação (MEC), com base nas Diretrizes da valorização dos profissionais docentes propostas para o próximo decênio (2014/2024), implanta programas voltados para a formação continuada destes profissionais, dentre eles, destaca-se:

O *ProInfantil*, um curso em nível médio, a distância, com duração de dois anos, destinado aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, sem a formação específica para o magistério;

O *Plano Nacional de formação de professores da Educação Básica*, que induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício

na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDB (1996);

O *Proinfo Integrado*, programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais;

A *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*, programa implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores, tendo como público-alvo prioritário, os professores da educação básica dos sistemas públicos de educação.

Na esteira da articulação das políticas de formação, em 2020, foi aprovada a Resolução nº 1/2020, de 27 de outubro, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada, 2020). Tendo por referência a efetivação do conjunto de conhecimentos e habilidades previsto na BNCC (2017), as Diretrizes articuladas a Base, apresentam competências gerais e habilidades específicas, que devem ser atingidas pelos professores, contemplando as seguintes dimensões:

Em conformidade com o fundamento pedagógico da formação continuada de docentes da Educação Básica que reconhece as instituições de ensino como contexto preferencial para a formação de docentes, as DCNs (2020) fazem as seguintes recomendações para a formação continuada: Art. 3º - As competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional (BRASIL, 2020, p.2).

A partir dessa proposta, que toma por princípio as competências profissionais dos docentes para garantir as aprendizagens essenciais dos alunos, é possível observar que a formação continuada se distancia da prática reflexiva e da formação crítica, impondo uma abordagem tecnicista, centrada na prática, restrita ao saber fazer.

Em conformidade com o Artigo 4º das DCNs são feitas as seguintes recomendações para a formação continuada.

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p.2).

Percebe-se que a formação está condicionada a um caráter regulador, propenso a práticas instrumentais de mera aplicabilidade.

Considerando o princípio orientador da colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica, as DCNs reforçam em seu Artigo 7º que

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica [...] (BRASIL, 2020, p.5).

Esses encaminhamentos apresentam o foco no conhecimento conteudista e nas metodologias de aprendizagem para o alcance de competências profissionais, distanciando-se da formação ampla e crítica. Sobre isso, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em seu manifesto de novembro de 2020, salienta que as Diretrizes para Formação Continuada e BNC (2020) contrariam o previsto na legislação, desconsiderando as orientações do PNE (2014/2024) que buscam a articulação da formação inicial e continuada e as demandas dos professores e da escola.

No contexto dos municípios brasileiros, as mudanças na legislação derivadas da aprovação da LDB (1996) formalizaram a preocupação com a formação docente e exigiram dos governos locais uma organização, haja vista que esta passa a ser também de competência desses organismos. Dessa forma, o Plano Municipal de Educação de Arroio Grande (PME, 2015/2025) para atender a Meta nº 1, de promover a expansão da oferta da Educação Infantil no município, dentro de suas estratégias, assume o compromisso de assegurar a formação continuada para os professores desta etapa de ensino.

Tomando por referência os dados diagnósticos desta pesquisa, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de Arroio Grande, a formação continuada dos professores da Educação Infantil, é planejada no início de cada ano letivo, através de sugestões de temáticas e indicações de pessoas que possam contribuir com a proposta pensada. Conforme Zeichner (2008) para que a formação continuada contribua com o fazer pedagógico, ela precisa dialogar com as necessidades docentes, portanto é preciso envolver os professores nas discussões.

Com aspecto basilar, das políticas educacionais vigentes, o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Infantil Governador Leonel de Moura Brizola (PPP, 2014), em relação a temática da formação continuada de professores salienta que

A capacitação é feita segundo a concepção de formação continuada para todos os professores. Mensalmente é realizado o encontro pedagógico que tem como objetivo discutir e avaliar as atividades aplicadas e realizadas em aula. Eventualmente são promovidos cursos ou grupos de estudo internos com temas específicos e incentiva-se a participação em seminários, fóruns e congressos realizados fora da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p.30).

Ao tratar do projeto político pedagógico das instituições de ensino, como uma política ligada intimamente aos interesses reais de um coletivo, Veiga (2013) afirma que este representa uma ação intencional, de um compromisso definido coletivamente do que se pretende realizar. Portanto, menciona que

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. Assim, compete à escola:

- a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais;
- b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa (VEIGA, 2013, p.20).

Assim, conforme defendido por Veiga (2013), a formação continuada dos profissionais da educação compromissada com a construção do projeto político pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade. Para Dourado e Oliveira (2009), as pesquisas sobre as políticas educacionais para o magistério da educação básica apontam a formação docente como um dos pilares da educação de qualidade. Por acreditar que a formação de professores é um critério para o atendimento de qualidade na Educação Infantil é que se propõe o estudo para discutir e refletir sobre a formação continuada como oportunidade para pensar a integração da área da Educação Física à Educação Infantil.

A próxima subseção traz discussões sobre a formação continuada de professores com base em estudiosos na área.

2.2 Reflexões teóricas sobre a formação continuada de professores

O debate acerca da materialização das políticas educacionais aponta a formação docente como fator impulsionador da transformação da educação e da sociedade. Nesse contexto desafiador, Dalla Corte, Sarturi e Nunes (2018) ressaltam a necessidade de compreender a formação docente de modo reflexivo.

[...] é emergente pensar no movimento do processo formativo para uma rede reflexiva de saberes, que crie dispositivos práticos e auto/trans/formativos, para que se desencadeie o protagonismo no processo de aprendizagem da docência básica e universitária frente aos desafios provenientes do cenário educacional atual (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018, p.24).

Nesse sentido, no que se refere a formação continuada do professorado, é necessário ressaltar a importância do papel ativo exercido pelo docente, de modo que ele se reconheça como protagonista neste processo, percebendo sua prática para além da mera aplicação da teoria, mas como um esforço de elaboração e reelaboração para a transformação dos saberes e fazeres pedagógicos.

Defendendo a ideia do profissional reflexivo, que aprende na prática, sobre a prática e com a prática, Schön (2000), aponta que a relação estreita entre a teoria e a prática promove uma interlocução que constrói conhecimento na ação e reflexão sobre ela. A partir disso, descreve os elementos constitutivos da prática reflexiva, da seguinte maneira:

Conhecer-na-ação é um processo tácito que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal. As respostas de rotina produzem uma surpresa, um resultado inesperado, agradável ou desagradável, que não se encaixa nas categorias do nosso conhecer-se na ação. [...] A surpresa leva a reflexão dentro do presente-da-ação. A reflexão é pelo menos em alguma medida consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras, levamos em consideração tanto o evento inesperado como o processo de conhecer-na-ação que levou a ele perguntando-nos, O que é isso? e ao mesmo tempo, como tenho pensado sobre isso? Nosso pensamento volta-se para o fenômeno surpreendente e ao mesmo tempo para si próprio. A reflexão-na-ação tem uma função crítica de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação, dificultou essa oportunidade e podemos nesse processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHÖN, 2000, p.33).

Nesta lógica, a prática reflexiva envolve, conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. O *conhecimento na ação* é representado pela mobilização dos saberes interiorizados pelo docente, enquanto que a *reflexão na ação* é desencadeada concomitantemente com o desenvolver da ação, oportunidade na qual o professor se apropria e constrói novos conceitos e estratégias. Os *desdobramentos da reflexão sobre a ação*, tem a dimensão do presente, passado e futuro, tratam de uma retrospectiva da ação, olhando para as estratégias utilizadas para solucionar os impasses, buscando refletir sobre uma outra alternativa para a resolução.

Em síntese, assim como descrevem Tardif e Moscoso (2018), as contribuições teóricas de Donald Schön, servem de referência para a integração da ideia do profissional reflexivo ao contexto da formação docente. A perspectiva schöniana considera que a prática profissional

docente é em grande parte improvisada e construída durante o seu desenvolvimento, portanto a reflexão em estreita relação com a ação, é defendida como principal fonte da formação profissional.

Compreendendo a prática reflexiva vinculada a experiência, Larrosa (2002) propõe discutir a formação dos profissionais da educação com base no par experiência/sentido, explicando que

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p.21).

No trecho em destaque, o autor chama a atenção para o aligeiramento da vida. Nesse contexto, encontra-se o professor atual enquanto sujeito da formação acelerada, dos cursos de reciclagem, sujeito que não pode perder tempo, que no transcorrer agitado das horas já não tem tempo. Decorrente desse excesso de tarefas e da falta de tempo há uma tendência ao esvaziamento das experiências.

Assim, quando a formação docente não dialoga com as reais necessidades e realidades do professor, não é possível ser tocado pela experiência. Portanto, perde-se no caminho o sentido e a formação passa a ser encarada apenas como mais uma obrigação a ser cumprida.

Refletindo sobre isso, Fiamoncini (2015) explica que, de modo geral, a formação docente nos diversos níveis de ensino tem se limitado ao âmbito da técnica, do conhecimento formal, negando “[...] a importância de reconhecer que saber sobre as coisas, sobre nós e o mundo não se desmembra de como sentimos o mundo” (p.106). Assim, chama a atenção para a possibilidade de ampliação da formação docente, abrindo espaço para a sensibilidade, para que se estabeleçam diálogos e relações humanas mais próximas nos percursos formativos. Complementando, Fiamoncini (2015) menciona que a sensibilidade se manifesta nas relações do ser-no-mundo, ou seja, o sujeito que se permite tocar nessas relações de interdependência, entre ser e mundo, estabelece significados que possibilitam perceber a si e ao meio em que está inserido. Por tanto, com a ausência da sensibilidade a experiência é interrompida e dá lugar a reprodução sem sentido.

Em oposição a reprodução sem sentido, Boufleuer (2010), aponta para a necessidade de ressignificação do conhecimento teórico-prático, dando origem a novas experiências de aprendizagem, afirmando que

[...] o aspecto fundamental dessa condição pedagógica do homem, e que de fato o distingue das outras espécies, é essa possibilidade de aprender com os que o precederam, sob a forma de re-criação e de inovação e não sob a forma de mera

repetição. Se o nosso aprendizado fosse idêntico ao daqueles com quem aprendemos, não conheceríamos a mudança e o progresso. Por isso, para fazer jus a nossa condição, importa aprender com quem nos precedeu, porém de modo sempre novo, reformulado, ajustado às condições também novas em meio às quais emergimos no mundo (BOUFLEUER, 2010, p.136).

Nesse sentido, Boufleuer (2010) ressalta que a formação docente implica um processo de aprendizagem que depende dos sujeitos, portanto “[...] a tradição cultural somente consegue ter esse sentido positivo de continuidade por meio das gerações quando for, assim, revivificada no âmbito dos indivíduos em interação comunicativa.” (p.142).

Na esteira desse processo dialético, que torna o vivido dotado de sentido, Nóvoa (2013), destaca que a prática docente não é uma transmissão de conhecimentos preexistentes, mas sim uma atividade de criação, que utiliza-se dessa matéria prima para elaboração de um novo conhecimento no ato pedagógico. O que envolve a apropriação e reconstrução para produção de um processo educativo dotado de intencionalidade.

Apontando para a banalização da experiência como sinônimo de vivência Larrosa (2002) destaca que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Complementando, o autor diz que o sujeito da experiência é um sujeito aberto a própria transformação de suas palavras, de suas ideias e de suas representações. É neste sentido que se constitui a relação da experiência com a formação. Diante do passo veloz da produção no contexto da educação, a experiência se torna rara, na medida em que os profissionais sempre acelerados têm menos tempo para reflexão e já não conseguem atribuir sentido (ressignificar) ao vivido.

Sobre esse esvaziamento de sentido da experiência em todas as dimensões da vida humana, Nóvoa (2001) pensando no professor faz as seguintes perguntas: “Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido por dez vezes?” (p. 2). Tais questionamentos nos levam a refletir que, no contexto da formação docente, a experiência é o que faz sentido, é o que aprendemos e transformamos e não simplesmente aquilo que reproduzimos por repetidas vezes, desprovidos de pensamento crítico.

Procurando dar sentido a formação continuada de professores, Nóvoa (2013) defende um modelo de formação de dentro pra fora, explicando que:

Em síntese:

1. Passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares.
2. Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o em um elemento central da formação.
3. Reconstruir o espaço acadêmico da formação de professores, em um quadro de reforço das redes de colaboração e cooperação, criando novas instituições que juntem realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (universidades).
4. Articular a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação (NÓVOA, 2013, p.208-209).

Corroborando com esta concepção de organização Imbernón (2011) reforça a importância da formação de professores ser pensada a partir do e para o contexto docente, destacando que a reflexão crítica se estende para além da instituição, de modo que perpassa por todo tipo de interesse subjacente à educação e à realidade social.

A partir dessas considerações e reconhecendo o desafio atual de pensar a formação continuada de professores, Nóvoa (2001) afirma não acreditar em propostas centralizadoras e lineares. Para ele, é no espaço concreto de cada escola, em torno dos problemas reais, que se desenvolve a verdadeira formação.

Discutindo a formação de professores com enfoque no protagonismo docente, Imbernón (2010) argumenta que estes são sujeitos da formação e não objetos, de modo que “[...] estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros” (p.11).

Este processo trata de formar um profissional crítico reflexivo, que enquanto protagonista assume um modelo de formação de caráter emancipatório. Em consonância com as afirmações mencionadas Zeichner (2008) ressalta que a prática reflexiva surge na contramão das reformas neoliberais de controle, o que contribui para romper com o modelo de formação verticalizada, que reduz os professores a meros aplicacionistas de técnicas pensadas por agentes externos. Também, implica superar a visão fragmentada da escola como instituição empírica que não produz conhecimento válido.

De acordo com Tardif (2000), essa percepção da escola como lugar de reprodução do saber está vinculada a um modelo no qual

[...] os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática: produção dos

conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos na ação, tornam-se a partir desse momento, problemáticas e questões completamente separadas, que competem a diferentes grupos de agentes: os pesquisadores, os formadores e os professores (TARDIF, 2000, p.18).

Esse excerto revela uma relação distante e não dialógica entre a teoria e a prática. Do ponto de vista da formação crítica, os saberes não se sobressaem e só fazem sentido quando existe um equilíbrio entre eles. Considerando a formação crítica na perspectiva da prática reflexiva Zeichner (1993) ressalta que

Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar (ZEICHNER, 1993, p.17).

Contribuindo com os apontamentos, Imbernón (2010) diz que, “[...] tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança” (p.9). Trata-se de reconhecer que a formação docente organizada em uma perspectiva linear e uniforme não atende às realidades e necessidades plurais dos professores.

Tecendo uma crítica aos modelos de formação centrados na racionalidade técnica, Schön (2000) afirma que

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHÖN, 2000, p.17).

Deste modo, a aplicação de técnicas não atende as demandas do contexto escolar caracterizado por um ambiente de imprevisibilidade, que requer uma nova ação imediata diante das adversidades do cotidiano da sala de aula. Sobre o modelo de formação aplicacionista, Tardif (2000) salienta que

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente (TARDIF, 2000, p.12).

Neste sentido, a reflexão é o primeiro passo para começar a aperfeiçoar as ações, a avaliação da prática pode levar à descoberta de lacunas, mas também traz a possibilidade de melhoria, evitando a acomodação e a repetição de erros. Assim, a formação continuada de professores alicerçada na postura do profissional crítico reflexivo, que aprende na ação, contribui para realização de um diagnóstico sobre a realidade e para a implementação de mudanças necessárias na prática docente.

As discussões teóricas apresentadas propõem pensar o contexto da formação continuada de professores, permeada pelas relações do protagonismo docente, dos saberes do profissional reflexivo e da compreensão da experiência como produto da reflexão que implica na ação de transformar.

2.3 A integração da Educação Física na Educação Infantil

Em 1996, através da promulgação da LDB, a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29, p. 22). A transição desta etapa para o âmbito educacional, acarretou modificações no currículo das instituições, a Educação Física que era encarada como atividade passa a integrar a proposta pedagógica da escola como componente curricular obrigatório. (Art.26, p. 19).

Diante do contexto desafiador e das novas perspectivas referenciadas, a Educação Infantil busca orientações no interior das políticas educacionais para garantir um atendimento de qualidade às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Considerando a incorporação de atividades educativas ao cotidiano das crianças pequenas no contexto das instituições de ensino foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). De caráter não obrigatório, o referido documento tinha como finalidade auxiliar na realização do trabalho pedagógico docente. Quanto a abordagem da Educação Física, destaca-se que o Referencial reconhece a legitimidade das diferentes linguagens, incluindo as possibilidades expressivas e comunicativas do corpo e do movimento humano, conforme descrito em seu objetivo geral, transcrito a seguir.

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; - Brincar, expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e

necessidades; - Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p.63).

Para Mello et al (2016), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) não soube equacionar a tensão entre o universalismo e o regionalismo. Os autores apontam que “O RCNEI ainda apresenta um caráter instrumental do corpo/movimento, cuja função primordial da ação motora na Educação Infantil é oferecer suporte para futuras aprendizagens” (p. 138). Desta forma, o documento auxiliar unifica as propostas pedagógicas, desconsiderando as especificidades dos contextos e privilegia o desenvolvimento de funções psicomotoras como a coordenação e equilíbrio, a aquisição e estabilização de habilidades básicas e a internalização de regras sociais, por meio dos jogos e brincadeiras.

Empreendendo o processo de revisão e fortalecimento das práticas pedagógicas mediadoras do ensino e aprendizagem das crianças são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). As Diretrizes apresentam a criança como foco central do processo educativo e as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, orientando que a proposta curricular deve contemplar as práticas de movimentos, sugerindo experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010, p. 25-26).

Reforçando as sugestões para o trato das práticas de movimento humano, as DCNEIs (2010) recomendam que as instituições devem possibilitar os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas. Em uma clara referência à infraestrutura das escolas de Educação Infantil brasileiras, Simão (2005) chama a atenção para a carência de espaços adequados e que atendam às demandas das crianças. Nesta condição há uma tendência ao imobilismo, o que requer da criança um esforço constante para controlar seus movimentos.

Segundo Carvalho (2015), as Diretrizes para a Educação Infantil buscam garantir um currículo que rompa com o atendimento assistencialista, considerando a criança como sujeito

histórico de direito, que produz cultura, na medida em que se apropria do patrimônio histórico cultural. Na condição de política orientadora, em seus objetivos busca distanciar o contexto da Educação Infantil do modelo escolarizante do ensino fundamental, substituindo no currículo os termos aluno e conteúdo, por criança e proposta pedagógica, articulando nas atividades realizadas as diferentes linguagens, gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Considerando a importância da articulação das diferentes linguagens para a formação da criança, destaca-se o poema: *As cem linguagens da criança*⁶ de Loris Malaguzzi.

As cem linguagens da criança

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra

⁶ Poesia de Loris Malaguzzi: Invece il cento c'è publicada in: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recentemente publicada em português pelas Artes Médicas como: *As Cem Linguagens da Criança*. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.

a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

Refletindo sobre a escola enquanto espaço plural mencionada nas políticas públicas educacionais e sobre o poema citado, os resultados do estudo realizado por Botelho e Bianchi (2021) apontam que ainda existe uma fragmentação do corpo e mente no cotidiano da instituição de Educação Infantil pesquisada, no qual o movimento humano é tratado como simples recreação ou como estepe para o ensino e aprendizagem de áreas ditas cognitivas, como matemática, língua portuguesa, entre outras. Essa fragmentação também é observada por Surdi, Melo e Kunz (2016) que afirmam que na escola há uma valorização especial da linguagem oral e escrita, que não abre espaço às manifestações corporais e não permite à criança viver a sua essência representada pelo brincar e se-movimentar⁷.

Considerando a educação integral da criança é implantada a BNCC-Etapa da Educação Infantil (2017), com uma proposta pedagógica de articulação das diferentes linguagens que busca criar espaço para novas formas de expressão. Aprovada recentemente, a Base dialoga com pressupostos da sociologia da infância, reconhecendo as crianças como seres sociais, assegurando-lhes o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Em concordância com as Diretrizes, a BNCC- Etapa Educação Infantil (2017) apresenta suas propostas ancoradas nas interações, nas brincadeiras, nos jogos e nas linguagens. Nesta perspectiva define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, estruturados em cinco campos de experiência, a saber: 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. Em relação aos aspectos organizacionais da BNCC-Etapa Educação Infantil (2017), Pereira (2020) tece sua crítica destacando que a Base se distancia da realidade plural das instituições de ensino, na medida em que unifica o sistema educativo, supondo em seus objetivos de desenvolvimento que todas as crianças tenham as mesmas condições de aprendizagem, desconsiderando as influências dos contextos sociais.

⁷ O Se-movimentar é um conceito pensado e elaborado por Elenor Kunz (2004) com o intuito de mostrar a criança em seu “ser-estar-no-mundo”. Nesta perspectiva, trata o movimento humano a partir de uma abordagem dialógica do ser humano criança que se desenvolve com a sensibilidade para sentir o mundo, ou seja, o eu, os outros e as coisas como extensão do seu corpo.

Tomando por referência o movimento humano como um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem da criança, enquanto forma de expressão, de produção de sentidos e de experiência, efetuou-se uma análise dos documentos legais que regem a Educação Infantil no âmbito do município de Arroio Grande - RS com intuito de verificar como tais políticas orientam a inserção da área da Educação Física na Educação Infantil. O Plano Municipal de Educação de Arroio Grande (PME, 2015/2025), articulado às políticas nacionais e estaduais para a Educação Infantil, faz menção a esta etapa de ensino em uma única meta, como mostra o texto a seguir.

Universalizar o atendimento de crianças com 04 e 05 anos de idade, até 2018 e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender 75% da população de 0 a 3 anos de idade, sendo 30% deste percentual em regime integral, até o final de vigência deste (PME, 2015, p.5).

Com base no que foi mencionado, assume o compromisso de garantir propostas pedagógicas de acordo com as necessidades e especificidades da Educação Infantil, fornecendo recursos e materiais pedagógicos para que os professores possam desenvolver atividades lúdicas e recreativas. Das vinte e uma estratégias traçadas para alcançar a referida meta, três apresentam relação com a área da Educação Física, a saber:

1.6 Garantir mobiliário, equipamentos, brinquedos pedagógicos, jogos educativos e outros materiais pedagógicos acessíveis nas escolas de educação infantil, e nas escolas de ensino fundamental que contemplem a educação infantil, considerando as especificidades das faixas etárias e às diversidades em todos os aspectos, com vistas à valorização e efetivação do brincar nas práticas escolares, durante o processo de construção do conhecimento das crianças.

[...]1.13 Garantir que a organização do trabalho pedagógico com as crianças dessas faixas etárias, na cidade de Arroio Grande, assegure a realização de atividades lúdicas nas diversas abordagens, tais como: relaxamento e movimento, atividades que incentivem o desenvolvimento progressivo de suas capacidades de aprendizagem, atividades ligadas à concepção de letramento, a fim de promover o contato com a cultura escrita, atividades didáticas voltadas para as experiências sobre o meio ambiente e conhecimentos da cultura local e do mundo que as cercam.

[...] 1.15 Garantir o planejamento e a execução de rotinas pedagógicas apropriadas ao atendimento em escolas da educação infantil e ao tempo de permanência das crianças na instituição, levando em consideração situações de alimentação, higiene, cuidado e aprendizagem, em consonância com as diretrizes curriculares da Educação Infantil estabelecidas (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARROIO GRANDE, 2015/2025, p. 5-7).

Foram identificadas no PME (2015/2025), proposições para a Educação Física na Educação Infantil, contempladas pela ludicidade, brincadeiras, movimento, práticas corporais, práticas de alimentação e cuidados corporais e higiene.

Percebe-se que se por um lado, as políticas educacionais e a literatura científica apontam para a importância da corporeidade e do movimento humano na educação das

crianças, por outro ainda são poucas as experiências educativas que contemplam a dimensão corporal num viés humanista e sensível.

Se quisermos uma educação em que o (a) professor(a) trabalhe com as várias dimensões da formação humana, que não se restrinja somente ao cognitivo, isso implica em alargar a matriz formativa para dar conta de formar um ser humano que é, além de cognitivo, afetivo, criativo; que inventa; que tem um corpo; que é plural. Então, falo de uma formação mais ampla do que aquela que se resume a um treinamento para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita; falo de uma educação que respeite as crianças e suas formas de expressão e de pensamento (DRUMOND, 2018, p.299).

Surdi, Melo e Kunz (2016) destacam que as inúmeras formas de expressão e interatividade se tornaram raras nos ambientes educacionais, observando que as instituições de ensino que insistem em atividades puramente pedagógicas, fortalecem o trabalho com os corpos presos às mesas e cadeiras, controlados e enfileirados. Nesse sentido, Costa, Barros e Kunz (2018) argumentam que a escolarização precoce conduz à "extração da infância", na medida em que cerceiam o direito da criança de fantasiar, imaginar e criar e recriar.

Contribuindo para ampliar as discussões acerca da Educação Infantil, Kishimoto (2001) faz os seguintes questionamentos:

Se a legislação propõe o desenvolvimento integrado da criança como objetivo a alcançar, como afirmar que na sala de aula se aprende e no pátio se recreia? Qual a participação do corpo e do movimento na educação? A fragmentação e compartimentalização de aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico, social) espelham-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas. Na sala de aula ocorre o desenvolvimento intelectual e psicológico, no pátio, o físico e social (KISHIMOTO, 2001, p.7).

Neste sentido, a perspectiva da formação integral da criança rompe com a concepção da sala de aula como único lugar para ensinar e aprender. Ainda, é possível afirmar que a integração da Educação Física na Educação Infantil só faz sentido para as crianças se estiver articulada a uma proposta pedagógica que compreenda a criança como um ser, que produz cultura e lê o mundo a partir das suas próprias experiências.

Diante disso, estudiosas como Ayoub (2001), Sayão (2001) e Simão (2005) consideram que a formação dos profissionais da Educação Infantil necessita aprofundar os conhecimentos sobre a abordagem didática e pedagógica das experiências de movimento humano, assim como a formação dos licenciados em Educação Física precisa ser ampliada para o universo da Educação Infantil num movimento que abarque algumas especificidades da Educação Física articuladas indissociavelmente com a Educação Infantil. Ainda, argumentam que ambos os profissionais devem se preocupar em desenvolver um trabalho pedagógico sem desconsiderar o ser criança, e, além disso, em caso de compartilharem o mesmo espaço, é

importante terem a sensibilidade de trabalhar em sintonia sem segregar as áreas do conhecimento⁸.

Sobre o processo de integração da Educação Física na proposta pedagógica da Educação Infantil, Sayão (2002) aponta que há um descompasso entre as necessidades das crianças e a intencionalidade dos adultos, de modo que

As crianças não são vistas por aquilo que elas fazem mas, geralmente, por aquilo que elas não conseguem fazer, ou seja, a criança é representada como negatividade. Em função disso, a pedagogia e a educação física, fortemente influenciadas pela psicologia do desenvolvimento, elaboraram, historicamente, um arsenal metodológico para combater tais ausências. Jogos pedagógicos, exercícios visomotores, testes de coordenação são alguns dos antídotos pensados para acelerar as “aprendizagens”. 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).

Nesta mesma perspectiva, Simão (2005) aponta que inicialmente a Educação Física “[...] teve a função instrumentalizar os aspectos psicomotor das crianças através de atividades que envolvessem a área motora, o que, supostamente, possibilitaria maior sucesso na alfabetização, dando suporte às aprendizagens de cunho cognitivo” (p. 167). Este cunho compensatório segundo as autoras, em grande parte, se deve às políticas públicas difundidas na década de 80, pelo Ministério da Educação, as quais propagaram a psicomotricidade como a solução para superar o fracasso da alfabetização.

Problematizando a concepção racionalista que historicamente permeia tanto as práticas educacionais quanto a formação docente, Sayão (2002) afirma que

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. De nossa convivência com as crianças, é possível encarar que, quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira. No entanto, 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).

A partir disso, os estudos de Simão (2005) destacam que “Se insistirmos em “ver” as brincadeiras como função “pedagógica”, limitamos suas possibilidades, e impedimos as crianças de criar e produzir novas formas de brincar e se expressar” (p.168). Romper o

⁸ Em alguns momentos do texto utilizamos o termo “área do conhecimento” para darmos visibilidade a Educação Física, nossa temática de estudo. Embora, a BNCC (2017) oriente a proposta pedagógica da Educação Infantil por campos de experiência que contemplam as diversas linguagens, a literatura científica sobre infância e movimento revela que no cotidiano das instituições de ensino infantil a linguagem escrita se sobrepõe as demais. Estes pontos divergentes justificam nossa escolha em destacarmos um campo do saber, que necessita de discussões para que de fato seja articulado nas propostas pedagógicas.

modelo escolarizante do movimento humano e das práticas corporais, inclui compreender que tais conteúdos estão para além da funcionalidade, que as crianças brincam para satisfazer a necessidade básica de viver a brincadeira.

[...] a “didática do brincar” se ocupa mais do conteúdo e da utilização da brincadeira do que, propriamente, da criança que brinca. Isso ocorre nas teorias do Movimento Humano na Educação Física, nas quais o privilégio de estudo se concentra antes nas possibilidades de cópia e imitação de movimentos já criados, do que na criança, no ser humano que “se-movimenta”(COSTA; BARROS; KUNZ, 2018, p.202).

Nesse sentido, Surdi, Melo e Kunz (2016) salientam que, muitas vezes, os movimentos das crianças estão subordinados às exigências dos adultos, cabendo ao ser que se movimenta apenas reproduzir uma ordem externa. Tais representações de movimento, denominadas como aprendizagem motora, psicomotricidade, motricidade infantil e jogos, também são importantes, mas existem outras formas de abordagem da corporeidade que se preocupam em colocar o ser que se movimenta no centro da ação.

Para Costa et al (2016), a percepção de mundo das crianças é sempre corporal e repleta de significados, assim no brincar

[...] a intencionalidade do ser humano é maximizada pelo fato de ele ser o autor de sua ação. Dessa forma, o brincar engloba o movimento humano e é englobado por ele. Ambos se tornam coesos com objetivos comuns. No brincar, também são exploradas as formas de criação e invenção. As condutas partem do sujeito, que busca construir regras, brincadeiras e atividades condizentes com os participantes (COSTA et al, 2015, p.49).

Deste modo, a criança quando se-movimenta, brinca e quando brinca, se-movimenta, permitindo assim que ela construa sua identidade individual e coletiva na medida em que se apropria do patrimônio cultural da humanidade. É nesta perspectiva dialética da criança com o mundo, que prioriza o sujeito que se movimenta e não o movimento em si, onde reside o sentido da Educação Física na Educação Infantil.

Compreendendo que a partir de uma proposta sistêmica, a área da Educação Física pode contribuir para a educação da criança, ampliando as experiências individuais, culturais, sociais e educativas, Basei (2008) ressalta que

[...] a Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações. Além disso, é um espaço para que, através de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica (BASEI, 2008, p.1).

Conforme aponta a autora a linguagem corporal e gestual ganha um papel fundamental na infância, pois este é um modo de expressão e de vinculação da criança com o mundo. O corpo fala, cria, aprende com o movimento e se expressa e comunica através de gestos carregados de sentidos e intencionalidades. Para Sayão (2001) “Se concordamos com isso não existe razão para a repetição mecânica de atividades rotineiras que cansam-nas [*as crianças*] e não possibilitam que criem novas formas de se-movimentar”. (p. 6, grifo nosso). Sendo a criança o eixo central das propostas pedagógicas, o ponto de partida da abordagem da cultura de movimento na Educação Infantil e o tempo destinado a estas atividades, envolve pensar os interesses que as crianças demonstram em suas experiências de maneira espontânea, considerando que a atividade determina o tempo e não o tempo limita a atividade.

Assim, Costa, Barros e Kunz (2018), salientam que o “se-movimentar” é uma forma de agir humano, que permite à criança explorar e dar sentido às coisas, por isso, não faz sentido trabalhar a Educação Física sob comandos de movimentos padronizados e temporizados.

[...] a criança que se-movimenta não é uma mera apresentadora de movimentos criados e apresentados pelos adultos, mas autora, constituidora de sentidos e significados em seu “Se-Movimentar”. Por isso, sempre há uma intencionalidade criativa no ato de se-movimentar. Para ser criativo em seu “Se-Movimentar”, a criança não precisa inventar coisas novas no seu brincar, mas, justamente, constituir sentidos frente ao que realiza. Já o segundo momento, o “Se-Movimentar”, passa a ser uma vivência na qual o espaço não é o espaço físico, material, mas o espaço vital; assim também o tempo não é o tempo do relógio, mas o tempo vital (COSTA; BARROS; KUNZ, 2018. p.204).

Neste sentido, ao considerar o ser que realiza o movimento, supera-se a concepção de que movimento é apenas um deslocamento do corpo no espaço. O brincar é a ação mais espontânea, livre e criativa da criança, portanto, a interferência do adulto nesse processo criativo, com pré definições dos contextos, do tempo, do espaço e de formas de agir pode resultar na formação de sujeitos com criatividade e autonomia limitada.

Surdi, Melo e Kunz (2016) discutem o brincar e se-movimentar na Educação Física salientando que

[...] o “Brincar e o Se-movimentar” tornam-se fundamentais para o pleno e integral desenvolvimento da criança. A criança tem o seu tempo e o seu mundo, que são diferentes dos do adulto. Mundo esse que é vivido e pelo qual ela se desenvolve como um ser livre, com sensibilidade para sentir o mundo, ou seja, o eu, os outros e as coisas como extensão do seu corpo (SURDI; MELO; KUNZ, 2016, p.460).

Diante do exposto, Costa et al (2015) chamam a atenção para o fato de que apesar do brincar e do “se-movimentar” ser algo inerente à criança, o número expressivo de atividades

diárias na rotina da Educação Infantil é um fator excludente dessas atividades. Sobre isso, refletem os autores:

[...] das mil linguagens, caminhos e possibilidades que a criança encontra no seu despertar para o mundo, a escola e os adultos próximos lhes retiram novecentos e noventa e nove. E, se assim mesmo elas conseguem se ajustar, reprimir impulsos internos, aceitar as regras do jogo social e se adaptar às suas exigências, ela, ainda assim, pode surpreender e se tornar um profissional, um atleta ou artista altamente qualificado. Porém, a “Vida que lhe foi Extraída” começa a se revelar em múltiplas fraquezas, que modernamente são denominadas doenças psíquicas (COSTA, 2011, apud COSTA et al, 2015, p. 49).

A partir disso, os autores afirmam que as formas de expressão condicionadas aos determinantes dos adultos podem acarretar no adoecimento das gerações futuras. Compreendendo que a Educação Física ainda não está integrada às práticas pedagógicas do cotidiano das instituições, entende-se que é urgente refletirmos e repensarmos as práticas no contexto da Educação Infantil, em especial as experiências de movimento humano.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Contextualização da Pesquisa-ação

O estudo caracteriza-se com uma abordagem qualitativa, centrada no método da pesquisa-ação a partir de Thiollent (2011). Assim, conforme descreve Minayo (2002) na pesquisa qualitativa os dados são obtidos no contato direto do pesquisador com a realidade pesquisada, destacando mais o processo do que os resultados e se preocupando em externar a perspectiva dos participantes.

Neste sentido, Thiollent (2011) caracteriza a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social, com base empírica que no contexto educacional permite dialogar com a realidade, produzindo transformações a partir de ações coletivas. Nesse sentido, Franco (2005) salienta que a pesquisa-ação rompe com a perspectiva positivista da elaboração do conhecimento em educação, porque esta busca conhecer e intervir na realidade, enquanto para a pesquisa positivista não importa a realidade social.

Sobre a relevância da pesquisa-ação no contexto educacional, Thiollent (2011) destaca que

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e ao grupo de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora (THIOLLENT, 2011, p. 8).

Assim, entende-se que a pesquisa-ação se diferencia das demais por dar vez e voz aos sujeitos, mobilizando pesquisador e participante em busca de solução para problemas da realidade do contexto no qual estão inseridos.

A pesquisa-ação não trata de um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados, é um método no qual os sujeitos envolvidos têm algo a “dizer” e a “fazer” (THIOLLENT, 2011). Sendo assim, o autor explica que:

Resumindo alguns dos seus principais aspectos, consideramos que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

- a. há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b. desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c. o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação;
- d. o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e. há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f. a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2011, p.16).

Neste sentido, Franco (2005) descreve que a voz dos sujeitos faz parte de toda a tessitura da metodologia de investigação, organizando-se conforme os apontamentos e inferências do grupo. Ainda, dado ao caráter formativo da pesquisa-ação, os sujeitos da pesquisa têm a oportunidade de ressignificar antigos argumentos, muitos falsos, que organizam suas defesas e a partir disso, se abrem para absorver as transformações que ocorrerão durante o processo.

A pesquisa-ação é um método que pressupõe ação coletiva dos participantes da pesquisa durante todo o tempo, da fase inicial até o momento da avaliação. Cabe ressaltar, que a proposta de pesquisa-ação tem abertura para modificação e adaptação das ações durante as suas fases, visando atender aos interesses do grupo. Considerando os princípios básicos que norteiam a pesquisa-ação, a próxima seção se dedica a apresentação das fases da pesquisa e dos instrumentos para obtenção das informações.

3.2 Fases da pesquisa-ação e instrumentos para obtenção das informações

Considerando o conjunto de procedimentos adotados na pesquisa-ação, cabe ressaltar que embora tenhamos um ponto de partida e um ponto de chegada no planejamento das ações dentro da pesquisa-ação, sabe-se que no intervalo haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias (THIOLLENT, 2011).

Nesta perspectiva, Thiollent (2011) sugere o planejamento da pesquisa-ação, a partir de um roteiro de organização, caracterizado em três fases: I. *Fase exploratória*, consiste na etapa diagnóstica ou de aproximação ao campo de estudo. Nesta etapa, se faz o levantamento diagnóstico da realidade, dos problemas prioritários e de possíveis ações para auxiliar na resolução das questões identificadas. II. *Fase de desenvolvimento*, corresponde ao planejamento e a realização das ações em grupo, isto é, pesquisador e participantes constroem conhecimentos, almejando uma transformação da realidade. III. *Fase avaliativa*, na qual o grupo tem a tarefa de avaliar os efeitos das ações propostas, apontando suas potencialidades e o que ainda pode ser melhorado.

A partir do reconhecimento das fases do estudo, o Quadro 7 descreve as estratégias pensadas para cada fase e o cronograma da pesquisa.

Quadro 7 - Fases e cronograma da pesquisa-ação

<p>Outubro - Julho 2020/21</p>	<p>Fase exploratória: Diagnóstico da realidade e identificação e caracterização dos professores participantes.</p>	<p>Questionário aberto (Apêndice 1): redigido por meio de ofício entregue presencialmente pela pesquisadora à Secretaria de Educação de Arroio Grande. Buscou identificar e caracterizar o corpo docente vinculado à Educação Infantil.</p> <p>Levantamento bibliográfico: objetivando encontrar e analisar trabalhos defendidos em cursos de Mestrado Profissional em Educação sob a temática objeto de estudo, realizou-se a revisão bibliográfica a partir do catálogo de teses e dissertações da CAPES.</p> <p>Análise documental: para compreender melhor o funcionamento e a organização da Educação Infantil, buscou-se estudar as políticas públicas para a educação em âmbito nacional e local. Os documentos estudados foram: LDB (1996; 2013), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Base Nacional Comum Curricular (2017) – etapa educação infantil, Plano Municipal de Educação de Arroio Grande e Projeto Político Pedagógico da Escola campo de pesquisa (2014). Paralelamente, também realizou-se a análise de planos de aula desenvolvidos por docentes da Educação Infantil e cedidos pela equipe gestora da escola.</p> <p>Reunião com o grupo: teve como objetivo apresentar o projeto embrião para apreciação das professoras da Educação Infantil da escola campo de estudo, bem como buscar o engajamento do grupo à proposta de pesquisa,. A mediação dessa atividade ocorreu por meio da Direção da escola.</p>
<p>Agosto - Outubro 2021</p>	<p>Fase de desenvolvimento:</p>	<p>Construção da proposta de trabalho: a partir dos dados colhidos, foi elaborada uma proposta de formação continuada considerando os interesses dos participantes em consonância com os objetivos da pesquisa.</p>

	<p>Construção da proposta de trabalho</p> <p>Realização das ações</p>	<p>Desenvolvimento das atividades de formação: para esta etapa, empregamos estratégias de trabalho colaborativo, explorando e aprofundando os elementos trazidos da prática docente do grupo. Foi criado um grupo no WhatsApp⁹ para envio dos convites da formação e envio de material de apoio dos encontros. Como produto final dos encontros de formação continuada, os participantes construíram propostas pedagógicas considerando a abordagem da Educação Física. Também, foi constituído um grupo para acompanhamento do desenvolvimento dos planejamentos.</p> <p>Observação participante: observar, participar e descrever as ações.</p> <p>Diário de campo: descrevemos o tema e as atividades de cada dia de encontro.</p>
<p>Novembro - 2021</p>	<p>Fase avaliativa: Avaliação com o grupo: aspectos positivos e que podem ser melhorados</p>	<p>Grupo de discussão: Foi realizado um seminário integrador com apresentação das propostas pedagógicas construídas pelas docentes. Realizou-se uma conversa com os participantes do estudo, buscando refletir sobre as ações desenvolvidas e suas percepções sobre a pesquisa-ação como meio para a formação continuada de professores.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme mencionado no Quadro 7, na primeira fase, que compreendeu a aproximação com o campo e a identificação do problema, foi realizada a aplicação de um questionário aberto (Apêndice I) redigido por meio de ofício direcionado à Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande. A aplicação do questionário foi uma estratégia utilizada para se inteirar da organização da Educação Infantil e da formação dos profissionais do magistério lotados nas instituições de ensino. Em relação ao questionário aberto, Marconi e Lakatos (2003) dizem que este é um instrumento de coleta de dados, que possibilita ao informante responder de acordo com sua disponibilidade de horário, e além disso, permite usar linguagem própria e emitir opiniões. Esta ferramenta por ser aplicada sem a presença do pesquisador, economiza tempo, porém este fator impossibilita o pesquisador de ajudar ao informante em questões mal compreendidas. Deste modo o processo de construção deve ser criterioso, considerando os objetivos geral e específicos na elaboração de questões para que se obtenham informações suficientes e válidas.

Ainda, dentro da etapa diagnóstica foi empreendida a revisão bibliográfica, baseada no catálogo de tese e dissertações da CAPES, tendo os trabalhos defendidos nos cursos de

⁹ Não houve interação das participantes pelo grupo de *WhatsApp*. Portanto, este não foi considerado instrumento de informação, foi utilizado apenas para envio de convites e material de apoio dos encontros.

mestrado profissional em educação, durante o período de 2014 até 2019 como amostra. Sobre esse tipo de revisão realizada na fase diagnóstica, Alves (1992) considera que

Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes, tarde demais) que a roda já tinha sido inventada. Por essas razões, uma primeira revisão da literatura, extensiva, ainda que sem o aprofundamento que se fará necessário ao longo da pesquisa, deve anteceder a elaboração do projeto (ALVES, 1992, p. 54).

Além disso, a definição do problema de pesquisa exige que o pesquisador ao realizar o levantamento de dados se aproprie do conhecimento já produzido em sua área de interesse, para identificar nas produções consensos, controvérsias e lacunas que necessitam ser esclarecidas. Este trabalho auxilia o pesquisador a definir os objetivos do seu estudo e a selecionar as literaturas mais relevantes para o seu estudo, propiciando o exame de um tema, sob novo enfoque ou abordagem.

Por fim, somando a fase de identificar e planejar foi realizada a análise documental das políticas educacionais no âmbito local e nacional para conhecer sobre a organização da Educação Infantil e da formação de professores. Conforme Lüdke e André (1986), a análise documental é uma fonte estável e rica, tais documentos persistem ao longo dos anos, podendo ser consultado mais de uma vez e, além disso, são fontes para embasamento de afirmações e declarações do pesquisador. Enquanto uma técnica exploratória, esta ferramenta busca identificar informações nos documentos que podem desvelar aspectos novos de um problema a serem explorados por outros métodos de maior alcance.

Como fechamento da primeira etapa da pesquisa foi realizada uma reunião (agendada pela equipe gestora) para oficializar o convite ao corpo docente da escola. Com a explanação do projeto, buscou-se engajar os participantes à proposta formativa de pesquisa, bem como escutar suas opiniões sobre o projeto de formação continuada e suas sugestões de mudanças. Dando continuidade ao estudo, na segunda etapa da pesquisa, que compreende o desenvolvimento, com base em uma estratégia dialógica, entre teoria e prática, universidade e escola, a proposta de formação está construída em formato de projeto de extensão¹⁰ (Apêndice II) composto, por seis encontros formativos descritos no quadro a seguir:

¹⁰ O projeto de extensão foi homologado pela comissão de extensão da Unipampa Campus Jaguarão, com registro nº 2021.EX.JG.50. Por meio deste projeto de extensão buscou-se valorizar a relação dialógica entre universidade e escola, teoria e prática.

Quadro 8 - Proposta de formação continuada de professores da Educação Infantil¹¹
Formação Continuada: Refletindo sobre a educação física na perspectiva de uma educação sensível

Ações	Tema	Objetivos	Instrumentos Metodológicos
Encontro 1	O que tu pensas sobre a Educação Física?	Conhecer as concepções das professoras sobre Educação Física.	Grupo de discussão Diário de campo Observação Participante
Encontro 2	Integração da Educação Física na Educação Infantil	Identificar como a área de Educação Física é abordada no planejamento docente e com que frequência. Problematizar o lugar pedagógico da Educação Física na Educação Infantil.	Grupo de discussão a partir do estudo de material bibliográfico e reflexão coletiva do texto. Diário de campo Observação Participante
Encontro 3	Possibilidades pedagógicas para a Educação Física na Educação Infantil.	Discutir elementos da “Sensibilidade” abordada por Surdi; Freire e Mello (2016) e da “Experiência” discutida por Larrosa (2002).	Grupo de discussão Diário de Campo Observação participante
Encontro 4	Construção de novas possibilidades para a EF na EI	Construir em grupos, de propostas pedagógicas voltadas à abordagem da Educação Física na Educação Infantil com base nas ideias da sensibilidade e da experiência.	Diário de Campo Observação Participante
Encontro 5	Seminário Integrador	Apresentação do seminário integrador, refletindo sobre a proposta pedagógicas. Constituição do grupo de acompanhamento, composto pelas docentes que demonstraram interesse em aplicar o projeto de ensino.	Diário de Campo Observação participante
Encontro 6	Avaliando a formação continuada	Reflexão sobre as contribuições da pesquisa-ação no contexto da formação.	Grupo de Discussão Diário de Campo Observação Participante

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Assim, conforme a proposta citada, para atender o objetivo geral, que diz respeito às concepções e ações das docentes, a formação continuada foi organizada a partir dos dois eixos centrais da pesquisa: a abordagem pedagógica da Educação Física na Educação Infantil na perspectiva de uma educação sensível (Surdi, Freire e Mello, 2016) e as experiências docentes (Larrosa, 2002). Ao final, as participantes apresentaram propostas pedagógicas que contemplaram todas as etapas da Educação infantil, através do Seminário Integrador. Como

¹¹ Considerando que a pesquisa-ação dá vez e voz aos sujeitos, esta é a proposta inicial apresentada, que foi alterada pelo grupo, que decidiu por seis encontros intercalados com os dois grupos.

desdobramento da formação, as integrantes do grupo foram convidadas a desenvolverem o planejamento com suas turmas, sendo que aquelas que aceitaram o “desafio” foram acompanhadas pela pesquisadora.

Para o registro das mediações e ações dos grupos, a pesquisadora utilizou como instrumentos metodológicos a observação participante, o diário de campo e o grupo de discussão. No que se refere a observação participante, Lüdke e André (1986), afirmam que “Na medida em que o observador acompanha *in loco*, as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e suas próprias ações” (p. 26). A observação participante pode auxiliar na identificação de um aspecto novo do problema, porém para atender os objetivos traçados é importante ir para o trabalho de campo com um roteiro definido, “o que”, e “como” observar.

Sobre o diário de campo, ferramenta que auxiliou nos registros das atividades desenvolvidas e que também serviu de subsídio para a reflexão, Borges e Silva (2020) ressaltam que

[...] consiste em uma narrativa do pesquisador, dentro de seu contexto histórico-social, que viabiliza restituir, de maneira escrita, o trabalho de campo, as aproximações e distanciamentos com o objeto de pesquisa e o ato de pesquisar em si. A escrita diarística possibilita um tipo de reflexão própria do ato de escrever, desnaturalizando a ideia da neutralidade ao pesquisar e permitindo a exposição das experiências cotidianas, fragilidades e dificuldades concretas vivenciadas no percurso de pesquisador (BORGES; SILVA, 2020, p. 2).

Portanto, o diário é um instrumento que acompanha toda a trajetória do pesquisador e possibilita uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. Neste sentido, o diário de campo serviu de ferramenta para descrever as atividades dos encontros, bem como forneceu elementos para analisar e refletir sobre as experiências dos professores participantes.

A avaliação dos resultados das ações foi desenvolvida com os grupos de discussão. Para Werlle (2006) “[...] os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos” (p. 246). Nesta perspectiva, a organização dos grupos de discussão contou com um roteiro dos temas pré-definidos para evitar possíveis dispersões da temática a que se propõe o estudo.

O processo de avaliação culminou com o seminário integrador para apresentação e reflexão acerca das propostas pedagógicas construídas pelas professoras participantes. Buscou-se promover uma reflexão coletiva sobre o percurso formativo e as percepções da

pesquisa-ação no contexto da formação continuada de professores, ponderando sobre o que ainda necessita ser melhorado.

Neste sentido, a partir dos desdobramentos da formação, análise do diário de campo, do material produzido pelas docentes e da observação participante foi construído uma análise descritivo-narrativa que busca responder os objetivos propostos inicialmente.

Após o tratamento dos dados, empreendeu-se a sistematização dos resultados, que de forma alguma é individual, este trabalho foi construído com base nas narrativas das participantes, a partir de uma descrição detalhada de todos os encontros de formação.

3.3 Contextualização da realidade campo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Arroio Grande, localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul (RS), tendo como municípios limítrofes: Capão do Leão, Herval, Jaguarão, Pedro Osório e Rio Grande. A cidade possui uma área de 2.518 km² e situa-se a 303 km de distância da Capital Porto Alegre. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística divulgados, em 2016, o número de habitantes era de aproximadamente 18.935.

Figura 1 - Mapa com a localização da região de Arroio Grande



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Arroio_Grande

A instituição de ensino na qual se desenvolveu o estudo, Escola Municipal de Educação Infantil Governador Leonel de Moura Brizola foi construída com contrapartida do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância)¹². O Programa é firmado como uma das ações do Plano de

¹² O ProInfância instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para

Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, que visa garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

A escola oferta vagas nas modalidades de ensino creche (0 a 3 anos e 11 meses) em turno integral (8h às 17h) e pré-escola (4 anos até 5 anos 11 meses) em horário escolar (8h às 12h e das 13h às 17h). De acordo com os dados do censo escolar realizado no primeiro semestre do ano de 2020 a escola atende 232 crianças, em sua maioria em turno integral. Para suprir a demanda de procura por vagas na educação infantil, foi estabelecida uma parceria entre as redes municipal e estadual de educação do município. Sendo assim, a Escola de Educação Infantil Leonel de Moura Brizola tem extensão de duas turmas de pré-escola funcionando no espaço de uma escola da Rede Estadual de Educação.

Para atender as crianças, a escola dispõe de um quadro docente composto por treze docentes. Também, dispõe de dez funcionários efetivos, desse total duas serventes, duas merendeiras e cinco atendentes efetivos, dentre eles a pesquisadora. Quanto a equipe gestora, esta é composta pelos cargos de direção, vice direção e coordenação pedagógica (manhã e tarde).

Diante do exposto, é necessário ressaltar que o número de docentes e funcionários do quadro efetivo não cobre a demanda do fluxo escolar, ocasionando contratações temporárias de docentes e atendentes por meio de processo seletivo em parceria com Centro de Integração Empresa Escola (CIEE).

Com relação à infraestrutura o espaço é composto por duas salas para uso dos berçários (com fraldário e recursos disponíveis para banho, higienização e quarto com berços), duas salas de Maternal A (com banheiros adaptados e quarto com berços), três salas de Maternal B, duas salas de Pré A e duas salas de Pré B.

Além, das salas de aula, a estrutura predial possui uma sala de direção, coordenação pedagógica e secretaria, sala de vídeo, pátio externo coberto para realização de atividades extraclasse, pátio externo ao ar livre para recreação e realização de atividades extraclasse, praça de recreação (com recursos para crianças a partir de 3 anos de idade), banheiros femininos e masculino adaptados para as crianças, refeitório coberto no pátio externo, cozinha, lactário (local onde é preparada a alimentação dos bebês), almoxarifado, lavanderia e banheiros feminino e masculino (para uso dos funcionários e professores).

A seguir, apresenta-se algumas imagens da escola como forma de ilustração do local.

Figura 2 - Frente do prédio da E.M.E.I. campo de estudo



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 3 - Frente do prédio da escola, lado direito



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 4 - Frente do prédio da escola, lado esquerdo



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 5 - Refeitório



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 6 - Cama Elástica disponibilizada na área coberta



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 7 - Praça



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 8 - Praça



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 9 - Sala de berçário I



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 10 - Sala do Berçário I



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 11 -Sala do Berçário II



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 12 - Sala do Maternal I A



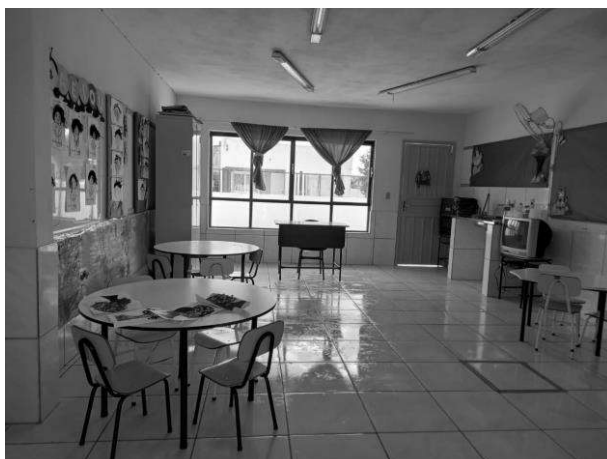
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 13 - Sala Maternal I B



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 14 - Sala do Maternal I C



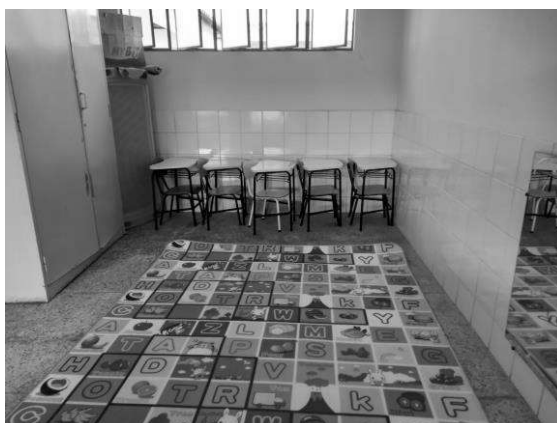
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 15 - Sala do Maternal II A



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 16 - Sala do Maternal II A



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 17 - Sala do Maternal II B



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 18 - Sala do Maternal II B



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 19 - Sala do Pré A I



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 20 - Sala do Pré A II



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 21 - Sala do Pré B I



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 22 - Sala do Pré B II



Fonte: arquivo da pesquisadora

3.4 Identificação das professoras participantes do estudo

Os sujeitos participantes da pesquisa foram as professoras¹³ da Educação Infantil da E.M.E.I. Governador Leonel de Moura Brizola, situada no município de Arroio Grande/RS. Participaram da pesquisa doze professoras. Desse total, nove ocupam o cargo de professora de Educação Infantil, na área para a qual prestaram concurso público, as outras vagas são preenchidas por intermédio da realização de processo seletivo para o magistério.

A seguir, a partir da sistematização das informações do questionário aplicado na fase diagnóstica, apresentamos o perfil das professoras participantes, identificado por nomes fictícios.

Quadro 9 - Identificação das Participantes da Pesquisa

Docente	Área do concurso	Formação acadêmica	Tempo de atuação na Educação Infantil	Você já participou de formação continuada relacionada à área da Educação Física?
Ana	Educação Infantil-Contrato	Licenciatura em matemática – Pós-graduação em Educação Infantil	3 anos	Não
Anita	Educação Física com permuta para Educação Infantil	Pedagogia; Licenciatura em Educação Física	8 anos	Não
Bianca	Educação Infantil	Pedagogia	4 anos	Não
Carol	Educação Infantil-Contrato	Pedagogia	10 anos	Não
Dinha	Educação Infantil	Pedagogia	7 anos	Não
Eduarda	Anos iniciais	Pedagogia	5 anos	Não
Luciana	Educação Infantil-Contrato	Pedagogia	9 anos	Não
Luceni	Educação Infantil	Licenciatura em Ciências Biológicas. Pós-graduada em Educação Infantil	7 anos	Não

¹³ Optamos por utilizar o termo no feminino, haja vista que o quadro docente é formado em maioria por profissionais mulheres.

Luiza	Educação Infantil	Pedagogia com habilitação para séries iniciais. Magistério	3 anos	Não
Maria	Educação Infantil-contrato	Licenciatura Plena em Letras; Pós-graduação em Educação Infantil.	9 anos	Não
Marina	Educação Infantil	Pedagogia	11 anos	Não
Sophia	Educação Infantil	Pedagogia	17 anos	Infelizmente nunca

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A partir dos dados informados pelas professoras apontamos que existe um desencontro entre os dados de formação fornecidos pela SME e o que dizem as professoras participantes da pesquisa. Conforme informado pela SME todas as professoras atuantes na Educação Infantil possuem Licenciatura em Pedagogia, no entanto conforme relatos docentes, três das profissionais não são pedagogas. Entre as formações relatadas, estão licenciatura em: Biologia, Letras e Pedagogia com habilitação apenas em séries iniciais.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 Análise descritiva do levantamento de dados obtidos na fase diagnóstica (1ª etapa da pesquisa)

Considerando o objetivo específico do estudo, de conhecer a realidade da oferta da formação continuada dos professores da Educação Infantil acerca da temática da Educação Física por parte da Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande, identificando possíveis lacunas nesse processo, nesta seção apresentamos o levantamento de dados provenientes do questionário redigido por meio de ofício e entregue presencialmente a SME. Essas informações contribuíram para a caracterização da Educação Infantil e da formação continuada dos professores atuantes nesta etapa de ensino no município de Arroio Grande/RS. Paralelamente, considerando a problemática de pesquisa, serão tratados aspectos observados nos planos de aula cedidos por docentes da instituição, relacionados com as experiências envolvendo o corpo e movimento humano. Também, descrevemos os dados dos grupos de discussão obtidos nas reuniões de aproximação.

4.1.1 Ações de formação continuada ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande/RS: uma síntese das respostas obtidas através de questionário

Com o objetivo de estabelecer um levantamento em relação a formação continuada dos professores da Educação Infantil das escolas do município de Arroio Grande/RS, bem como saber quem são os professores atuantes nesta etapa da educação básica, sua formação e qualificação profissional, redigimos e entregamos pessoalmente um questionário com perguntas abertas a SME de Arroio Grande/RS. Em resposta a mestranda, a SME informou que, a rede municipal de ensino de Arroio Grande é mantenedora de três instituições de Educação Infantil e mantém turmas de Pré A e Pré B nas dependências de seis escolas de ensino fundamental. Para o atendimento das crianças na Educação Infantil, a Secretaria conta com um quadro docente composto por vinte e sete professores efetivados por meio de concurso público do magistério. Desse total, todos possuem graduação em Pedagogia Licenciatura, vinte e quatro professores possuem pós-graduação lato sensu e uma professora tem pós-graduação stricto sensu, nível de mestrado.

A formação continuada dos professores da Educação Infantil é planejada e organizada pela SME em conjunto com diretores e supervisores das EMEIs. No início do ano letivo, é elaborado um planejamento das ações formativas com base nas temáticas sugeridas pelas equipes gestoras. Destaca-se como principal ação formativa o Simpósio Municipal de Educação, realizado anualmente e que busca contemplar formação específica para a Educação Infantil. Para realizar as capacitações, são convidados agentes externos, como docentes da Unipampa/Campus Jaguarão e pessoas da comunidade que possuem relação com a temática tratada.

Sobre isso, é possível perceber que o modelo formativo oferecido pela SME está baseado na denominada formação vertical (ZEICHNER, 2008), sendo os professores meros executores de práticas elaboradas por especialistas. Além disso, esse modelo se distancia de uma formação de “dentro para fora” (NÓVOA, 2001) e do protagonismo docente (IMBERNÓN, 2010).

Por sua vez, conforme os dados analisados, a SME se coloca à disposição para estabelecer parcerias que objetivem fortalecer a formação continuada dos professores da Educação Infantil do município de Arroio Grande/RS. Neste sentido, cabe ressaltar que a pesquisa-ação, metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho, considera as necessidades e demandas do contexto escolar, com centralidade na atuação do professorado, caracterizando-se como um espaço colaborativo de troca de experiências e de reflexão. Assim, o viés formativo objetivado nesta pesquisa é de interlocução com as participantes.

Com o objetivo de conhecer como as experiências pedagógicas relacionadas com o corpo e o movimento humano estão inseridas na Educação Infantil na escola pesquisada foram analisados materiais de aulas síncronas realizadas no ano de 2021, de seis turmas, desse total uma turma de Maternal A, uma de Maternal B, duas turmas de Pré A e duas turmas de Pré B.

A partir da análise do material obtido, observou-se que existe uma predominância da linguagem escrita e oral nas atividades realizadas. Duas docentes da etapa da pré-escola desenvolveram experiências relacionadas com o movimento humano. Os conteúdos abordados nas aulas foram identificados a partir dos seguintes termos: expressões e emoções, música e dança, brincadeiras e motricidade humana, sendo este último o que mais evidência teve nas atividades propostas.

Figura 23 - Algumas atividades das aulas síncronas no ensino remoto



Fonte: arquivo da pesquisadora

Para Simão (2005), a abordagem da Educação Física nas instituições de Educação Infantil está fortemente ligada à teoria da psicomotricidade, bastante difundida na década de 80 pelo Ministério da Educação. Dentro desta perspectiva, encontra-se uma concepção de Educação Física puramente desenvolvimentista, submissa às outras áreas do conhecimento, entendida apenas como um meio para desenvolver habilidades cognitivas. Portanto, esta concepção de Educação Física se distancia da perspectiva teórica apontada no decorrer deste *corpus* textual, que recorre a estudos que defendem uma formação crítica e emancipatória do ser criança, que produz cultura na medida em se apropria do patrimônio histórico-cultural da humanidade.

4.2 Aproximação ao campo de estudo: encaminhamentos para a fase de desenvolvimento

Esta seção discorre sobre os dados coletados na aproximação com o campo, a saber, reuniões de constituição do grupo de formação e questionário aplicado às professoras participantes.

4.2.1 Síntese da reunião de constituição do grupo de formação

Na fase de aproximação com o campo, foram realizadas duas reuniões, uma no dia 18 de agosto de 2021, com as docentes do turno da manhã, e outra no dia 20 de agosto de 2021, com as docentes do turno da tarde. Participaram das reuniões, as coordenadoras pedagógicas (responsáveis pelos turnos da manhã e da tarde), diretora, vice-diretora e dez professoras. Como instrumentos para coleta de informações foram utilizados o grupo de discussão, para conhecer as demandas e necessidades, a observação participante do contexto mencionado pelas professoras, para estruturar a fase de desenvolvimento da pesquisa-ação e o questionário aberto para traçar o perfil das participantes e diário de campo para registro.

A partir do levantamento de dados realizado junto a SME, as reuniões de aproximação com o campo tiveram como objetivo discutir a formação continuada dos professores da Educação Infantil para o trato pedagógico das experiências de corpo e movimento nesta etapa de ensino. Assim, amparada em documentos legais, como, por exemplo, as DCNEIs (2010) e a BNCC (2017), a pesquisadora deu início a apresentação do projeto, propondo ao grupo uma formação dedicada a pensar sobre as atividades relacionadas à Educação Física na Educação Infantil com base na sensibilidade e experiência. Por se tratar de uma proposta de pesquisa-ação, a intervenção foi inicialmente exposta para apreciação das participantes.

A maioria das professoras manifestou interesse, mas ressaltou que só poderia participar da formação continuada caso fosse realizada em horário de trabalho, pois todas as docentes cumprem carga horária em turno inverso em outra escola¹⁴. Diante da manifestação positiva do grupo, a equipe diretiva esclareceu que os encontros poderiam ser realizados em horário de trabalho. Em relação às questões de falta de tempo para estudo e formação por parte do professorado, Larrosa (2002) destaca que o excesso de tarefas profissionais é um

¹⁴ Atendendo aos princípios éticos da pesquisa, as docentes que aceitaram participar da proposta de formação, assinaram o TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a sua participação.

limitador da formação continuada dos professores, na medida em que o passo acelerado não permite que os docentes consigam refletir sobre suas práticas, ressignificando-as.

Para a realização dos encontros foram constituídos dois grupos de discussão, a saber: *Grupo I* - formado por docentes do turno da manhã e *Grupo II* - composto por docentes do turno da tarde.

A seguir, apresentamos o planejamento dos encontros de formação continuada, elaborado em conjunto com as participantes.

Quadro 10 - Planejamento dos encontros de formação continuada

Data do encontro e Grupo	Horário
22 de setembro de 2021 - Grupo I	10h às 12h
24 de setembro de 2021- Grupo II	15h às 17h
29 de setembro de 2021- Grupo I	10h às 12h
01 de outubro de 2021- Grupo II	15h às 17h
06 de outubro de 2021-Grupo I	10h às 12h
08 de outubro de 2021-Grupo II	15h às 17h

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Para facilitar o envio de informações e material para as atividades, foi criado um grupo no aplicativo WhatsApp.

Com a intenção de promover a participação ativa e colaborativa das professoras nas atividades de formação continuada, buscou-se dialogar com o grupo para identificar aspectos e situações de interesse que pudessem ser tratadas nos encontros. Uma das primeiras questões que apareceu na conversa com o grupo se referiu a (pouca) oferta de formação continuada por parte da SME. Segundo as docentes, o Simpósio Municipal de Educação ocorre apenas uma vez ao ano e no formato de palestras, abordando assuntos como os desafios do professor na atualidade e educação especial. Em se tratando da área da Educação Física, as professoras disseram que não é pauta da formação continuada da Educação Infantil.

A partir disso, constata-se que os momentos de formação continuada oferecidos aos professores da rede municipal não são suficientes para atender a demanda da comunidade escolar. Como sugestões de aspectos da Educação Física que deveriam ser abordados durante as ações formativas, assim como no relato a seguir, por unanimidade as professoras sugerem que a formação tenha encontros mesclados (com teoria e prática).

“Teoria e prática para aprender a articular as áreas do conhecimento no planejamento, porque eu não trabalho a Educação Física todos os dias. Quando estão muito agitados fazemos circuitos na sala de aula ou no pátio” (Grupo de discussão, Prof.^a Bianca, 18/08/21).

Refletindo sobre os desafios em realizar atividades explorando a corporeidade e o corpo e movimento, as docentes mencionam a falta de material e de tempo disponível para trabalhar a Educação Física e o pouco conhecimento específico na área.

Lembro que há alguns anos atrás tivemos uma professora estagiária, ela sempre fazia circuito, a gente até se questionava porque tanto circuito, mas sei lá... se ela estudou Educação Física e fazia assim, nós achávamos que era o que deveríamos fazer. Faz muita falta uma formação para aprendermos (Grupo de Discussão, Prof.^a Sophia, 18/08/21).

Sobre os discursos das professoras, os mesmos apontam para uma concepção de Educação Física como uma disciplina, não como uma área do saber que deve estar integrada com as demais no planejamento diário. As atividades que envolvem corpo e movimento são pensadas para desenvolver habilidades cognitivas ou como recreação, com padrões estabelecidos pelos adultos, sem espaço para as crianças criarem e experimentarem de forma espontânea. Este cunho desenvolvimentista atribuído a Educação física, impede uma educação integradora, resultando na fragmentação das áreas do conhecimento e na dicotomia entre corpo e mente. Conforme Simão (2005), a literatura especializada sobre infância e movimento revela que a Educação Física na Educação Infantil inicialmente teve a função de instrumentalizar os aspectos psicomotores das crianças. Nesta perspectiva de caráter compensatório a Educação Física é pensada unicamente para o sucesso na alfabetização, por entender que esta área auxilia nas aprendizagens cognitivas.

Ao final do primeiro encontro foi entregue para as professoras um questionário aberto contendo sete perguntas, com objetivo de identificar o perfil do grupo e contribuir para a caracterização da Educação Física na Educação Infantil na escola campo da pesquisa. Quanto à abordagem do corpo e movimento na Educação Infantil, a maioria destacou a importância da corporeidade para o desenvolvimento das crianças. Uma parte das professoras comentou que a atividade física contribui para desenvolver a coordenação motora e para a alfabetização. As professoras apontam que a Educação Física na Educação Infantil não é muito abordada e que nem sempre se consegue incluir no planejamento, como mostra o relato: *“A Educação*

Física é um tema quase não abordado na Educação Infantil, embora seja algo muito importante para o desenvolvimento infantil” (Resposta questionário, Prof.^a Sophia).

Em relação ao trato das experiências de corpo e movimento nas atividades escolares, nove das doze professoras citaram que utilizam circuitos, jogos e brincadeiras algumas vezes na semana ou quando sobra tempo para recreação. Três responderam que não incluem questões relacionadas à área da Educação Física nos seus planejamentos. Sobre a metodologia utilizada, as participantes foram unânimes em responder que se pautam nas atividades de coordenação motora e em atividades lúdicas quando o tempo permite.

Sobre os principais desafios enfrentados no trato da Educação Física na Educação Infantil, cinco docentes mencionaram a falta de material/infraestrutura e sete se referiram a pouca formação para trabalhar com a Educação Física.

Com base nas respostas obtidas no questionário, observa-se que as docentes consideram que a Educação Física é importante para o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, suas narrativas revelam uma visão escolarizada atrelada a uma disciplina que tem o fim de auxiliar no desenvolvimento de habilidades ou para a recreação. Diante desta concepção reducionista, destacamos que a formação sensível é uma oportunidade para se pensar propostas pedagógicas que priorizem o ser criança que se movimenta e brinca e não o movimento em si.

4.3 Tratamento dos dados obtidos no campo de pesquisa

Para o processo de análise dos dados, consideramos a necessidade de uma abordagem analítica condizente com a perspectiva de intervenção do estudo. Conforme André (2005), a perspectiva que constituiu uma análise de dados de uma pesquisa deve dialogar com a proposta epistemológica, conceitual e social de coleta de dados da mesma.

Nesse sentido, ao nos colocarmos no campo da pesquisa-ação, precisamos que a análise de dados permita, o funcionamento das principais características desta abordagem: a interação pesquisador-sujeitos, a discussão sistemática de problemáticas do campo e produzir novas possibilidades de atuação para os sujeitos envolvidos frente a problemática investigada (THIOLLENT, 2011).

Ainda, a demanda proveniente da pesquisa-ação, não nos exige da condução da análise de dados com rigor metodológico. Segundo André (2013),

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho

percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Assim, no discorrer da seção de análise dos dados, nos preocupamos com os pormenores do caminho percorrido para construí-la, apresentando a relação de nossas escolhas com as intenções traçadas na pesquisa.

Deste modo, ressaltamos que elegemos para a análise de dados uma *abordagem descritiva-narrativa*, inspirada na abordagem realizada por Moraes (2014). Conforme Moraes (2014), em práticas de pesquisas que visem apontar processos de mudança, como forma de indício, é preciso que a pesquisa aponte tanto para um caráter descritivo-processual quanto descritivo-transformativo.

A questão descritivo-processual intenta *contar* o ocorrido, deixar que os acontecimentos se manifestem de modo narrativo e analítico (CLANDININ, 2013). Para nós, este momento permitirá dar visibilidade ao processo de pesquisa-ação, demonstrando o ir e vir do encontro pesquisador-grupo. A inserção desta característica na pesquisa deu-se no ato de descrever, em tempo cronológico, o processo de intervenção, sendo que, para este momento, vislumbramos certos deslocamentos, afastamentos e reflexões sobre a realidade investigada pelos pesquisadores.

Para compor esta etapa, utilizamo-nos dos registros do campo de pesquisa, tais como: excertos do diário de campo da pesquisadora, transcrições de falas do grupo de discussão, imagens produzidas ao longo do percurso, etc. Para a apresentação no texto dos recortes dos materiais coletados, elegemos como estratégia na escrita a formatação em itálico com a descrição posterior da origem do excerto entre parênteses. Essa organização visa esclarecer o leitor dos momentos que se refere aos entendimentos do pesquisador e aqueles que se refere a elementos provenientes do campo.

Vale ressaltar, ainda, que procuramos, ao final de cada encontro com o grupo de discussão, elaborar um processo de síntese teorizada, buscando compreender o ocorrido ao longo daquele momento de intervenção.

Já a questão descritivo-transformativa intenta evidenciar os indícios de mudança ocorridos ao longo do processo de intervenção (MORAES, 2014). Deste modo, apresenta-se um relato analítico das compreensões iniciais sobre determinada dimensão investigada na pesquisa, bem como os seus indícios de transformação ao longo do processo de intervenção.

Para esse estudo, a partir dos objetivos da pesquisa, elencamos a análise das seguintes dimensões: 1) Abordagem pedagógica da Educação Física na Educação Infantil: contexto, limites e desafios; e 2) Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil no âmbito

da Educação Física: possibilidades para a educação sensível. As discussões sobre estes aspectos são apresentadas em uma seção após o movimento descritivo-processual.

Para garantir que o leitor possua uma leitura transversal sobre essas dimensões, no processo de escrita da análise descritivo-processual, apresentamos grifos nos excertos que consideramos manifestação das mesmas, finalizando-os com os termos em sobrescrito ^{AP} para a Dimensão 1 e ^{FC} para a Dimensão 2.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A condução da Análise dos dados foi realizada em dois momentos: a análise descritivo-processual e a análise descritivo-transformativa. A seguir, apresentamos cada uma delas.

5.1 Análise descritiva-processual: os encontros de formação continuada

Para a sistematização dos dados coletados na fase de desenvolvimento, nesta seção serão descritos os seis encontros de formação, com base nas anotações do diário de campo da pesquisadora. Junto à triagem dos instrumentos, fazemos algumas inferências a partir do referencial teórico da pesquisa.

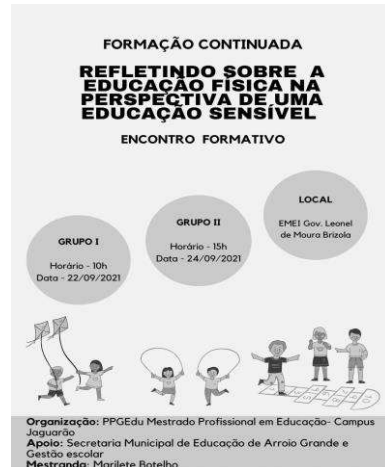
De acordo com o formato de organização dos encontros que tratam as mesmas temáticas com os dois grupos, *Grupo I* e *Grupo II*, para não nos tornarmos repetitivos, optamos por fazer a análise descritiva dos encontros de forma conjunta, destacando as afinidades e divergências entre os dois grupos.

5.1.1 Encontros 1 e 2: O que tu pensas sobre a Educação Física? e Integração da Educação Física na Educação Infantil

De acordo com a proposta de formação continuada, o primeiro e o segundo encontro foram realizados nos dias 22 e 24 de setembro de 2021, das 10h às 12h (*Grupo I*) e das 15h às 17h (*Grupo II*) respectivamente, na E.M.E.I. Governador Leonel de Moura Brizola. Para os encontros foram convidadas as doze professoras que trabalham na escola, assim como a

equipe diretiva. A seguir, a ilustração do convite enviado com antecedência para as professoras, através do grupo de *WhatsApp*.

Figura 24 - Convite dos encontros formativos 1 e 2



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os encontros tiveram como objetivos: I) Problematizar o lugar pedagógico da Educação Física na Educação Infantil; III) Conhecer as concepções das professoras sobre Educação Física; e III) Identificar como a área de Educação Física é abordada no planejamento docente e com que frequência. Para isso, utilizamos como material de reflexão: Tempestade de ideias com uso de varal; Vídeo, Corpo e Movimento na Educação Infantil, com duração de 3 min e 17 segundos (editado) e como instrumentos de registro, o grupo de discussão, diário de campo e mural construído pelo grupo.

Para conhecer o que pensam as professoras sobre Educação Física foi realizada uma tempestade de ideias a partir da leitura de fragmentos, expostos num varal, resultantes do questionário aplicado as docentes, especificamente da pergunta: Qual a sua opinião sobre a abordagem da Educação Física na Educação infantil?

Figura 25 - Varal



Fonte: elaborado pela pesquisadora

As docentes foram convidadas a irem até o varal para escolher um fragmento e fazer a sua leitura. Após as participantes comentaram o conteúdo do texto lido sem fazer juízo de valor, mas tentando pensar criticamente a respeito, fazendo relações com a sua prática, com a sua formação.

Ao final dessa etapa, os grupos foram convidados a construírem em um “mural” uma tempestade de ideias sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil.

Para problematizar o lugar pedagógico da Educação Física na Educação Infantil e identificar como a linguagem do corpo e movimento é contemplada no planejamento docente passamos ao segundo momento dos encontros formativos com a seguinte indagação: Professora, como você integra a Educação Física no seu planejamento? Assim, buscando refletir sobre as experiências de corpo e movimento na Educação Infantil passamos a assistir o vídeo: Corpo e Movimento na Educação Infantil, com duração de 3 min e 17 segundos (editado), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TC3RpoTFb1w>.

Terminada a exibição do vídeo as professoras foram convidadas a falarem sobre: I) Sobre as suas impressões do vídeo; II) Como o movimento e o corpo tem sido abordado nas suas aulas/atividades pedagógicas?; III) Que tipo de materiais e lugares/espços são utilizados para as atividades corporais e de movimento com as crianças? e IV) Quais são as dificuldades que enfrentam para planejar momentos pedagógicos envolvendo a Educação Física.

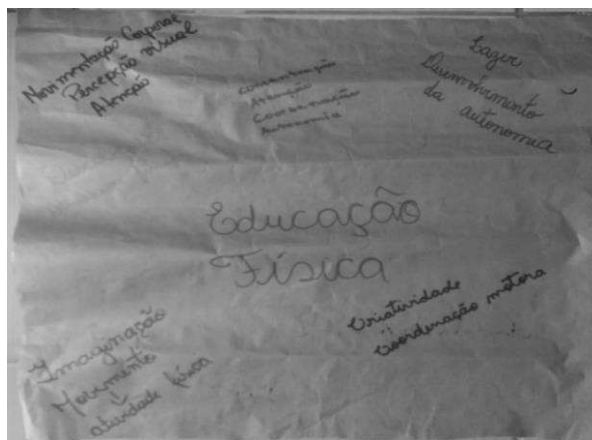
Feito os apontamentos gerais da organização, passamos aos registros individuais dos encontros.

Registros do encontro 1: Grupo de discussão I

No total, participaram do primeiro encontro a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e quatro docentes. Atendendo a proposta de refletir sobre a Educação Física na

perspectiva da educação sensível, as professoras registraram no mural os principais comentários acerca da Educação Física no contexto da Educação Infantil, fazendo uma relação entre antes da formação do grupo e depois que iniciaram as discussões e reflexões. Neste sentido, apontaram que Educação Física é: Atividade física/Descoberta; Atividade física/ Imaginação e movimento; Coordenação motora/ Criatividade; Lazer/Desenvolvimento da autonomia; Coordenação, concentração, atenção/ Autonomia; Percepção visual, atenção/ Movimentação corporal^{AP}.

Figura 26 - Mural construído pelo Grupo I



Fonte: arquivo da pesquisadora

Considerando o roteiro de organização, no segundo momento da formação buscamos problematizar e refletir sobre o lugar pedagógico da Educação Física na Educação Infantil, com a exibição do vídeo (já apresentado nas descrições gerais). A partir desse material de reflexão, as professoras dizem entender que somos um corpo, mas nem sempre sobra tempo para trabalhar atividades de movimento^{AP}.

Sobre a abordagem do corpo e movimento nas aulas, as docentes presentes destacaram que sempre que possível, procuram tirar as crianças para a rua. A cama elástica tem horário diário disponível. Vão na praça e andam de bicicleta e patinetes, pelo menos umas duas vezes na semana^{AP}. Porém, destacam que hoje com o suporte teórico apresentado na reunião e no primeiro encontro percebem que os momentos de brincadeiras onde a criança, cria e imagina também é Educação Física^{AP}. Contemplavam isso em alguns momentos de suas aulas sem ter consciência que isso fazia parte das experiências de movimento. Dentre os materiais, lugares e espaços utilizados para desenvolver atividades corporais com as crianças destacam-se: cama elástica, praça, bicicleta, patinete, cones, e túnel para circuito^{AP}. Como bibliografia citam atividades encontradas na internet.

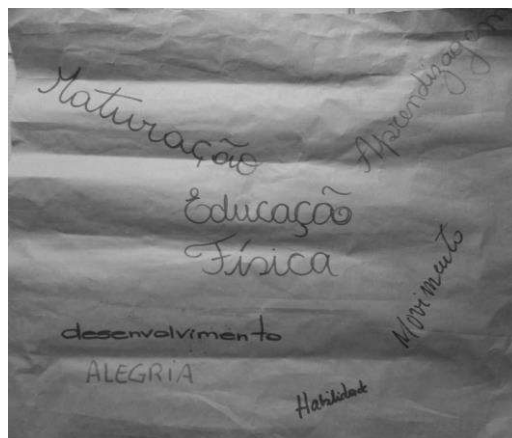
Por fim, sobre as dificuldades encontradas para planejar momentos pedagógicos envolvendo a Educação Física, citam a ausência de formação^{FC}.

Com base nas discussões em grupo observamos que as concepções das professoras estão fortemente ligadas a uma Educação Física escolarizada. Ao encontro com essa visão desenvolvimentista e recreacionista, a abordagem das experiências de corpo e movimento, são organizadas de forma mecânica e não articulada no planejamento diário. Assim, conforme apontam os estudos de Surdi, Melo e Kunz (2016) nesta perspectiva da reprodução mecânica, a objetividade toma o lugar da sensibilidade no contexto educacional, limitando as possibilidades do se-movimentar da criança, tornando cada vez mais rara as experiências.

Registro do encontro 2: Grupo de discussão II

Em resposta ao convite para participação no segundo encontro de formação, se fizeram presentes a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e seis professoras. Considerando a tempestade de ideias proposta no contexto do grupo de discussão, no 2º encontro o *Grupo II* registrou suas concepções acerca da Educação Física com as crianças pequenas. Dentre os principais comentários as professoras citaram: maturação, aprendizagem, desenvolvimento, alegria, movimento e habilidade^{AP}.

Figura 27 - Mural construído pelo Grupo II



Fonte: arquivo da pesquisadora

Após a construção do mural, a partir do vídeo do material de reflexão, o *Grupo II* deu continuidade às discussões sobre a integração da Educação Física na Educação Infantil,

problematizando o lugar pedagógico desta área de conhecimento. Do mesmo modo que o *Grupo I*, as professoras do *Grupo II* afirmam entender que somos um corpo, que nos comunicamos e nos expressamos através dele, no entanto argumentam que nem sempre têm tempo para trabalhar atividades de movimento^{AP}.

Em resposta às indagações sobre como o movimento e o corpo tem sido abordado nas suas aulas/atividades pedagógicas, as docentes destacaram que trabalham o desenvolvimento de habilidades de coordenação motora ampla, como: arremessar, chutar, saltar, pular, ultrapassar obstáculos e equilíbrio^{AP}. A frequência em que são desenvolvidas essas atividades, variam de duas a três vezes na semana. Somente uma docente informou que trabalha diariamente^{AP}. Ainda salientam que para a realização das atividades corporais e de movimento com as crianças utilizam como materiais cones, escorregador, bola, corda e brincadeiras variadas. Quanto aos espaços citados, estes são: a sala de aula, a praça e a cama elástica disponibilizada na área coberta^{AP}.

De modo geral as atividades proporcionadas são pesquisadas no *Google* na internet. Apenas uma docente relatou que se guia pelos objetivos da BNCC. No que se refere aos desafios que enfrentam para planejar momentos pedagógicos envolvendo a Educação Física, as professoras apontam que a dificuldade é, quanto a disponibilidade de tempo para desenvolver atividades corporais. Complementam dizendo que, a rotina da educação infantil é muito corrida, o que dificulta trabalhar corpo e movimento diariamente^{AP}.

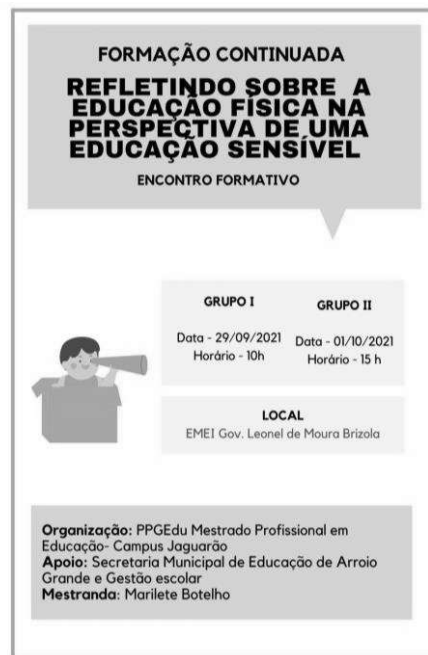
Considerando os apontamentos do grupo de discussão, observamos que, além da lacuna na formação continuada de professores da Educação Infantil para o trato das experiências de corpo e movimento e da visão escolarizada de Educação Física, percebe-se uma relação distante entre sensibilidade e formação de professores, haja vista que as atividades citadas são majoritariamente de psicomotricidade, com tempo padronizado, sob comando dos adultos. Discutindo a formação de professores e a integração da Educação Física no contexto das instituições de ensino infantil, Sayão (2002) diz que a lacuna na formação do professorado impede os docentes de perceberem a Educação Física para além do esporte de rendimento e das aprendizagens cognitivas. Ainda, conforme Surdi, Melo e Kunz (2016), em virtude da preocupação excessiva e exclusiva com o desenvolvimento cognitivo, os professores perdem a sensibilidade e deixam de considerar as necessidades do ser criança.

5.1.2 Encontros formativos 3 e 4: Possibilidades Pedagógicas para a Educação Física na Educação Infantil e Construção de novas possibilidades para a Educação Física na Educação Infantil

O terceiro encontro formativo ocorreu no dia 29 de setembro de 2021, das 10h às 12h, no espaço da E.M.E.I. Governador Leonel de Moura Brizola. Em seguimento às ações coletivas foi realizado também nas dependências da instituição referênciada o quarto encontro de formação no dia 1 de outubro de 2021, das 15h às 17h.

Para os encontros foram convidadas as doze professoras participantes e a equipe diretiva, através do convite a seguir, enviado com antecedência pelo grupo de *WhatsApp*.

Figura 28 - Convite dos encontros formativos 3 e 4



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os objetivos dos encontros foram: Introduzir e refletir sobre elementos característicos do conceito de “Sensibilidade” (SURDI; FREIRE e MELLO, 2016) e de “Experiência” (LARROSA, 2002); e Elaborar uma proposta pedagógica voltada à abordagem da Educação Física na Educação Infantil com base nos conceitos sensibilidade e experiência. Para isso, utilizamos como instrumento de registro o diário de campo e o grupo de discussão e como material para reflexão o texto “Corpo e Saber Sensível: Pistas para a Educação” de Surdi, Freire e Mello (2016) enviado antecipadamente pelo grupo de *WhatsApp*.

Para iniciar as discussões e reflexão sobre a sensibilidade, as professoras dos grupos foram convidadas a falar seus entendimentos sobre o texto proposto pela pesquisadora, destacando os elementos relacionados à sensibilidade e a experiência no material. Neste sentido, para auxiliar no debate pedagógico, a pesquisadora destacou os principais conceitos, o de sensibilidade ligado ao da experiência. Buscando um exemplo prático, a pesquisadora

define sensibilidade como um modo de sentir e perceber as coisas e os sujeitos que transpõe a reprodução mecânica, um elemento chave para a experiência.

Para conduzir as discussões, a pesquisadora fez as seguintes perguntas orientadoras a partir do texto: Somos um corpo, ou temos um corpo?; Professora você envolve noções de sensibilidade e da experiência nas suas aulas?; Como está fazendo isso?. A partir dessas inferências as professoras foram instigadas a pensar os conceitos dentro de suas práticas.

No segundo momento as professoras foram desafiadas a construir em grupos propostas que contemplassem todas as etapas de ensino atendidas na escola, considerando os elementos da sensibilidade e da experiência. Enquanto mediadora, a pesquisadora elencou alguns elementos como sugestão para serem abordados no planejamento. (brincadeiras, jogos, ritmos, atividades circenses e expressão corporal).

Considerando a perspectiva da sensibilidade e da experiência as professoras foram orientadas a construir planejamentos com os seguintes aspectos: arranjo material, introdução do assunto, experimentação livre e desafios. As professoras discutiram nos grupos ideias do que iriam abordar, porém devido ao adiantado da hora não finalizaram as propostas. Ficando acordado entre ambas as partes de que qualquer dúvida, entrariam em contato com a pesquisadora. Assim, no intervalo entre o próximo encontro, as professoras mantiveram conversas informais para esclarecer algumas dúvidas.

Registro do encontro 3: Grupo de discussão I

Fizeram-se presentes no terceiro encontro, cinco professoras e a equipe diretiva representada pela diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Em resposta à proposta inicial de discutir e refletir sobre os conceitos centrais abordados no texto, o de sensibilidade e o de experiência, das docentes presentes, apenas duas disseram ter lido o texto, porém relataram dificuldades em entender a linguagem do texto^{FC}. De modo geral, as justificativas foram a falta de tempo, muitos registros para fazer na plataforma virtual, os pareceres do final de trimestre, e a jornada dupla de trabalho que se complementa no turno inverso em outra instituição^{FC}.

Refletindo sobre os conceitos trazidos pelo texto, as professoras do *Grupo I*, afirmam concordar com a crítica dos autores de que o saber científico se sobressai ao saber da sensibilidade, destacando que a educação sensível sempre é vista como menos produtiva.

Deste modo, destacaram ainda que quando não trabalham atividades impressas no papel, sofrem cobrança por parte das famílias das crianças, que perguntam: professora hoje não fizeram atividade?^{AP}

Com as discussões voltadas para suas práticas, as docentes apontam que não foram ensinadas a pensar, tiveram uma educação mecânica^{FC}, e sempre que possível desenvolvem atividades que estimulam as crianças a pensar, imaginar e criar. Complementam dizendo que é difícil trabalhar o lúdico o tempo todo, por que ainda é visto como algo que não traz resultados para a aprendizagem escolar, portanto com a rotina que precisam dar conta acabam cedendo ao que é prático, ao que já vem pronto^{AP}.

Sobre a organização do grupo para a construção do seminário integrador, as participantes se organizaram em três duplas, as professoras da etapa do berçário escolheram brincadeiras e as representantes do maternal escolheram expressão corporal.^{AP}

Para a pesquisadora também interessa refletir a respeito das ocorrências do encontro, dos aspectos um tanto negativos. Neste sentido sobre a não realização da leitura do texto por parte das professoras, destacamos o registro do diário de campo: *“Mesmo que eu tenha procurado não depositar expectativas para o encontro, me senti frustrada com a situação. A partir dessa ausência entendo que também importa para o estudo pensar quais são os condicionantes que não permitiram o engajamento”* (Diário de campo, 29/09/21).

A partir das narrativas docentes, observamos que tanto a formação das professoras, quanto às práticas pedagógicas estão fortemente ligadas à reprodução mecânica. Segundo os estudos de (ZEICHNER, 2008; SCHÖN, 2000), estes fatores podem ser relacionados com formação vertical, pensada e discutida a partir de agentes externos. E também com a formação aligeirada e sem sentido, discutida por Larrosa (2002) como um obstáculo para a experiência.

Ainda que, as docentes percebam que a sensibilidade abre espaço para exploração, experimentação, criação e imaginação, e que isso contribui para a aprendizagem significativa, destacam a cobrança das famílias por atividades de linguagem escrita. E isso, importa para elas, de modo que não articulam experiências de corpo e movimento no planejamento diário. Conforme os estudos de Surdi, Melo e Kunz (2016), no cotidiano das instituições de atendimento infantil o saber inteligível se sobrepõe ao saber sensível, o que é prazeroso, lúdico é visto como algo não produtivo.

Considerando que a experiência é algo que provoca uma transformação, propomos a pesquisa-ação no contexto da formação continuada para refletirmos sobre a educação sensível.

Registro do encontro 4: Grupo de discussão II

Reuniram-se para o quarto encontro de formação a equipe gestora e seis docentes. Considerando a proposta de pensar a abordagem da Educação Física na Educação Infantil na perspectiva da educação sensível, no primeiro momento do encontro estava previsto, a discussão coletiva do texto material de reflexão, enviado previamente. Entretanto, das seis professoras presentes apenas uma disse ter lido o texto. Junto às justificativas de sobrecarga de trabalho e jornada dupla, vieram os pedidos de desculpas pelo ocorrido^{FC}.

Ainda que, a maioria das colaboradoras não tenha realizado a leitura prévia do texto de apoio, a pesquisadora deu seguimento às discussões, destacando os pontos principais apontados pelos autores. Neste sentido, tratou-se sobre a sensibilidade como um modo de sentir e perceber os sujeitos em suas formas singulares, que permite estabelecer relações humanas mais próximas. Além disso, na ausência da sensibilidade a experiência dá lugar a reprodução sem sentido.

Sobre o texto as professoras destacam que nós somos um corpo, que necessitamos nos movimentar, mas no cotidiano da Educação Infantil, nem sempre é possível^{AP}. Representando esse tempo do adulto que é diferente do da criança, destacamos o seguinte relato: “Eu procuro proporcionar atividades de experiências para as crianças, mas nem sempre é possível, porque se não direcionarmos os movimentos, eles levam muito tempo para terminar”^{AP} (Grupo de discussão, Prof.^a Anita, 01/10/2021).

Relacionando os apontamentos do grupo de discussão com suas práticas pedagógicas, as docentes assim como as participantes do *Grupo I*, salientam que as atividades de produção escrita são mais valorizadas pelos familiares, de alguma forma representam mais resultados satisfatórios. Complementando, as professoras salientam que, o que é sensível, e que não pode ser mensurado é mais difícil de ser visto como algo necessário. Mesmo a brincadeira sendo importante para o desenvolvimento das crianças, ela ainda é vista como algo secundário^{AP}.

Considerando o desafio de pensar e construir propostas pedagógicas para abordagem da Educação Física na perspectiva da sensibilidade para as etapas de ensino atendidas pela instituição campo de estudo, o grupo se organizou em três duplas, as professoras da etapa do Maternal II escolheram expressão corporal, as representantes do Pré A optaram por trabalhar música e as do Pré B escolheram brinquedos e brincadeiras^{AP}. Devido ao adiantado da hora, as professoras decidiram que posteriormente se comunicariam entre si para planejarem, caso

necessitassem de auxílio, entrariam em contato com a pesquisadora.

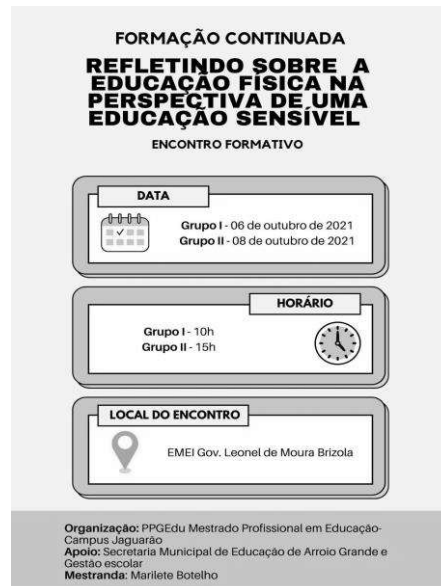
A partir dos registros do quarto encontro, aqui mencionados, observamos uma formação continuada aligeirada e uma rotina de trabalho acelerada se mostra como um impedimento para a disponibilidade e compreensão da leitura de textos científicos. Segundo Larrosa (2002), a experiência é cada vez mais rara, no contexto da educação, haja vista que este passo acelerado dos professores, os impede de refletir sobre a formação e suas práticas.

Ainda, apontamos que a priorização das atividades de linguagem escrita no cotidiano das crianças pequenas, e a rotina da Educação Infantil que por diversas vezes foi citada como muito “aligeirada”, nos leva a pensar que o tempo que prevalece é o do adulto e não o da criança. Neste sentido, Costa et al (2015) diz que o número expressivo de atividades da rotina da Educação Infantil é um fator excludente do saber sensível.

5.1.3 Encontros 5 e 6 Seminário Integrador e Avaliação da formação continuada

Os últimos encontros dos grupos de discussão, quinto e sexto, ocorreram nos dias 6 e 8 de outubro de 2021, às 10h e às 15h respectivamente. Assim como os demais foram realizados na E.M.E.I. Governador Leonel de Moura Brizola. Dentro das formalidades da pesquisa, foram convidadas com antecedência para a formação as doze professoras participantes e a equipe diretiva, através de convite, ilustrado na próxima figura.

Figura 29 - Convite dos encontros formativos 5 e 6



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Conforme cronograma da proposta de formação, os encontros tiveram como objetivos: apresentação do seminário integrador, constituição do grupo de acompanhamento do desenvolvimento das propostas pedagógicas e refletir sobre as contribuições da pesquisa-ação no contexto da formação. Para isso, utilizamos como instrumentos o diário de campo e as propostas pedagógicas pensadas em grupo. Como material para reflexão, exibimos o curta-metragem *Alike* (https://www.youtube.com/watch?v=Rsj_z43oNRk).

Iniciamos o encontro com o seminário integrador, que contou com a apresentação das propostas pedagógicas construídas em dupla. No total, foram apresentados seis trabalhos, organizados em duas duplas do *Grupo I* (Berçário e Maternal I) e três duplas representantes do *Grupo II* (Maternal II; Pré A; e Pré B).

Após as apresentações, passamos à constituição do grupo de acompanhamento, composto pelas docentes que demonstraram interesse em aplicar as propostas^{AP/FC}. Ficando combinado as observações em duas turmas do *Grupo I* e três turmas do *Grupo II*.

Terminadas as apresentações do seminário integrador e a constituição do grupo de acompanhamento, as participantes foram convidadas a assistir, o curta-metragem *Alike*, dirigido por Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez, com duração de 7 minutos.

A pesquisadora justificou a escolha, dizendo que o vídeo serve como uma reflexão para pensarmos o cotidiano da escola, assim como os professores fizeram, se engajando em uma proposta colaborativa para pensar propostas pedagógicas que consideram a sensibilidade e a experiência como aspectos essenciais para que a crianças não perca a “cor”, ou seja, a capacidade de imaginar, criar e transformar^{AP/FC}.

Encaminhando o encontro para a fase avaliativa, o grupo foi convidado a refletir sobre as contribuições da pesquisa-ação na formação de professores, a partir das perguntas norteadoras: I) Como você avalia a pesquisa-ação no contexto da formação continuada? Por que?; II) Que reflexões sobre a sua prática, as discussões em grupo te proporcionaram?; III) Discutir e refletir sobre a integração da Educação física na Educação Infantil, provocou alguma mudança na sua concepção de Educação Física?; e IV) Quais foram o limite da formação proposta, e o que ainda pode ser melhorado?

Ao final dos encontros, a pesquisadora proporcionou um momento de confraternização com os grupos. Na oportunidade foi entregue um mimo em agradecimento a participação e colaboração de todos.

Figura 30 - Registros das confraternizações com os Grupos



Fonte: arquivo da pesquisadora

Dito isso, passamos aos registros individuais de cada grupo de discussão.

Registros do encontro 5: Grupo de discussão I

Participaram do quinto encontro a equipe diretiva e quatro docentes. Iniciamos as reflexões pelas apresentações do seminário integrador.

A primeira dupla apresentou uma proposta de abordagem da Educação Física para o berçário, planejada com uma atividade de exploração, utilizando bolinhas plásticas coloridas,

uma mesinha plástica, fita adesiva e uma caixa de papelão ^{AP}. Conforme as professoras com atividade pensam em aguçar a curiosidade das crianças, para que possam explorar cada um do seu jeito ^{AP}.

Figura 31 - Proposta pedagógica apresentada pela dupla 1- Etapa Berçário

Proposta pedagógica de Educação Física para BERÇÁRIO I

Objetivo de conhecimento: (EI01CG01) Imitar movimentos de adultos nas situações de brincadeiras, como segurar objetos, passar de uma mão para outra, deslocar o objeto de um local para outro;

Objetivo prático: Brincar livremente exercendo autonomia de fazer escolhas.

Materiais: Bolinhas plásticas coloridas, uma mesinha pequena, fita adesiva e uma caixa de papelão.

A atividade se dará na sala de aula, onde a professora colocará fita adesiva nos pés da mesa, poderá ser em cadeira, parede onde for melhor.

Dentro de uma caixa teremos várias bolinhas plásticas.

No primeiro momento a professora deixará a criança livre para manusear as bolinhas e depois mostrará que a bolinha deverá ser colocada nas fitas, deixando-a livre para fazer ou não o mesmo processo.

Não será estipulado um tempo específico para a realização desta atividade, deixarei a criança livre para fazê-la até o momento que ela perca o interesse.

AVALIAÇÃO

Todo e qualquer resultado será considerado satisfatório. Mas será feita uma observação maior sobre o que a criança entendeu da atividade.

Fonte: material fornecido pelas professoras

Na sequência passamos para a apresentação da dupla 2, que propôs uma atividade de expressão e consciência corporal, para o Maternal I ^{AP}. A partir do material de apoio, história cantada, as professoras pretendem estimular a criação de gestos e movimentos e, depois expandir para o espaço externo a descoberta de sensações, trabalhando com a imaginação ^{AP}.

Figura 32 - Proposta pedagógica apresentada pela dupla 2- Etapa Maternal I

Proposta pedagógica- Maternal A 1

Objetivo de conhecimento (E103CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos, atividades artísticas como dança, teatro e música.

Objetivo prático – Estimular a imaginação e a expressão corporal.

Materiais: Televisão, pen drive

Espaço: sala de aula e pátio externo em contato com a natureza.

1º Momento: Apresentar a história cantada "Os sons dos animais" com duração de dois minutos.

2º Momento: As crianças serão estimuladas a fazerem a sua leitura da história, a partir das seguintes indagações:

- Que animais apareceram na história?
- Como que é o som o animal citado?
- Como que ele se movimenta?

3º Momento: Como momento de avaliação, as crianças vão escutar e descrever os sons que percebem na natureza.

As crianças serão direcionadas para o pátio, para sentarem amos ao ar livre, na grama.

Serão estimuladas, a observarem os sons na natureza e sons que seus corpos produzem.

Como é som dos nossos passos quando caminhamos rápido e devagar?

Como é o som do vento?

Agora vamos deitar, colocar a mão no lado esquerdo do peito sentir a batida do nosso coração. Como que é o som do coração?

Fonte: material fornecido pelas professoras

Após as explanações e comentários acerca das apresentações, a pesquisadora falou sobre a possibilidade de criar um grupo de acompanhamento para observar a aplicação da proposta pedagógica, caso fosse de interesse das professoras^{FC}. Ficando acertado entre a pesquisadora e as colaboradoras que seriam observadas duas turmas.

Refletindo sobre o vídeo *Alike* (citado nas descrições gerais), as professoras relatam que, por vezes, a rotina apressada da Educação Infantil faz com que elas percam a cor^{FC}, e isso acaba refletindo nas crianças. *“Esse ritmo acelerado do cotidiano faz com que nós professoras façamos as coisas no automático, não abrindo espaço para a criança criar, porque é mais demorado”*^{AP} (Relato Prof.^a Luceni, 06/10/21).

Encaminhando o encontro para a fase avaliativa, o grupo foi convidado a refletir sobre as contribuições da pesquisa-ação na formação de professores. Sobre isso, as professoras avaliam a pesquisa-ação no contexto da formação continuada como um espaço de reflexão bastante produtivo, porque foram consideradas as necessidades e os interesses do grupo^{FC}. Como reflexão, apontam que, perceber que têm necessidades em comum é um alento^{FC}. Os desafios compartilhados em grupo, antes ficavam ocultos e distantes das rodas de conversa na escola, o que gerava uma barreira no desenvolvimento das experiências de corpo e

movimento ^{AP/FC}. Ainda, segundo as professoras, os momentos de discussões e reflexões foram importantes para pensar na sensibilidade, que de modo geral implica na formação dos sujeitos, dotados ou desprovidos de autonomia e criatividade ^{FC}.

Pensando sobre as contribuições da formação para a reflexão acerca da Educação Física na Educação Infantil, as professoras, afirmam que mudaram suas concepções, pois antes achavam que era uma atividade física que precisava de um profissional específico para realizar. Hoje, conseguem perceber que a Educação Física pode e deve estar integrada e articulada no planejamento diário ^{AP}.

Como sugestão para aperfeiçoar as ações formativas, mencionam uma formação mais extensa e com mais tempo para trocarem ideias. *“Seria bom, se tivessem mais encontros, pensar em grupo sobre a nossa prática, revigora nossas forças e transforma a visão da gente”* ^{FC} (Relato, Prof.^a Eduarda, 06/10/21).

Por fim, observamos que na construção das propostas pedagógicas as professoras tiveram a sensibilidade de pensar em atividades de movimento corporal que dão espaço para exploração, criação e apropriação, respeitando o tempo da criança. Assim, conforme Surdi, Freire e Mello (2016), “Na educação do sensível, o corpo é fundamental como campo existencial que consegue contemplar e absorver o ilimitado. Abrange o inteligível e o sensível, indo além” (p.368). A organização das propostas transpôs a reprodução mecânica, na medida em que consideraram o se-movimentar da criança e o sujeito que se movimenta.

A partir das narrativas podemos dizer que a pesquisa-ação, provocou transformações na realidade pesquisada, de modo que as reflexões possibilitaram aos professores rever e modificar conceitos, além das ações coletivas terem ampliado a visão acerca da Educação Física na Educação Infantil.

Registros do encontro 6: Grupo de discussão II

O sexto encontro formativo contou com a presença da equipe diretiva e quatro docentes. No primeiro momento, apreciamos as apresentações do seminário integrador. O planejamento da terceira dupla (*Grupo II*) a apresentar contemplou a etapa de ensino do Maternal II. Para trabalhar a Educação Física, as professoras propuseram o desenvolvimento de atividade de expressão corporal, ritmo, imaginação e criatividade utilizando como material de apoio a música, e a pintura ^{AP}.

Proposta Pedagógica- Maternal II

Objetivo de Conhecimento: (E02CG05R5-03) Experimentar suas possibilidades motoras e expressivas por meio de gestos, posturas e ritmos para expressar-se e comunicar-se, ampliando a capacidade de interagir com o meio.

Objetivo Prático – dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

Materiais: aparelho de som, cd com música, papel cartão.

Espaço: Pátio externo e sala de aula.

Obs: A atividade será organizada em duas aulas.

1º Momento. Resolver situações problemas: A professora fará perguntas criando hipóteses e soluções.

Como nascem as borboletas, quem sabe?

2º Momento. A professora começará uma canção fazendo gestos. Como se fosse uma lagarta que come muitas folhas e fica por um tempo bem quietinha, até se transformar numa linda borboleta.

Junto com as crianças, a professora canta gesticulando para que cada um imite ou crie os gestos para acompanhar a canção.

3º Momento. cada criança receberá uma tirinha de papel cartão ou cartona para que faça dobrinhas como se fosse o corpo da lagarta. Dessa forma cada criança criará sua própria lagartinha.

Segunda etapa da proposta

1º momento. Será colocada a música da Borboletinha para as crianças dançarem livremente.

2º momento. a professora irá construir com as crianças a borboleta em folha de ofício. Cada criança receberá folhas para pintar com tinta guache, a forma que quiser. Depois que todos pintarem a professora irá cortar a folha em formato de borboleta e colar um palito de picolé para que as crianças construam suas próprias borboletas.

Avaliação: será pelo interesse das crianças em se movimentar acompanhando a música e pela participação na construção da lagarta e da borboleta.

Fonte: material fornecido pelas professoras

Dando continuidade ao seminário, a quarta dupla (*Grupo II*) apresentou propostas de experiências de corpo e movimento para Pré A, utilizando a música como recurso^{AP}. Segundo as professoras, a atividade possibilita de forma divertida e prazerosa trabalhar a consciência corporal, de espaço e tempo^{AP}.

Figura 34 - Proposta pedagógica apresentada pela dupla 4-Etapa Pré A

Proposta pedagógica de Educação Física – Pré A

Objetivo prático: Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura.

Objetivo de conhecimento: EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

Materiais: caixa de som e pen drive

Espaço: Pátio coberto

Escolhemos a música “mulher do sapo” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l8wtB9wHkpo>, que possibilita de forma divertida, prazerosa trabalhar o corpo todo com movimentos e gestos contribuindo para o desenvolvimento da coordenação corporal. Esta atividade lúdica possibilita que seja desenvolvida a consciência corporal, de espaço e tempo.

1º momento: Antes de iniciar a atividade, vamos questionar se eles conhecem a brincadeira/dança. Vamos deixar eles exporem o que sabem ou o que acham que é. Após iremos explicar que se trata de uma brincadeira/música, para não ser a mulher do sapo é preciso gesticular e se movimentar.

2º momento: Será colocada para tocar a música. A professora também irá participar fazendo gestos e movimentos para estimular a participação de todos.

3º momento: Avaliação, será entregue massinha de modelar para que os alunos construam uma releitura da atividade executada.

Fonte: material fornecido pelas professoras

Encerrando as apresentações do seminário integrador, a dupla 5 apresentou uma proposta para a abordagem da Educação Física na etapa do Pré B (Grupo II), na qual, através da contação de história, as crianças são provocadas a dialogarem sobre brinquedos e brincadeiras e também a criarem brinquedos utilizando caixa de papelão como base^{AP}.

Figura 35 - Proposta pedagógica apresentada pela dupla 5- Etapa Pré B

Proposta Pedagógica - Pré B

Objetivo de conhecimento: (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Objetivo prático: (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

Materiais: Notebook ou celular para projetar a história

Espaço: sala de aula

1º momento- A professora irá fazer uma roda de conversa com as crianças para indagar, com quais brinquedos costumam brincar, que brincadeiras eles conhecem.

2º momento- a professora irá apresentar a história, "Caixa de Brincar";

3º momento- Roda de conversar, a partir da pergunta, quem já brincou com uma caixa? De que podemos brincar com caixas?

4º momento- a professora irá propor o desafio para as crianças de criarem um brinquedo usando como base uma caixa de papelão. A construção do brinquedo se dará em casa com a família.

Avaliação: As crianças irão trazer para a aula o brinquedo confeccionado para apresentar para os colegas. Os trabalhos irão participar da construção da hora do conto da escola. A professora irá montar um vídeo com a história Caixa de Brincar e ao final as crianças irão participar apresentando seus brinquedos

Fonte: material fornecido pelas professoras

Após as apresentações, passamos a proposição do grupo de acompanhamento, com a intenção de acompanhar as docentes que tiverem interesse em desenvolver com as crianças as propostas apresentadas^{FC}. Diante da disponibilidade de todas^{FC}, o grupo entrou em um acordo, ficando decidido que a pesquisadora observará as três turmas, abrangendo assim todas as propostas apresentadas.

Para refletirmos sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, foi exibido o vídeo "*Alike*" (devidamente referenciado nas descrições gerais dos encontros). A partir disso, as professoras destacam que o vídeo traz uma reflexão acerca da correria do cotidiano que acaba nos tirando um pouco da cor^{FC}. Para eles, a sensibilidade contribui para que a criança não perca a cor, a capacidade de imaginar e criar^{AP}.

Por fim, atendendo a fase avaliativa, o grupo foi convidado a refletir sobre as contribuições da pesquisa-ação na formação de professores. Para as professoras a pesquisa-ação no contexto da formação é produtiva, é importante para repensar a prática, pois parte da realidade vivenciada na sala de aula^{FC}.

Como reflexão acerca da Educação Física no contexto da Educação Infantil, as docentes ressaltaram que a formação possibilitou enxergar a Educação Física para além da

atividade física^{FC}. Segundo as professoras, a partir do momento que perceberam que movimento não é só exercício físico conseguiram visualizar esta área do conhecimento em seus planejamentos^{AP}.

Contribuindo para melhorar a proposta de pesquisa-ação, as docentes salientam que no início, na reunião de aproximação, quando foi apresentada a proposta de formação, elas pensavam que seis encontros seriam demais, mas avaliando agora, pensam que com mais encontros teriam, com certeza, um maior crescimento profissional^{FC}.

Com base nos registros realizados no diário de campo, observamos que as professoras atenderam o modelo discutido no contexto da formação, contemplando os elementos de uma proposta pedagógica baseada na sensibilidade e na experiência. Em todos os planejamentos as professoras tiveram a sensibilidade em perceber a criança como um ser que produz cultura, na medida em que exploram seus conhecimentos prévios e disponibilizam espaço para que façam a sua leitura de mundo, se apropriando e criando um novo sentido para o vivido. Para Surdi, Freire e Mello (2016), a educação na perspectiva da sensibilidade criando possibilidades para que os sujeitos possam criar as suas próprias verdades, diferentes das verdades baseadas só em generalizações.

A partir das propostas apresentadas e das narrativas das professoras entendemos que a pesquisa-ação conseguiu atingir seu fim, de transformar a realidade, haja vista que as professoras ultrapassaram a reprodução mecânica, pois demonstram uma maior proximidade e preocupação em priorizar o sujeito que se-movimenta e não o movimento em si.

Ainda, assim como diz Imbernón (2010), a formação continuada dos professores, mais do que utilizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação e de pesquisa, de modo que estes profissionais passem a serem sujeitos e agentes protagonistas e não simplesmente objetos dela. Nesta perspectiva, com a pesquisa-ação as professoras trouxeram a ideia de constituir um grupo de formação dentro da escola, no qual dariam continuidade a experiência de compartilhar ideias e refletir sobre as suas práticas.

5.2 Observações das práticas pedagógicas: Grupo de acompanhamento

Nesta seção serão descritos os dados das observações do desenvolvimento das propostas pedagógicas apresentadas no seminário integrador. O trabalho de observação foi realizado em cinco turmas. Para compreender se a sensibilidade e a experiência fizeram parte da ação pedagógica, consideramos os seguintes elementos: Como ocorreu o tratamento pedagógico da Educação Física na atividade? O desenvolvimento das práticas pedagógicas

atendeu os elementos da sensibilidade e da experiência?

5.2.1 Observações sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica na turma do Berçário

As observações na turma do berçário foram realizadas no dia 26 de outubro de 2021, com duração de 2h. Estavam presentes 5 crianças. A partir, da proposta de pensar a Educação Física para as crianças pequenas, considerando os conceitos de sensibilidade e de experiência, o planejamento contemplou os seguintes objetivos: (EI01CG01) Imitar movimentos de adultos nas situações de brincadeiras, como segurar objetos, passar de uma mão para outra, deslocar o objeto de um local para outro; e Brincar livremente exercendo autonomia de fazer escolhas.

Sobre o tratamento da Educação Física, observamos que a professora desenvolveu a atividade com mediação para estimular a exploração^{AP}. Além disso, não determinou tempo para realização da atividade, haja vista que, permitiu que as crianças explorassem até perderem o interesse^{AP}. Também não padronizou a atividade, permitindo que explorassem de outras formas o material^{AP}. Destacamos que: *Em poucos minutos, um dos bebês virou a mesinha de pernas para o ar, e com um olhar de satisfação sentou-se dentro (Registro de observação, 26/10/21).*

A seguir alguns registros das atividades desenvolvidas:

Figura 36 - Registros das observações Berçário



Fonte: arquivo da pesquisadora

Assim, com base nas discussões e reflexões realizadas no contexto da formação continuada, apontamos que no trato das experiências de corpo e movimento a professora abriu espaço para o se-movimentar da criança, como um diálogo com o mundo. Nesta perspectiva, da sensibilidade está na percepção da criança como um ser corporal e o se-movimentar é a própria experiência.

5.2.2 Observações sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica na turma do Maternal I

O trabalho de acompanhamento, do desenvolvimento da proposta de Educação Física para o Maternal I foi realizado no dia 12 de novembro de 2021, com duração de 2h. Participaram da aula duas crianças.

Para trabalhar a Educação Física a professora introduziu os primeiros questionamentos a partir da história cantada, na sala de aula. A proposta se expandiu para a área externa, em contato com a natureza para que as crianças pudessem experimentar texturas, reconhecer, descobrir e sentir os movimentos e os sons do próprio corpo e dos elementos da natureza ^{AP}.

Das descobertas e do espaço de imaginação, destaco o registro no diário de campo, do diálogo de interação entre a professora e as crianças¹⁵:

Prof^a: Estão sentindo o vento? Que som ele faz?

João: faz "uuuuuuuuuuu".

Maria: está muito bravo, parece um lobo.

Prof^a: Vamos concentrar e sentir o som do nosso coração? O que você sente?

Maria: fez um silêncio, seguido de risadas, meu coração parece um samba.

João: o meu coração está pulando igual a um canguru ^{AP}. (Registro de observação, 12/11/21).

Na ilustração 37, na próxima página, apresentamos alguns registros do trabalho desenvolvido pela professora do Maternal I.

¹⁵ Para preservar a identidade das crianças, no registro das observações, optamos por utilizar nomes fictícios.

Figura 37 - Registros das observações Maternal I



Fonte: arquivo da pesquisadora

Com base nos apontamentos mencionados e na formação realizada observamos que a formação para a educação sensível, contribuiu para a professora refletir sobre sua prática, e esse repensar possibilitou uma abordagem pedagógica de Educação Física, com descobertas, imaginação e criação com elementos próprios da sensibilidade e da experiência.

5.2.3 Observações sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica na turma do Maternal II

Conforme combinado com a professora, a observação na turma do Maternal II, ocorreu nos dias 16 e 17 de novembro de 2021, com o tempo de acompanhamento de 2h. No primeiro dia estavam presentes na aula, 5 crianças. A proposta desenvolvida foi pensada com os seguintes objetivos: (E103CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos, atividades artísticas como dança, teatro e música; Estimular a imaginação e a expressão corporal.

Considerando que a aprendizagem ocorre também em outros espaços além da sala de aula, a atividade iniciou na sala e depois se estendeu para o espaço externo^{AP}. Para trabalhar a Educação Física utilizando como material de apoio a música (lagarta comilona,) a professora cantou encenando gestos, da lagarta comendo, depois crescendo, dormindo no casulo e depois virando borboleta e as crianças cada uma a seu jeito foram participando e interagindo com gestos e movimentos. Articulada a atividade que envolveu música e dança, também foram feitas algumas indagações, para promover um espaço de imaginação, como parte do processo^{AP}, mostramos o seguinte diálogo:

Profª: Vocês conhecem uma lagarta? De que jeito é a lagarta?

Manu: é verde;

Pedro: Não, não, é marrom, e tem cabelos bem grandes;

Valentina: é grande, com os dentes bem afiados;

Vitória: é gordinha porque come muito;

Cindy: é um ovinho que come muito e cria asas de borboleta (Registro observação, 16/11/21).

Em seguimento às atividades cada criança construiu uma lagarta de papel. A brincadeira foi garantida com a personagem^{AP}.

Pensando que grande parte do tempo da rotina da Educação Infantil, é voltada para a higiene e alimentação, conforme previsto no planejamento a professora deu sequência as atividades no outro dia, digo dia 17 de novembro de 2021. As atividades desse dia foram articuladas com as do dia anterior. Deste modo, a professora retomou com as crianças o que haviam conversado sobre a evolução da lagarta e colocou a música (Borboletinha) para que dançassem livremente. Seguindo a mesma linha de criação, com ajuda da professora cada um construiu sua borboleta, que depois se tornou objeto de exploração no brincar^{AP}.

Na próxima figura, apresentamos alguns registros feitos durante o desenvolvimento da atividade.

Figura 38 - Registros das observações Maternal II



Fonte: arquivo da pesquisadora

Sobre as contribuições da formação continuada para a integração da Educação Física, observamos que a professora superou a visão fragmentada de corpo e mente, na medida que

articulou na proposta pedagógica experiências de corpo e movimento, exploração, imaginação e criação. Também cabe destacar que durante as atividades prevaleceu o tempo das crianças e não o dos adultos. Outro aspecto abordado nas discussões coletivas, foi a rotina acelerada da Educação Infantil, e sobre isso a professora soube contornar, pensando um planejamento com sequência em outra aula.

5.2.4 Observações sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica na turma do Pré A

No dia 19 de novembro de 2021, acompanhamos o desenvolvimento da proposta pedagógica na turma do Pré A, com duração de 1h e 30 min. As atividades foram desenvolvidas na sala de aula e no pátio externo. Além disso, participaram 6 crianças. A proposta de abordagem da Educação Física teve como objetivos: Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura; (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

Antes de iniciar a realização da atividade, que teve como material de apoio a música (A mulher do Sapo), a professora indagou as crianças para saber se já conheciam a brincadeira/música. Entre as respostas negativas de que não conheciam nem a brincadeira e nem a música, disse Davi: “Eu só conheço a brincadeira “quem chega por último é a mulher do padre”, mas do sapo não conheço não” (Registro da observação, 19/11/2021). Diante disso, a professora explicou que se trata de uma brincadeira/música, para não ser a mulher do sapo precisariam gesticular e se movimentarem, de acordo com as orientações das músicas ^{AP}.

Durante a realização da brincadeira no espaço externo, as crianças se divertiram muito, com a participação da professora, cada um gesticulou e se movimentou à sua maneira ^{AP}.

A ideia inicial era rodar a música parte da brincadeira, mas a pedido das crianças a professora, reproduziu a música por duas vezes e na sequência colocou para rodar mais uma música para dançarem. Como avaliação propuseram uma releitura da brincadeira, utilizando massinha de modelar. Não preciso nem dizer que conheci sapos de todas as cores, até sapo arco-íris ^{AP}.

Figura 39 - Registros das observações Pré A



Fonte: arquivo da pesquisadora

Pensando nas contribuições da formação realizada, observamos que a professora apresentou elementos da sensibilidade, pois percebeu a criança como um sujeito que produz cultura e que necessita se movimentar de forma singular. Em consequência disso, abriu espaço para a experiência, possibilitando que cada um pudesse criar uma nova forma de representar o solicitado.

5.2.5 Observações sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica na turma do Pré B

Acompanhamos o desenvolvimento da proposta pedagógica preparada pela professora do Pré B, ocorreu no dia 13 de outubro, com a presença de 10 crianças. Permaneci acompanhando as crianças pelo tempo de 2h. As atividades foram pensadas com os seguintes objetivos: (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais; (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

Para iniciar o desenvolvimento da proposta, a professora propôs uma roda de conversa, com as crianças enfileiradas, indagando quais brinquedos as crianças costumam brincar e quais brincadeiras conhecem^{AP}.

Após os apontamentos das crianças, a professora deu início a contação da história “Caixa de brincar”. A partir da história passou as indagações: Quem já brincou com uma caixa? De que podemos brincar com uma caixa? Todos relataram já ter brincado com caixas ^{AP}. Entre os registros, destacamos a fala de uma criança que foi aluno da pesquisadora na prática supervisionada no estágio da Educação Infantil no ano de 2019, no curso de Pedagogia.” *Eu já brinquei com a professora Marilete de patinar com caixa de sapato e também fiz um robô bem grandão com muitas caixas*” (Registro da observação dia 13/10/21).

Encaminhando a proposta para fase final a professora propôs para as crianças criarem um brinquedo com ajuda das famílias, usando como base uma caixa de papelão de sua escolha. Por fim, após combinar o prazo de entrega, explicou que os brinquedos construídos seriam apresentados na hora do conto da escola ^{AP}.

A hora do conto construída articulada com a atividade desenvolvida, encontra-se disponível em: <https://youtube.com/watch?v=lzkeNjp8Sr8&feature=share>

Figura 40 - Registros das observações Pré B



Fonte: arquivo da pesquisadora

A respeito da abordagem da Educação Física, observamos que a partir do resgate de brinquedos e brincadeiras a professora considerou o movimento humano, como uma prática de construção cultural.

Ainda, percebemos que a formação contribuiu para a professora refletir e repensar suas práticas abrindo espaço para criação e imaginação, sensibilidade e experiência. Entretanto

entendemos que ainda existem alguns aspectos que podem ser melhorados, como: a roda de conversa realizada com as crianças enfileiradas.

5.3 Análise descritivo-transformativa

Em seguimento ao processo analítico, após a análise descritiva-processual dos encontros de formação e das observações, nesta subseção, apresentamos a análise reflexiva apontando indícios de transformação da realidade a partir da pesquisa-ação no contexto da formação continuada. Neste sentido, a síntese teorizada ao final das reuniões, dos encontros e das observações serviu de suporte para que pudéssemos apontar os aspectos referentes à temática de estudo que se sobressaíram no decorrer das ações coletivas. A partir destes aspectos destacados, com algumas narrativas das professoras apresentamos os indícios de transformação.

5.3.1 Análise reflexiva acerca do processo de transformação a partir da pesquisa-ação na formação continuada das professoras

No processo de análise, duas dimensões sobressaíram: 1) *Abordagem pedagógica da Educação Física na Educação Infantil: contexto, limites e desafios* e 2) *Formação continuada de professoras da Educação Infantil no âmbito da Educação Física: possibilidades para a educação sensível*. A primeira delas apresenta o processo de mudança sobre as compreensões das docentes a respeito da Educação Física na Educação Infantil, já a segunda discorre sobre os processos da formação continuada de professores.

Assim, na dimensão “*Abordagem pedagógica da Educação Física na Educação Infantil: contexto, limites e desafios*”, as discussões e reflexões provocadas na aproximação com o campo e no contexto da formação evidenciaram, inicialmente, a visão de Educação Física escolarizada por parte das professoras. A exemplo disso apresentamos dois relatos:

“Entendo que a Educação física na educação infantil é de suma importância no desenvolvimento motor, auxiliando uma melhor coordenação motora nas crianças, contribuindo para a alfabetização” (Resposta questionário, Prof.ª Dinha).

“A atividade física, ajuda no desenvolvimento de habilidades motoras e no reflexo, ou seja, são importantes em todos os segmentos. Além disso, ela promove o desenvolvimento integral do aluno trazendo benefícios para a saúde à capacidade intelectual da criança, pois diminui o estresse e aumenta a disposição do mesmo, desse modo

*contribui positivamente para o desempenho escolar dos alunos”
(Resposta do questionário, Prof.^a Eduarda).*

A partir dos relatos, notamos que as professoras perspectivam a Educação Física na Educação Infantil como meio para consolidar práticas escolares futuras da criança, tais como o processo de alfabetização e o desempenho escolar. Sobre tais concepções, Costa et al (2015) apontam que a escolarização precoce leva a extração da infância, pois o sujeito que se movimenta está sempre em busca de vivências e experiências subjetivamente significativas, ou seja, de espaço para criação.

Estas questões foram problematizadas na intervenção, a partir da tempestade de ideias, construída pelo grupo e da exibição do vídeo *Corpo e Movimento na Educação Infantil*, do Prof. Dr. em Educação Física Marcos Santoro, que discuti o corpo e movimento nas instituições de Educação Infantil.

Refletindo acerca desse aspecto evidenciado, citamos a seguir alguns relatos docentes:

Concordo que é importante para trabalhar a coordenação, mas, hoje com as falas da Marilete e as discussões em grupo, já consigo enxergar que vai além disso. É isso também, mas não só isso. Os elementos mais importantes são as interações e as brincadeiras (Grupo de discussão, Prof.^a Luceni, 22/09/21).

Trabalhar a Educação Física é nosso papel, hoje percebo que trabalho atividades que nem sabia que podiam ser consideradas como Educação Física, como os momentos de brincadeira, onde as crianças exploram, criam e imaginam (Grupo de discussão, Prof.^a Sophia, 24/09/21).

A partir das narrativas descritas, observamos indícios de que a visão das professoras passou por um processo de transformação, a visão desenvolvimentista e recreacionista, foi superada pela perspectiva da sensibilidade que percebe os momentos de exploração, experimentação e criação como elementos da Educação Física representada pelas experiências de corpo e movimento.

Outro aspecto evidenciado nesta dimensão foi a (não) integração da Educação Física na Educação Infantil revelada nas narrativas docentes:

Concordo que somos corpo, nos comunicamos usando o corpo, mas nem sempre é possível proporcionar atividades de movimento, porque

tem outras coisas para dar conta. O dia a dia da Educação Infantil é corrido, nem sempre dá tempo de terminar todas as atividades para brincar (Grupo de discussão, Prof.^a Ana, 01/10/21).

Nós somos um corpo, que precisa se movimentar, quando isso não acontece adoecemos. Eu procuro proporcionar atividades de experiências para as crianças, mas nem sempre é possível, porque se não direcionarmos os movimentos, eles levam muito tempo para terminar. O conhecimento dito inteligente não abre espaço para a sensibilidade, pois na escola as crianças são vistas como máquinas que precisam produzir (Grupo de discussão, Prof.^a Anita, 01/10/21).

Ao encontro desses apontamentos, Fiamoncini (2015) diz que quando temos a sensibilidade em perceber o movimento humano como uma forma de diálogo da criança com o mundo, superamos a reprodução mecânica. Então, mais importante do que propor atividades de aprendizagem motora, é pensar em experiências de movimento que tenham sentido para quem as realiza. Ainda, conforme os estudos de Surdi, Melo e Kunz (2016), o número expressivo de atividades da rotina na Educação Infantil é um fator excludente das experiências de corpo e movimento, ou seja, essa rotina acelerada torna cada vez mais rara a sensibilidade e a experiência.

Para superar essa visão dicotômica entre corpo e mente, intelectual e físico, propomos a leitura do texto “Corpo e Saber Sensível: Pistas para a Educação” (SURDI; FREIRE; MELLO, 2016) para auxiliar as professoras nas discussões e reflexões acerca da integração da Educação Física nas suas práticas. A partir disso, as professoras construíram propostas pedagógicas de abordagem da Educação Física para as crianças pequenas.

Neste sentido, destacamos a disponibilidade das professoras em construir e desenvolver propostas pedagógicas articulando as diferentes linguagens, dentre elas a do corpo e movimento, com espaço para construção e apropriação de conhecimento, por meio das ações e interações. Esse repensar nos indica uma transformação na construção das práticas pedagógicas no caminho da sensibilidade e do trabalho integrativo entre as diferentes linguagens e campos de experiências, entrelaçando os conhecimentos parte do patrimônio cultural.

Sobre essa dimensão, salientamos que, apresentamos apenas indícios de transformação, superar as fragilidades implica em um processo, que demanda reflexões e discussões mais profundas e amplas. Neste sentido, as propostas pedagógicas não se

desprenderam totalmente de práticas padrões, a exemplo disso, apontamos o recorte da borboleta proposto pela professora do Maternal II, a roda de conversa em formato enfileirado na sala do Pré B, que representam limitações. Apesar disso, entendemos que iniciamos um processo de transformação, haja vista que, conforme narrado pelas docentes, não inseriam em seus planejamentos objetivos de aprendizagem e nem intencionavam articular diferentes linguagens.

Por fim, destacamos que os registros fotográficos distribuídos ao longo desse trabalho, escancaravam um modelo cerceado, escolarizado e disciplinador, representado na organização do espaço com mesas enfileiradas. Analisando as ilustrações referentes a caracterização do espaço da instituição campo de estudo, e os registros das atividades do grupo de acompanhamento, entendemos que empreendemos um processo de transformação que implicou na exploração dos espaços externos.

A segunda dimensão *Formação continuada de professoras da Educação Infantil no âmbito da Educação Física: possibilidades para a educação sensível* apontada refere-se à carência de formação continuada para o trato da Educação Física na Educação Infantil, apontada como justificativa para o desenvolvimento do estudo e reafirmada na aproximação com o campo. Assim, destacamos um registro do diário de campo e outro de uma narrativa docente:

“As professoras citam como único espaço de formação continuada o Simpósio Municipal de Educação, organizado uma vez por ano pela SME, e ainda afirmar que a Educação Física na Educação Infantil, não faz parte das ações formativas” (Diário de campo, 20/08/21)

Eu nunca participei de uma formação sobre Educação Física na educação infantil, acho importante discutir formas de trabalhar. A gente precisa se atualizar e quando a formação é na escola em horário de trabalho facilita para participarmos (Grupo de discussão, Prof.^a Eduarda, 18/08/21).

Tecendo uma crítica ao modelo de formação baseado e restrito a racionalidade técnica, Zeichner (2008) e Schön (2000) defendem que o processo de melhoria do ensino começa pela reflexão sobre as práticas. Assim, inicialmente, evidenciamos a ausência de práticas formativas que permitam processos e tempos para pensar a Educação Física na Educação Infantil.

Para refletirmos sobre isso, constituímos os grupos de discussão para, a partir das

demandas e das necessidades das professoras, pensar ações formativas em prol de um coletivo.

Após o processo de intervenção, visualizamos alguns indícios de mudança. A seguir, transcrevemos algumas narrativas acerca da avaliação da pesquisa-ação:

Esse formato de formação, é muito rico, pois levou em conta nossas necessidades e interesses, sem desconsiderar que temos realidades diferentes. Com a pesquisa-ação foi possível perceber a importância da troca de ideias e experiências entre professores, pois sempre temos algo a contribuir e também a aprender nesse nosso meio que é tão rico e produtivo, pois quando algo já vem pronto é mecanizado. Assim, não temos a oportunidade de nos expressar e criar, acaba perdendo um pouco do sentido e do prazer da criação e da troca de vivências do nosso trabalho. Quanto a visão da Educação Física, as discussões em grupo me fizeram mudar o meu conceito, pois antes eu imaginava que estava voltada simplesmente para atividade física com um profissional especializado para tal. Hoje após nossos encontros, foi possível entender que vai muito além, pois é também toda ação do professor em sala de aula, onde proporciona experiências que instigam a imaginação e criatividade da criança. Foi um tema muito bom de ser discutido, por esse motivo seria muito bom, mais encontros, pois foi muito produtivo, muito bem organizado e conduzido (Relato docente, Prof.^a Sophia, 08/10/21).

Este modelo de pesquisa que trabalha a partir da realidade vivenciada na sala de aula, no contexto profissional do educador é muito importante para repensar a prática. Muito importante esse espaço de troca, cada um mostra um pouco da sua realidade, a fim de contribuir para o grande grupo. Me sinto à vontade para falar nesse espaço, então eu aproveito para deixar como sugestão, continuarmos nos reunindo em grupo para compartilharmos nossos anseios e prática. Podíamos fazer um seminário integrador a cada trimestre para apresentarmos um resumo do nosso trabalho, que pode servir para o colega (Relato Docente, Prof.^a Anita, 06/10/21).

Os excertos descritos evidenciam as contribuições positivas da pesquisa-ação e as

mudanças nas práticas a partir da formação continuada na perspectiva da educação sensível. Deste modo, consideramos que mais propostas de pesquisa-ação precisam permear a formação docente, permitindo aos professores mais autoria e reflexão sobre suas próprias práticas.

Ainda, o processo formativo nos mostrou que é possível idealizar e realizar uma formação baseada na sensibilidade, na medida em que se construíram relações mais próximas entre as professoras e as crianças. Na perspectiva, da formação para a educação sensível foi possível extrapolar a reprodução mecânica, pois as reflexões das professoras nos grupos de discussão resultaram em mudanças de percepções e enriquecimento de suas práticas. Também, é importante dizer que esse repensar das práticas, nos indica que é possível abordar a Educação Física na Educação Infantil, para além da reprodutividade, pensando nas experiências que permitem o diálogo das crianças com o mundo através do seu se-movimentar singular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nosso mundo é sempre um mundo da vida e do vivido. É neste mundo que nossas possibilidades de “Se-movimentar” se tornam humanas, significativas e belas. Nossas experiências originais são fundamentais para que nossa compreensão de mundo seja significativa” (COSTA et al, 2015).

Com este estudo buscamos analisar as percepções e as ações das professoras da Educação Infantil de uma escola pública de Arroio Grande/RS acerca das experiências pedagógicas envolvendo a Educação Física nessa etapa escolar por meio da formação continuada. Neste sentido, a aproximação com o campo, revelou uma visão escolarizada de Educação Física trabalhada na perspectiva psicomotora e recreacionista.

Diante disso, foi pensada a proposta: Formação Continuada: Refletindo sobre a educação física na perspectiva de uma educação sensível, no formato de projeto de extensão, estruturado em seis encontros formativos.

Assim, para ponderarmos sobre o alcance da pesquisa, retomamos os objetivos específicos: I) Conhecer a realidade da oferta da formação continuada dos professores da Educação Infantil acerca da temática da Educação Física por parte da Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande, identificando possíveis lacunas nesse processo; II) Estabelecer

com os professores da Educação Infantil ações formativas voltadas à reflexão sobre a presença e a abordagem da Educação Física na educação das crianças; III) Identificar de que forma ocorre a integração da Educação Física na Educação Infantil na escola pesquisada, buscando contribuir, através do mapeamento das práticas para a Organização do Trabalho Pedagógico; e Analisar as implicações da pesquisa-ação como método utilizado para potencializar a formação continuada de professores.

Sobre a realidade da oferta da formação continuada dos professores da Educação Infantil acerca da temática da Educação Física, a partir dos dados coletados junto a SME, identificamos que ocorre de forma esporádica, e além disso, é pensada e organizada por agentes externos à escola.

Se por um lado, presenciamos a partir das legislações oficiais maior compromisso do sistema educacional brasileiro com a formação continuada de professores da educação básica; Por outro, apesar desses avanços, na prática, o que se tem percebido são propostas verticalizadas, que não atendem às necessidades reais dos docentes em seus contextos de trabalho (GATTI, 2010). Este modelo de formação centrado na racionalidade técnica mencionado pela autora é pensado em formato de capacitações, desprovidas do sentido da experiência.

Para refletirmos acerca da carência de formação e pensarmos ações formativas e colaborativas voltadas para abordagem da Educação Física na educação das crianças pequenas, constituímos dois grupos de discussão com as professoras da E.M.E.I. Governador Leonel de Moura Brizola, situada no município de Arroio Grande/RS.

Com base nas discussões geradas no contexto da formação apontamos que a Educação Física não está integrada no planejamento das professoras participantes. Haja vista, que as docentes afirmam não articularem experiências de corpo e movimento no planejamento diário. Para Surdi; Freire e Mello (2016), a integração da Educação Física no contexto da Educação Infantil, demanda sensibilidade para perceber que o corpo é uma forma de linguagem que proporciona o diálogo da criança com o mundo.

Ainda, as discussões coletivas e participativas nos permitiram mapear as práticas para repensar a organização do trabalho pedagógico. Este movimento de refletir e repensar as práticas, foi realizado com o seminário integrador, quando as professoras apresentaram as propostas pedagógicas, considerando os elementos da sensibilidade e da experiência.

A pesquisa-ação se mostrou um potente método no contexto da formação continuada de professores, possibilitando o protagonismo docente defendido por Imbernón (2010) e ação

e reflexão apontada por Zeichner (2008) e Schön (2000) como elementos fundamentais para a construção de conhecimentos na formação continuada.

A partir do processo por nós vivenciado, entendemos que o desenvolvimento desta pesquisa contribuiu para a autoformação das professoras, que ao final dos encontros formativos, produziram narrativas como estas: “*Com os encontros me sinto preparada para trabalhar a Educação Física. Agora farei uma avaliação do aluno com outra visão*” (*Relato docente, Prof.ª Luceni, 08/10/21*). Portanto, com base em Larrosa (2002) aproveitamos para dizer que a experiência ocorre quando dotamos de sentido o vivido, aprendendo e ressignificando.

Ainda, salientamos que a importância da corporeidade e do movimento humano na educação das crianças é consenso nos documentos educacionais oficiais e em boa parte da literatura científica. Entretanto, as experiências educativas que contemplam o movimento humano a partir do viés humanista e sensível ainda são escassas no Brasil. Uma das alternativas para que isso ocorra é a formação continuada do professorado da Educação Infantil voltada à sensibilidade (FIAMONCINI, 2015), experiência (LARROSA, 2002) e ao se-movimentar (KUNZ, 2004). Este saber da sensibilidade que considera o ser que se movimenta, como um sujeito que produz cultura e constrói conceitos a partir do vivido dotado de sentido, representa uma oportunidade de compreender quem somos e o mundo em que vivemos.

Por fim, entendemos que, com esta pesquisa não resolvemos todas as questões sobre a abordagem da Educação Física na Educação Infantil e nem superamos a lacuna na formação das professoras, mas avançamos criando um espaço para discussões e reflexões. Acreditamos que existem outros elementos que necessitam ser repensados, como o espaço físico da instituição, o tempo e espaço para a formação continuada e contínua dos professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. **A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. Cad. Pesq. São Paulo, n.8, p. 53-60, maio de 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/990>. Acesso em junho de 2021.

ALVES, Rubens, A Educação do Olhar. Disponível em: <https://www.revistapazes.com/educacao-sensibilidades-rubem-alves/>. Acesso: janeiro e 2022.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/profile/Marli-Andre/publication/311361132>. Acesso em janeiro de 2022.

ANDRÉ, Marli. de. Pesquisa em Educação: questões de teoria e método. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS**, 5., 2005, Bauru. Anais. Bauru, 2005.

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **CONTRA A DESQUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacaodaformacao-dosprofessores-daeducacao-basica>. Acesso em: maio de 2021.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594/134898>. Acesso em: dezembro de 2020.

BASEI, Andréia Paula. **A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança**. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 n.º 47/3, 25 de octubre de 2008 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf> Acesso em: abril de 2021.

BORGES, Flávio Adriano, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva. **O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de análise de implicação do estudante/pesquisador**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/HyBHvWzGcgsFTfFrSLwLw8S/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: maio de 2021.

BOTELHO, Marilete Lima; Bianchi, Paula. **A Formação Continuada de Professores da Educação Infantil no Contexto das Experiências de Movimento**. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, 7(4), 2021. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2081>. Acesso em: abril de 2021.

BOUFLEUER, José Pedro, Rosane Mürmann Prestes. **A escola que avalia e que é avaliada: o papel da escola na construção de um mundo humano comum**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 240-249, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12014>. Acesso em: maio de 2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular- Educação infantil (p.35 a 55)**, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, CONSEDE e UNDIME, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: dezembro 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp Acesso em: março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília: MEC, CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: abril de 2021.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 13ª edição, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas de Formação Continuada de Professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso em: junho 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário oficial (da) República Federativa do Brasil**. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 12796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: novembro de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.3>. Acesso em: abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em fevereiro de 2021.

BRUM, Gislaine Marroche. **Educação Física na Educação Infantil: O papel do Pedagogo**. Mestrado Profissional em Educação Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão, 2020. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/5571>. Acesso em: março de 2021.

BULATY, Andréia. Pietrobon, Sandra Regina Gardacho. **PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO**

PARANÁ. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17605_9290.pdf. Acesso em: dezembro de 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas.** Educação, 38 (3), 466-476. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.15782>. Acesso em: maio de 2021.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry.** California: Left Coast Press, 2013.

COSTA, Andrize Ramires; Thais Emanuelle da Silva Barros; Elenor Kunz. **O brincar como construção racional nas aulas de Educação Física.** Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 30, n. 53., p. 196-208, maio/2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2175-8042.2018v30n53p196/36360/190144>. Acesso em maio de 2021.

COSTA, Andrize Ramires; Marlene Feitosa de Souza; Daniel Miranda; Elenor Kunz. **“BRINCAR E SE-MOVIMENTAR” DA CRIANÇA: A IMPRESCINDÍVEL NECESSIDADE HUMANA EM EXTINÇÃO?** Corpoconsciência, Cuiabá-MT, vol. 19, n. 03, p. 45-52, set./dez. 2015 Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44437>. Acesso em junho de 2021.

DALLA Corte, Marilene Gabriel, Rosane Carneiro Sarturi, Janilse Fernandes Nunes. **Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais.** Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13094>. Acesso em: 10 maio. 2021. Roteiro, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 87-114, jan./abr. 2018 | E-ISSN 2177-6059.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Deslandes Suely Ferreira; Otávio Cruz Neto; Romeu Gomes; Maria Cecília Souza Minayo (Organizadora). Petrópolis- RJ, Vozes. 21ª edição, 2002. Capítulo I. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa Social. Maria Cecília Souza Minayo. p. 9-31.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: maio de 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. João Ferreira de Oliveira. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

DRUMOND, Viviane. **Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância.** ISSNe 1980-4512 | v. 20, n. 38 p. 288-302, | jul-dez 2018. Revista Zero-a-seis. Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa de Educação na Pequena Infância. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p288>. Acesso em: dezembro de 2020.

FIAMONCINI, Luciana. **SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**. Florianópolis, SC, 2015. 139 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160767>. Acesso em: setembro de 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa- Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set/dez.2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: novembro de 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

GATTI, Bernardete Angelina.et al. Por uma Política Nacional de Professores. *In: NÓVOA, Antônio. Nada Substituí um Bom Professor: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores*. Antônio. Cap. 10, p. 199-210. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

IANINO, Adriana Martins. **Consciência corporal e práticas pedagógicas na educação infantil, sob o olhar da transdisciplinaridade** - 2017. 194f. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5745946. Acesso em: março 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e incerteza**. tradução: Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época. V. 14.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas**. Rev. paul. Educ. Fis., São Paulo, supl.4, p. 7-14, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139589> Acesso em: abril de 2021.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: março 2021.

KUNZ, Elenor. **Educação Física :ensino & mudanças / 3. ed.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. - 208 p. - (Coleção educação física). ISBN 85-7429-060-2.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: out. 2019.

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

MARCONI, Marina de Andrade; Eva Maria Lakatos. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

MELLO, André da Silva, et al. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física**. *Motrivivência* v. 28, n. 48, p. 130-149, setembro/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130/32567>. Acesso em: março de 2021.

MELLO, André da Silva, et al. **Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar**. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abril/junho 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892014000200467. Acesso em: fevereiro de 2021.

MORAES, J. C. P. **Experiências de um corpo em Kandinsky: formas e deformações num passeio com crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; Lara, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Disponível em: SciELO Books | Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001). Acesso em: fevereiro de 2021.

NÓVOA, Antônio. **Professor se forma na escola**. *Revista Nova Escola*. Maio de 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: abril de 2021.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; Machado, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/> . Acesso em: fevereiro de 2020.

PEREIRA, Fábio. Hoffmann. **Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico**. V. 22, N. 41 (2020): Zero-a-Seis (Jan./Jun.2020). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: maio de 2021.

PEREIRA, Rogério Santos. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. Tese de Doutorado (2014). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123332/325654.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: julho de 2021.

PLANO MUNICIPAL de EDUCAÇÃO de ARROIO GRANDE, Secretaria Municipal de Educação, SME, Arroio Grande, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL de FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação/ **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** – Florianópolis, SC. 2016. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=10&submenuid=254>. Acesso em: fevereiro de 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Escola de Educação Infantil Governador Leonel de Moura Brizola, Arroio Grande, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt>. Acesso em: abril de 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Grupo de estudos em educação física na educação infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico**. Motrivivência, Florianópolis, n. 17, jan. 2001. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5934>. Acesso em: 18 agosto de 2020.

SAYÃO, Débora Thomé. **Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física**. Rev. Bras. Cienc. 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: maio de 2021.

SILVA, Angélica Caetano da. **Os discursos sobre saúde na mídia: Limites e possibilidades de tematização na Educação Física Escolar**. Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95279>. Acesso em maio de 2021.

SIMÃO, Márcia Buss. **Educação física na educação infantil: refletindo sobre a hora da Educação Física**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/4701/3879>. Acesso em: setembro de 2019.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SURDI, Aguinaldo Cesar; Jose Pereira de Melo; Elenor Kunz. **O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/58076>. Acesso em: maio de 2021.

SURDI, Aguinaldo Cesar; Érica Janaína Santiago Moreira Freire; José Pereira de Mello. **CORPO E SABER SENSÍVEL: PISTAS PARA A EDUCAÇÃO**. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3739>. Acesso: agosto de 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível

em:<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

TARDIF, Maurice, Moscoso. Javier Nunez. **A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, USOS E LI.** Tradução: Cláudia Schilling. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742018000200388&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: abril de 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-Ação: Uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: dezembro de 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível.** 29º ed. Campinas - SP, Papirus, 2013.

WERLLE, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: abril de 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: abril de 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.** Lisboa, Educa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice I- Ofício

Ofício 01/2020

Arroio Grande, 22 de dezembro de 2020.

À Secretaria de Educação
Prefeitura Municipal de Arroio Grande

Prezados,

Ao cumprimentá-los cordialmente, gostaríamos de solicitar alguns dados com a intenção de estabelecer um levantamento em relação a formação continuada dos professores da Educação Infantil das escolas do município de Arroio Grande/RS, bem como saber quem são os (as) professores (as) atuantes nesta etapa da educação básica, sua formação e qualificação profissional.

Neste sentido, pedimos a colaboração da Secretaria na obtenção das seguintes informações:

1. Quantas são as escolas de Educação Infantil municipais?

2. Qual a formação de todos (as) os (as) professores (as) que atuam nesta etapa de ensino?
3. Esses (as) professores (as) são concursados (as) ou contratados (as)? Qual a sua área de concurso?
4. No que se refere a Formação Continuada dos (as) Professores (as) da Educação Infantil da rede municipal de ensino, quantos (as) possuem especialização, mestrado e doutorado?

	Especialização	Mestrado	Doutorado
Número			

5. Como está organizada a Formação Continuada ofertada pela SME aos docentes da rede municipal de ensino?
6. Quais são as propostas/temas de Formação Continuada ofertadas para os (as) professores (as) da Educação Infantil que atuam na rede municipal de ensino de Arroio Grande?

Destacamos que estas informações são importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Educação em andamento, cujo objetivo é propor ações colaborativas de formação continuada dos (as) professores (as) da Educação Infantil das escolas municipais de Arroio Grande.

Desde já agradecemos e ressaltamos o intuito em estabelecer parcerias com a Secretaria de Educação, no sentido de fortalecer e incentivar a formação continuada dos (as) professores (as) da Educação Infantil, nas escolas do município de Arroio Grande/RS.

Marilete Lima Botelho
Mestranda - Mestrado Profissional em Educação
Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão

Apêndice II- Projeto de extensão



Pró-Reitoria de Extensão
e Cultura (PROEXT)

**FORMULÁRIO DE REGISTRO DE
PROGRAMAS E PROJETOS DE
EXTENSÃO**

1 DADOS DA PROPOSTA

Modalidade	<input type="checkbox"/> Programa <input checked="" type="checkbox"/> X Projeto		
Título	Abordagem Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil: Refletindo sobre uma Proposta de Formação Continuada de Professores (as) na Rede Municipal de Ensino de Arroio Grande/RS		
Data de início (dia/mês/ano)	30/08/2021	Data de término	01/12/2021
Coordenador	Nome	João Carlos Pereira de Moraes	
	E-mail	joaomoraes@unipampa.edu.br	
	Telefone	(43) 961309244	
Unidade do coordenador	Campus Jaguarão		
Município(s) de execução da ação	Arroio Grande		
Curso(s) de Graduação ou Pós-Graduação a que se vincula a ação	Mestrado em Educação		
Proposta vinculada à programa de extensão	x <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual:		
Área do conhecimento principal (conforme classificação do CNPq)	Educação		

Área temática principal (conforme Política Nacional de Extensão)	Planejamento Educacional		
Carga horária semanal do projeto (calculada a partir da soma de todas as atividades que envolvem o projeto – do planejamento até a elaboração do relatório final)		Carga horária EAD	100h
Palavras-chave (04 no máximo)	Educação Física- Educação Infantil-Formação Continuada de Professores		

* Para submissão do projeto no sistema institucional será necessário inserir os dados da equipe executora (nome, e-mail e CPF) e a carga horária semanal dedicada à atividade.

2 PROPOSTA

2.1 RESUMO DA PROPOSTA (300 palavras no máximo)

Na perspectiva da formação crítica e da Educação Infantil integradora este projeto tem a pretensão de desenvolver uma proposta colaborativa de Formação Continuada para os (as) professores (as) da Educação Infantil de uma escola da rede de ensino de Arroio Grande/RS. Considerando, o método da pesquisa-ação, pretende-se desenvolver estratégias de formação continuada que contemplem o modelo de formação de dentro pra fora defendido por Nóvoa (2001) que propõe-se um espaço de formação a partir das necessidades e do contexto em que estão inseridos as participantes. Busca-se ações formativas que tenham no centro da formação o professor como protagonista e a escola como espaço preferencial do processo.

2.2 JUSTIFICATIVA (500 palavras no máximo)

O estudo em andamento leva em conta o diagnóstico de campo realizado em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande que apresenta a ausência de formação específica no contexto da Educação Infantil para o trato das experiências de movimento humano. Além disso, a formação acadêmica em Pedagogia via currículo oficial no que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos que versam sobre a Educação Física varia bastante entre as instituições, não garantindo ao Pedagogo as condições necessárias para o desenvolvimento pleno desse campo do saber (BRUM, 2020). A partir dessas considerações e instigada pela minha experiência profissional como servidora pública na função de Atendente em uma escola de Educação Infantil e Licenciada em Pedagogia,

surge essa pesquisa como tentativa de qualificar a formação dos profissionais da Educação Infantil.

• 2.3 OBJETIVOS (300 palavras no máximo)

Objetivo geral

Proporcionar ações de formação continuada voltadas à área da Educação Física para as professoras atuantes na Educação Infantil na Educação Infantil Leonel de Moura Brizola em Arroio Grande/RS.

Objetivos específicos

Incentivar a reflexão sobre a integração pedagógica da Educação Física na Educação Infantil na escola pesquisada; Discutir as implicações da pesquisa-ação como método utilizado para potencializar a formação continuada de professores.

2.4 METODOLOGIA

Para a realização do estudo, optou-se pelo método da pesquisa-ação, caracterizada segundo Thiollent (2011) como um tipo de pesquisa social, com base empírica que no contexto educacional permite dialogar com a realidade, produzindo transformações a partir de ações coletivas. Portanto, a proposta segue as três fases da pesquisa-ação abordada por Thiollent (2011): fase exploratória, fase de desenvolvimento e fase de avaliação.

Na primeira fase, *etapa diagnóstica* foram utilizados como instrumentos:

Questionário aberto: redigido por meio de ofício entregue presencialmente pela pesquisadora à Secretaria de Educação de Arroio Grande.

Levantamento bibliográfico: objetivando encontrar e analisar trabalhos defendidos em cursos de Mestrado Profissional em Educação sob a temática objeto de estudo, realizou-se a revisão bibliográfica a partir do catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Análise documental: para compreender melhor o funcionamento e a organização da Educação Infantil, buscou-se estudar as políticas públicas para a educação em âmbito nacional e local. Os documentos estudados foram: LDB (1996; 2013), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Base Nacional Comum Curricular (2017) – etapa educação infantil, Plano Municipal de Educação de Arroio Grande e Projeto Político Pedagógico da Escola campo de pesquisa (2014). Paralelamente, também realizou-se a análise de planos de aula desenvolvidos por docentes da Educação Infantil e cedidos pela equipe gestora da escola.

Reunião com o grupo: tendo como objetivo o engajamento do grupo de professoras da Educação Infantil da escola à proposta de pesquisa, bem como saber o que opinam sobre o projeto e quais são suas sugestões de mudanças. A mediação dessa atividade ocorreu por meio da Direção da escola.

Quanto à *Fase de Desenvolvimento*, constituída pela construção da proposta de trabalho e realização das ações, será utilizado como ferramenta a observação participante para observar, participar e descrever as ações e o diário de campo para descrever o tema e as atividades de cada dia de encontro. Ainda, pretende-se empregar estratégias de trabalho colaborativo, explorando e aprofundando os elementos trazidos da prática docente do grupo. Como produto final dos encontros de formação continuada, as participantes deverão construir uma proposta pedagógica sobre a abordagem da Educação Física para as crianças pequenas, considerando os elementos da Sensibilidade (SURDI; FREIRE; MELLO, 2016) e da Experiência (LARROSA, 2001). Ainda, haverá a possibilidade de desenvolvimento do projeto com acompanhamento da pesquisadora.

As ações formativas serão organizadas em seis encontros, que perfazem a carga horária de 4 horas semanais, sendo 2h de reunião e 2h de atividades assíncronas.

A terceira etapa, *Fase de Avaliação*, servirá para refletir sobre as ações desenvolvidas e suas percepções sobre a pesquisa-ação como meio para a formação continuada de professores. Através do grupo de discussão será realizado um seminário integrador com apresentação das propostas pedagógicas construídas pelas docentes.

O tratamento dos dados será empreendido com uma *análise descritiva-narrativa*, inspirada na abordagem realizada por Moraes (2014). Conforme Moraes (2014), em práticas de pesquisas que visem apontar processos de mudança, como forma de indício, é preciso que a pesquisa aponte tanto para um caráter descritivo-processual quanto descritivo-transformativo.

É importante ressaltar que neste projeto de extensão, se desenvolverá a fase de desenvolvimento e avaliação.

2.5 RELAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (300 palavras no máximo)

Este projeto considera os pilares de ensino, pesquisa e extensão para a organização das ações formativas. A partir de um movimento de colaboração coletiva propõe uma relação dialógica entre escola e universidade, na medida em que as participantes contribuirão para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado que está em andamento no PPGEduc/Unipampa

e a pesquisa científica contribuirá para um modelo de formação crítica que implicará nas práticas pedagógicas das professoras.

2.6 RESULTADOS ESPERADOS (300 palavras no máximo)

Espera-se que a partir da intervenção da pesquisa-ação que as docentes sintam-se provocadas a pensar, discutir e refletir sobre suas ações. E que esse movimento em favor da formação crítica discutida por Zeichner (2008) permaneça ao longo da formação continuada das professoras. Ainda, acredita-se que esse modelo de formação de dentro pra fora apontado por Nóvoa (2001) centrada no protagonismo docente como aponta Imbernón (2011) sirva para a conscientização da importância do desenvolvimento de uma proposta de Educação Infantil integradora, que considere as diferentes linguagens, dentre elas a do movimento humano.

2.7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (10 títulos no máximo)

BRUM, Gislaine Marroche. **Educação Física na Educação Infantil: O papel do Pedagogo**. Mestrado Profissional em Educação Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão, 2020. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/5571>. Acesso em: março de 2021.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: out. 2019.

MORAES, J. C. P. **Experiências de um corpo em Kandinsky: formas e deformações num passeio com crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola. Maio de 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: abril de 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SURDI, Aguinaldo Cesar; Érica Janaína Santiago Moreira Freire; José Pereira de Mello. **CORPO E SABER SENSÍVEL: PISTAS PARA A EDUCAÇÃO**. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3739>. Acesso: agosto de 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: abril de 2021.

2.8 OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES (não obrigatório; 200 palavras no máximo)

3 EQUIPE EXECUTORA (Adicionar quantas linhas for necessário)

Nome	Vínculo (Discente, Docente, TAE ou outro)	Campus/Reitoria ou Instituição de Origem	Função* (mesma a ser informada na planilha de certificados)	Carga Horária Semanal**
João Carlos Pereira de Moraes	Docente	Campus Jaguarão	Coordenador	2h
Paula Bianchi	Docente	Universidad de Cádiz	Colaboradora	2 h
Marilete Lima Botelho	Discente	Campus Jaguarão	Colaboradora	4h

*Palestrantes, Oficineiros, etc., não são considerados Equipe Executiva, e sim convidados. Devem, portanto, ser certificados juntamente com os Ouvintes na Planilha de Solicitação de Certificados.

4 PARCERIAS OU INSTITUIÇÕES EXTERNAS ENVOLVIDAS (adicionar quantas linhas for necessário)

NOME INSTITUIÇÃO	DESCRIÇÃO DA PARTICIPAÇÃO
Secretaria Municipal de Educação de	Colocou a rede municipal de ensino à

Arroio Grande	disposição para a realização da pesquisa.
Escola Municipal de Educação Infantil Governador Leonel de Moura Brizola	Contribuirá com a redução da carga horária dos profissionais para a participação das ações formativas.

5 PÚBLICO ALVO

5.1 Comunidade acadêmica interna:

PERFIL	Nº estimado de participantes
Discente	
Docente	
TAE	
Terceirizado	
TOTAL	0

5.2 Comunidade externa*(adicionar quantas linhas for necessário)

PERFIL	Nº estimado de participantes
Professores da Escola Municipal de Educação Infantil Governador Leonel de Moura Brizola	15

6 AVALIAÇÃO

FORMAS DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO (300 palavras no máximo)
<p>Pelos Participantes: A avaliação será feita através da participação nos encontros formativos (síncronos e assíncronos), dos materiais produzidos no seminário integrador pelas professoras durante a formação continuada e da reunião de avaliação da proposta de pesquisa-ação no contexto</p>

de formação.

Pela Equipe Executora: Será levado em conta os registros do diário de campo, a observação participante para ponderar se houve um processo de experiência (Larrosa, 2001) a partir das ações relatadas no início da formação e as práticas observadas no grupo de discussão.

7 CRONOGRAMA

PROGRAMAÇÃO PREVISTA (adicionar quantas linhas for necessário)			
<p>Encontro 1- O que tu pensas sobre a Educação Física? Objetivo: Conhecer as concepções dos professores sobre Educação Física.</p>			
Data prevista	Carga horária prevista 2h	Local previsto EMEI Governador Leonel de Moura Brizola	Membros da equipe executora envolvidos: Marilete Lima Botelho
<p>Encontro 2- Introdução dos estudos sobre a integração da Educação Física na Educação Infantil Objetivos: Identificar como a área de Educação Física é abordada no planejamento docente e com que frequência. Problematizar a presença da Educação Física na educação das crianças.</p>			
Data prevista	Carga horária prevista 2h	Local previsto EMEI Governador Leonel de Moura Brizola	Membros da equipe executora envolvidos: Marilete Lima Botelho
<p>Encontro 3- Possibilidades pedagógicas para a Educação Física na Educação Infantil. Objetivo: Discutir elementos da Pedagogia da sinestesia.</p>			
Data prevista	Carga horária prevista 2 h	Local previsto EMEI Governador Leonel de Moura Brizola	Membros da equipe executora envolvidos Marilete Lima Botelho

<p>Encontro 4- Construção de novas possibilidades para a Educação Física na Educação Infantil</p> <p>Objetivo: Construir, em grupos, projetos de ensino voltados a abordagem da Educação Física na Educação Infantil com base nas ideias da Pedagogia da sinestesia</p>			
Data prevista	Carga horária prevista 2 h	Local previsto EMEI Governador Leonel de Moura Brizola	Membros da equipe executora envolvidos Marilete Lima Botelho
<p>Encontro 5: Seminário Integrador</p> <p>Objetivo: Apresentação do seminário integrador dos projetos de ensino, refletindo sobre a proposta. Constituição do grupo de acompanhamento, composto pelas docentes que demonstrarem interesse em aplicar o projeto de ensino.</p>			
Data prevista	Carga horária prevista 2 h	Local previsto EMEI Governador Leonel de Moura Brizola	Membros da equipe executora envolvidos Marilete Lima Botelho
<p>Encontro 6: Avaliando a formação continuada</p> <p>Objetivo: Reflexão sobre as contribuições da pesquisa-ação no contexto da formação.</p>			
Data prevista	Carga horária prevista 2 h	Local previsto EMEI Governador Leonel de Moura Brizola	Membros da equipe executora envolvidos Marilete Lima Botelho

Observação: Devido à incerteza do momento causado pela pandemia da Covid-19, caso as atividades presenciais sejam impedidas serão desenvolvidas de forma online através da plataforma do *Google Meet*.

Apêndice III - Questionário de caracterização dos participantes

Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão

Mestrado Profissional em Educação

Mestranda: Marilete Lima Botelho

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Bianchi

Questionário de caracterização dos Participantes¹⁶

Nome (pode ser fictício):

Área do concurso realizado:

Formação acadêmica:

1. Há quanto tempo você atua como professor(a) da Educação Infantil?
2. Você já participou de alguma formação continuada relacionada à área da Educação Física na Educação Infantil (cursos, palestras, eventos, etc...)?
3. Qual a sua opinião sobre a abordagem da Educação Física na Educação Infantil?

¹⁶ Destacamos que os dados presentes neste instrumento serão utilizados com fins exclusivos de pesquisa, e não irão identificar os respondentes.

4. Como você prepara as atividades relacionadas à Educação Física?

5. Que metodologias são empregadas para a abordagem da Educação Física?

6. Quais os principais desafios enfrentados no trato da Educação Física na Educação Infantil?

7. Você gostaria de participar de uma proposta de formação continuada colaborativa que discuta a integração da Educação Física no currículo da Educação Infantil?

() Sim () Não

Apêndice IV- Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Instituição: Universidade Federal do Pampa- Campus Jaguarão, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)

Mestranda: Marilete Lima Botelho

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Bianchi

E-mail: mariletebotelho@outlook.com

Prezada/o Professor/a, estamos desenvolvendo um estudo intitulado “Abordagem Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil: Refletindo sobre uma Proposta de Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Arroio Grande/RS”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Paula Bianchi, no Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa- Campus Jaguarão.

Procedimento da pesquisa.

- Será realizada uma proposta de formação continuada de professores da Educação Infantil no âmbito do movimento humano com base na pesquisa-ação.
- Como instrumentos metodológicos, serão utilizados: análise documental, questionário, observação participante, diário de campo e grupo de discussões.
- As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa.

Os objetivos desse estudo são:

- Analisar as percepções e as ações das professoras da Educação Infantil de uma escola pública de Arroio Grande/RS acerca das experiências pedagógicas envolvendo a Educação Física nessa etapa escolar por meio da formação continuada.
- Conhecer a realidade da oferta da formação continuada dos professores da Educação Infantil acerca da temática da Educação Física por parte da Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande, identificando possíveis lacunas nesse processo;
- Estabelecer com os professores da Educação Infantil ações formativas voltadas à reflexão sobre a presença e a abordagem da Educação Física na educação das crianças;

- Identificar de que forma ocorre a integração da Educação Física na Educação Infantil na escola pesquisada, buscando contribuir, através do mapeamento das práticas, para elaboração de novas políticas;
- Analisar as implicações da pesquisa-ação como método utilizado para potencializar a formação continuada de professoras/es.

Pontos importantes e esclarecedores sobre sua participação na pesquisa

- A identidade do participante não será divulgada.
- Imagens produzidas durante os encontros formativos serão utilizadas apenas no trabalho.
- A pesquisa não irá acarretar nenhum tipo de problema à escola e ao grupo de docentes participantes.
- Todos os dados coletados nesta pesquisa poderão ser utilizados em apresentações de trabalhos acadêmicos e artigo científico.

Considerando as informações anteriores

Concordo que recebi as informações adequadas e estou ciente sobre os procedimentos da pesquisa e que a mesma não acarretará em danos morais, físicos, sociais e psicológicos a minha pessoa. Autorizo que as publicações decorrentes desta pesquisa façam uso dos dados coletados. Assino as duas vias deste termo para que uma seja arquivada por mim e uma pela pesquisadora responsável.

Nome da participante:

Assinatura conforme identidade

Data: / /

Assinatura da orientadora responsável pela pesquisa: