



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ**

IFCE *CAMPUS* CAUCAIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL**

INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCÃO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL
3DE FORTALEZA: DELINEANDO ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA
FORTALECER A ATUAÇÃO DOCENTE**

CAUCAIA 2026

INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCÃO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE
MUNICIPAL DE FORTALEZA: DELINEANDO ORIENTAÇÕES
PEDAGÓGICAS PARA FORTALECER A ATUAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - PROEF/IFCE – *campus* Caucaia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a Dra.^a Patrícia Ribeiro Feitosa
Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V991e Vulcão, Indira Cristian Venancio.

A Educação Física da Educação Infantil Na Rede Municipal de Fortaleza: delineando orientações pedagógicas para fortalecer a atuação docente / Indira Cristian Venancio Vulcão. - 2026.
139 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Caucaia, 2026.
Orientação: Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.

1. Educação física da educação infantil. 2. Educação física escolar. 3. Educação infantil. I. Título.

CDD 378.013

INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCÃO

A EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA: DELINEANDO ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA
FORTALECER A ATUAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - PROEF/IFCE – *campus* Caucaia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Física.

Aprovado: _____/_____/

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima (Orientadora) Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Prof.^a Dra. Rosalina Rocha Araújo Moraes Secretária Municipal de
Educação – SME

Prof.^a Dra. Francisca Maria Damasceno Gois
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Dedico às mulheres da minha família, raízes de amor e força. Às que plantaram, lavaram, costuraram e sustentaram a vida para que eu pudesse sonhar e realizar. Sou, por que vocês foram.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e familiares, pelo amor, incentivo e compreensão incondicional durante todas as jornadas.

À Prof^a Dra.^a Patrícia Ribeiro Feitosa Lima pela disponibilidade ao conduzir este estudo.

Aos meus amigos de uma vida, que, mesmo de longe, torceram pelo meu sucesso e me deram forças.

Aos colegas de mestrado, por todo apoio e parceria que tornaram essa trajetória mais leve.

À equipe do Centro de Educação Infantil Maria Roseli Lima Mesquita, em especial minha Coordenadora Dorita Sá, pelo apoio, compreensão e ensinamentos.

Aos Professores colaboradores na construção do Produto Educacional, obrigada por acreditarem e por ajudarem a delinear os rumos para uma nova Educação Física da Educação Infantil.

RESUMO

Esta pesquisa investigou os desafios, as práticas pedagógicas e as necessidades formativas dos Professores de Educação Física que atuavam na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, com o objetivo de subsidiar a elaboração de orientações pedagógicas voltadas à sistematização dos conteúdos e ao apoio ao planejamento das propostas pedagógicas. Tratou-se de um estudo exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa e apoio de dados quantitativos descritivos. A coleta ocorreu por meio de questionário eletrônico aplicado a 122 Professores dos diferentes distritos educacionais da Rede Municipal de Fortaleza. As informações foram analisadas conforme a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), articulando dados quantitativos e narrativas das questões abertas. Os resultados permitiram traçar o perfil sociodemográfico e profissional dos participantes, identificar dificuldades relacionadas ao planejamento pedagógico, à avaliação, às condições de trabalho e à atuação na primeira infância, além de analisar a relação dos Professores com os documentos normativos da Educação Infantil. Os dados revelaram que 96 Professores (78,7%) afirmaram sentir-se apenas parcialmente preparados para atuar nessa etapa, evidenciando lacunas na formação inicial e necessidade de formação continuada específica. Entre os principais desafios, destacaram-se a precariedade estrutural das instituições, a superlotação das turmas, a fragmentação da jornada, a ausência de materiais adequados, as dificuldades de inclusão e a insuficiência de referenciais pedagógicos específicos para a Educação Física da Educação Infantil. As análises evidenciaram ainda que os Professores construíam estratégias de adaptação e reinvenção da prática pedagógica a partir das experiências cotidianas, das trocas entre colegas e do vínculo com as crianças, embora enfrentassem fragilidades institucionais relacionadas ao planejamento coletivo, à avaliação e à documentação pedagógica. Concluiu-se que a consolidação da Educação Física da Educação Infantil exige, além da inserção formal do professor especialista, condições estruturais adequadas, políticas de formação continuada e referenciais que reconheçam as especificidades do corpo, do movimento e das experiências infantis. Como desdobramento, elaborou-se o *e-book Orientações Pedagógicas para a Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza*, produto educacional voltado ao fortalecimento da prática docente e à ampliação do debate sobre o lugar da Educação Física nessa etapa.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Educação Física da Educação Infantil. Formação Docente. Planejamento Pedagógico.

ABSTRACT

This research investigated the challenges, pedagogical practices, and training needs of Physical Education teachers working in Early Childhood Education in the Municipal School System of Fortaleza, aiming to support the development of pedagogical guidelines focused on the systematization of contents and on assisting teachers in planning proposals. This was an exploratory and descriptive study with a qualitative approach supported by descriptive quantitative data. Data collection was carried out through an electronic questionnaire applied to 122 teachers from the educational districts of the Municipal School System of Fortaleza. The information was analyzed according to the assumptions of Content Analysis proposed by Bardin (2016), articulating quantitative data with narratives from open-ended questions. The results made it possible to outline the sociodemographic and professional profile of participants, identify difficulties related to pedagogical planning, assessment, working conditions, and teaching practices in early childhood, as well as analyze the relationship established by teachers with Early Childhood Education normative documents. The data revealed that 96 teachers (78.7%) reported feeling only partially prepared to work at this stage, highlighting gaps in initial teacher education and the need for continuing education focused on this field. Among the main challenges identified were precarious institutional structures, overcrowded classes, fragmented work schedules, lack of appropriate materials, difficulties related to inclusion, and the insufficiency of specific pedagogical references for Physical Education for Early Childhood Education. The analyses showed that teachers developed strategies of adaptation and reinvention of pedagogical practice based on everyday experiences, exchanges with colleagues, and bonds established with children, although they faced institutional fragilities related to collective planning, assessment, and pedagogical documentation. It was concluded that the consolidation of Physical Education for Early Childhood Education requires, in addition to the formal inclusion of specialist teachers, adequate structural conditions, continuing education policies, and pedagogical references that recognize the specificities of the body, movement, and children's experiences. As an outcome, the e-book Pedagogical Guidelines for Physical Education in Early Childhood Education in the Municipal School System of Fortaleza was developed as an educational product aimed at strengthening teaching practices and broadening the debate on the role of Physical Education at this stage.

Keywords: Physical Education. Early Childhood Education. Physical Education of Early Childhood Education. Teacher Education. Pedagogical Planning;

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 — Mapa dos CEIs e Creches parceiras nos Distritos de Educação de Fortaleza.....	65
Figura 2 — Proposta da Capa do <i>E-book</i>	106
Figura 3 — Proposta do Sumário do <i>E-book</i>	106

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 — Síntese das abordagens pedagógicas da Educação Física e suas aproximações com a EI	59
Quadro 2 — Perfil sociodemográfico e profissional dos participantes da pesquisa.....	70
Quadro 3 — Perfil profissional do Professores.....	72
Quadro 4 — Formação inicial e experiência profissional dos participantes.....	76
Quadro 5 — Etapas de elaboração do produto educacional.....	103

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
E.F.	Educação Física
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GTEFEI	Grupo de Estudos de Educação Física da Educação Infantil
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDG	Método Desportivo Generalizado
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	19
2.1	Objetivo Geral.....	19
2.2	Objetivos Específicos	19
3	EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: MARCOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES.....	20
3.1	Educação Infantil no Brasil: trajetória e marcos legais.....	21
3.2	A Educação Física e a primeira infância: do “não lugar” aos lugares possíveis.....	33
3.2.1	<i>O “não lugar” da Educação Física para a primeira infância até os anos 1980.....</i>	40
3.2.2	<i>Lugares possíveis: abordagens pedagógicas da Educação Física e a primeira infância</i>	44
3.3.	Por que é preciso pensar uma Educação Física DA Educação Infantil?	60
4	PERCURSO METODOLÓGICO	63
4.1	Tipo de Pesquisa.....	64
4.2	Contexto e participantes.....	65
4.3	Procedimentos de análise	66
5.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
5.1	Perfil docente.....	70
5.2	Desafios e condições de trabalho	78
5.3	Apropriação dos documentos normativos e implicações nas práticas	84
6.	PRODUTO EDUCACIONAL	100
___	REFERÊNCIAS.....	114
___	APÊNDICES	118
___	APÊNDICE A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	118
___	APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	123
___	APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA ACADÊMICA.....	125
___	APÊNDICE E - SOLICITAÇÃO DE CONCESSÃO DE INFORMAÇÕES RELACIONADAS AO PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA.....	127
___	APÊNDICE G - CARTA CONVITE AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	130
___	APÊNDICE K – FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL.....	138

APRESENTAÇÃO

A primeira vez que dei banho, troquei fraldas e coloquei um bebê para dormir foi como professora de Educação Física em uma sala de referência da Educação Infantil. Meu ingresso nessa etapa ocorreu por um equívoco de lotação ou, como gosto de pensar, por um desvio de percurso que redefiniu minha trajetória docente. Desde então, minha forma de compreender a docência transformou-se profundamente e hoje pesquiso, escrevo e vivencio cotidianamente a Educação Infantil.

Sou natural de Belém do Pará e o esporte sempre esteve presente em minha trajetória. Desde a infância frequentei o Campus III da Universidade do Estado do Pará, praticando as diversas modalidades oferecidas pelos projetos de extensão, a familiaridade com esporte culminou na escolha pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Física, da referida universidade, no qual ingressei em 2009.

Após a graduação, em 2013, atuei como professora temporária da rede estadual do Pará, no município de Bagre, na Ilha do Marajó. Em 2018, ingressei como professora efetiva na Prefeitura de Ananindeua, trabalhando nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Iniciei uma nova etapa profissional, com a aprovação no concurso da Prefeitura de Fortaleza, em 2023. No processo remoto de lotação, ao manifestar preferência pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, houve um equívoco de compreensão que me direcionou para a Educação Infantil. Ao chegar ao Centro de Educação Infantil e me deparar com a docência junto a bebês e crianças pequenas, experimentei insegurança, estranhamento e muitos desafios. Apesar de dez anos de experiência na Educação Física escolar, aquele contexto era completamente novo.

Foi nesse encontro inesperado com a Educação Infantil que emergiram inquietações sobre a presença e o sentido da Educação Física nessa etapa. O que inicialmente parecia um desencontro tornou-se experiência formadora e passou a reorientar minha prática.

O ano de 2023 ainda me trouxe uma grande realização com a aprovação no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), no IFCE Campus Caucaia. Nesse percurso, pude aprofundar questões nascidas da prática e transformar em objeto de estudo aquilo que antes se apresentava como inquietação docente. Pesquisar a Educação Física da Educação Infantil ampliou minha forma de pensar a docência e consolidou um compromisso que hoje mobiliza minha atuação profissional, acadêmica e política nesse campo.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação Física (E.F.) foi tratada pela legislação brasileira como uma atividade complementar inserida na rotina escolar, com objetivos que se alteraram ao longo do tempo. Foi apenas no ano de 1996, através da promulgação Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996 (LDB) que a ela tornou-se de fato um componente curricular da educação básica, apresentando a seguinte redação em seu parágrafo 3º:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, art. 26, § 3º)

No ano de 2001 o texto da lei sofreu uma alteração, passando a incluir o termo *obrigatório* antes da expressão *componente curricular*, essa medida teve a função de reforçar a exigência legal e garantir que haveria aulas de Educação Física em todos os níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Sobre essa alteração, Impolcetto e Darido (2020) alegam que elas possuem uma redação genérica e ambígua, abrindo margem para diferentes interpretações, que acabam não assegurando completamente a presença da Educação Física em todas as etapas da Educação Básica e tão pouco assegura que os responsáveis por ministrar essas aulas sejam Professores com formação específica na área.

Silveira (2022) enfatiza ainda, que o apagamento da Educação Física na Educação Infantil, serve para as Secretarias de Educação não invistam recursos para contratar o Professor com formação específica, pois essa carga horária é ocupada por professores de Magistério ou Pedagogia, que não se sentem preparados ou motivados para assumir as aulas.

Como um exemplo da situação exposta pelos autores supracitados, na Rede Municipal de Fortaleza, de maneira geral, até 2022, era obrigação dos Pedagogos, fazer cumprir a carga horária da Educação Física tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi apenas a partir de 2023, com a convocação de Professores aprovados em concurso público, que licenciados em Educação Física passaram a ser lotados com prioridade nessas turmas, sendo eu uma dessas Professoras.

Mesmo com 10 anos de experiência em Educação Física Escolar, até aquele momento nunca havia lecionado na Educação Infantil, e desconhecia completamente o cotidiano e as especificidades dessa etapa, bem como seus documentos normativos, estratégias metodológicas possíveis.

Foi possível perceber também, as falhas significativas da minha formação inicial, que

em nenhum momento contemplou a metodologia da Educação Física para a Educação Infantil.

Com o início do ano letivo, o primeiro impacto foi perceber que seria minha responsabilidade organizar e participar das ações de cuidado das crianças, que compreendiam os momentos de alimentação, higiene e descanso.

O Marco Legal da Primeira Infância¹ (Lei nº 13.257/2016) reforça que na Educação Infantil o "cuidar e o educar são indissociáveis", e constituem um eixo estruturante das práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica, destacando que o cuidado não se limita a aspectos biológicos, mas engloba também a promoção do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também enfatiza essa relação, ao pontuar que “o cuidar envolve a garantia do bem-estar, da segurança afetiva e física, da saúde, da alimentação, da higiene e do sono das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39). Dessa forma, as ações de cuidado compreendem atividades como acolher, alimentar, higienizar, trocar fraldas e auxiliar as crianças no desenvolvimento de sua autonomia nas atividades cotidianas.

O exercício das ações de cuidado, inicialmente causaram-me um sentimento de desconforto e desvalorização profissional, gerando a percepção de que meu papel como Professora de Educação Física estava sendo diluído em funções que se aproximavam mais das atribuições de uma cuidadora do que das práticas pedagógicas que eu estava habituada a desempenhar. Algo comum e esperado para os Professores que, assim como eu, fizeram a transição do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, sem uma preparação prévia adequada.

Ao buscar suporte nos documentos oficiais da Rede Municipal de Fortaleza, temos a atual Proposta Curricular para a Educação Infantil, um documento organizado em 7 capítulos, contendo 171 páginas, lançado no ano de 2020. Ao utilizar o mecanismo de busca textual rápida, não é possível identificar nenhuma referência a Educação Física e/ou aos seus Professores, com a atualização da Proposta Curricular, a partir de 2024, a Educação Física passa a ser mencionada, porém de maneira generalista e insatisfatória, assim como as atribuições do Professor de Educação Física dentro dessa etapa de ensino, como Diretrizes, não alcançam o objetivo de esclarecer ou orientar a prática pedagógica.

Durante os encontros de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de

¹ De acordo com a Lei nº 13.257/2016, a primeira infância compreende o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

Educação (SME), outros Professores de Educação Física que atuavam na Educação Infantil relataram situações e sentimentos semelhantes aos meus. Além dos desafios relacionados à adaptação às particularidades das ações de cuidado, compartilhávamos dificuldades no planejamento e na realização das aulas, sobretudo pela escassez de referenciais teóricos e propostas voltadas para essa etapa.

Nesse contexto, sistematizar minha prática docente na Educação Infantil era uma necessidade constante e também uma fonte de frustração. Essas inquietações, fortalecidas pelo diálogo com outros Professores, transformaram-se em objeto de pesquisa no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

Reconhecido por ser uma referência da Educação Física brasileira, Valter Bracht (1999), em sua obra *Educação Física & Sociedade*, faz a distinção entre o "esporte NA escola" e o "esporte DA escola". Um jogo de palavras que se tornou referência ao pensar os conteúdos da Educação Física no contexto escolar. Inspirada nessa analogia, destacamos a urgência em pensar uma "Educação Física DA Educação Infantil", reconhecendo que as especificidades dessa etapa da educação básica não cabem em uma mera adaptação do modelo escolar tradicional.

Este estudo se orientou buscando compreender como os Professores de Educação Física compreendem os documentos normativos da Educação Infantil e quais as interferências na prática pedagógica, bem como descobrir quais os desafios enfrentados na atuação junto à Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. Buscou-se, ainda, identificar as estratégias pedagógicas mobilizadas pelos Professores para lidar com as demandas e especificidades do cotidiano escolar nessa etapa da Educação Básica.

Partiu-se da hipótese de que a ausência de formação específica e o acesso limitado a referenciais teóricos voltados à Educação Física da Educação Infantil impactam negativamente o planejamento e a organização das aulas, dificultando o alinhamento das práticas pedagógicas aos documentos normativos. Considera-se também que os principais desafios enfrentados pelos Professores estejam relacionados à falta de diretrizes claras, à escassez de recursos pedagógicos e de espaços adequados, além das especificidades próprias da Educação Infantil, que articulam cuidado e educação. Por outro lado, pressupõe-se que os Professores desenvolvem, no cotidiano escolar, estratégias pedagógicas que podem ser identificadas e sistematizadas, contribuindo para a qualificação das práticas docentes.

Acreditamos que a elaboração de Orientações pedagógicas específicas possa favorecer a organização do trabalho pedagógico e ampliar o acesso a informações qualificadas no âmbito da Educação Física da Educação Infantil na Rede Municipal de Fortaleza.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos, articulando a fundamentação teórica, o percurso metodológico, a análise dos dados e a construção do produto educacional, mantendo a Educação Física da Educação Infantil como eixo central do estudo. Para facilitar a compreensão da organização do trabalho, apresenta-se a seguir a estrutura da dissertação.

O capítulo 1, correspondente à introdução, que apresenta o contexto que motivou a pesquisa, o problema investigado, os objetivos do estudo e a justificativa para sua realização, situando a inserção da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza e os desafios enfrentados pelos Professores que atuam nessa etapa da Educação Básica.

O capítulo 2 apresenta objetivo geral e os objetivos específicos que orientaram o desenvolvimento do estudo.

O capítulo 3 contém o referencial teórico utilizado, são apresentadas as bases conceituais que sustentam esta pesquisa, discutindo inicialmente a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, com destaque para seus principais marcos legais, tensões e conquistas. Em seguida, aborda-se a relação da Educação Física com a Educação Infantil, partindo da noção de “não lugar” historicamente atribuído a essa etapa até a análise das principais abordagens pedagógicas da Educação Física e seus diálogos, diretos ou indiretos, com a Educação Infantil. O capítulo é finalizado com a discussão intitulada “*Por que pensar uma Educação Física da Educação Infantil*”, na qual se defende a necessidade de uma prática pedagógica concebida a partir das especificidades da primeira infância, e não como mera adaptação de propostas elaboradas para outras etapas da Educação Básica.

O capítulo 4 descreve o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando-a como um estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa. Apresentando os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, os participantes do estudo, os instrumentos utilizados e os aspectos éticos que orientaram a investigação.

No capítulo 5 é realizada a apresentação e discussão dos resultados, com a análise dos dados referentes ao perfil dos Professores participantes, sua relação com a rede municipal de Fortaleza, suas experiências com a Educação Física e com a Educação Infantil, os processos de planejamento das aulas, as formas de integração com outros Professores.

O capítulo 6 apresenta o processo utilizado para elaboração do Produto Educacional resultante da pesquisa, materializado no *e-book* “Orientações Pedagógicas para a Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza”. O material construído de forma colaborativa com Professores da rede que demonstraram interesse em participar de sua elaboração, que se fundamenta tanto nos dados empíricos da investigação quanto no diálogo com os referenciais teóricos e normativos e com os documentos curriculares da rede. O

e-book aborda, entre outros aspectos, as características da primeira infância, o planejamento de propostas didáticas que dialoguem com o cotidiano dos Centros de Educação Infantil (CEIs), alternativas para avaliação do processo educativo e a valorização das estratégias metodológicas já utilizadas por Professores da rede, assumindo um caráter propositivo e alinhado aos referenciais normativos da Educação Infantil.

Por fim, o capítulo 7 reúne as considerações finais do estudo, retomando os principais achados da pesquisa, suas contribuições para o campo da Educação Física da Educação Infantil, as limitações encontradas e as possibilidades de desdobramentos futuros, tanto no âmbito da prática docente quanto da produção acadêmica.

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1 Objetivo Geral

Este estudo teve como objetivo geral investigar os desafios e práticas pedagógicas dos Professores de Educação Física da Educação Infantil na Rede Municipal de Fortaleza, a fim de subsidiar a criação de orientações pedagógicas que promovam a sistematização dos conteúdos e a democratização do acesso a informações essenciais para o planejamento e execução das propostas pedagógicas.

2.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos esse estudo se propôs a:

1. Descrever o perfil dos Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, considerando aspectos formativos e profissionais;
2. Analisar a compreensão dos Professores de Educação Física sobre os documentos normativos da Educação Infantil, identificando suas interpretações e dificuldades em relação à implementação desses documentos na prática pedagógica;
3. Elaborar e publicar em formato de *e-book* “Orientações Pedagógicas para a Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza”, com base nos dados coletados durante a pesquisa e nos referenciais teóricos e normativos.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: MARCOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES

A construção do referencial teórico deste estudo teve como objetivo compreender a Educação Infantil e sua relação com a Educação Física escolar, reconhecendo, desde o início, o meu próprio processo de aproximação e de aprendizagem sobre o fazer pedagógico nessa etapa da Educação Básica, como uma das estratégias encontradas para enfrentar os desafios presentes no meu cotidiano como Professora de Educação Física atuando na Educação Infantil.

Foi realizado um levantamento bibliográfico de caráter exploratório, proporcionando uma maior familiaridade com o problema investigado, tornando-o mais explícito e contribuindo para a construção de hipóteses ou pressupostos teóricos que orientaram o estudo (GIL, 2008). Foram selecionadas produções que dialogassem sobre a Educação Infantil e sobre Educação Física escolar e, especialmente, com a interface entre essas duas áreas. A busca por referências ocorreu em bases acadêmicas consolidadas, como o Portal de Periódicos da CAPES e a SciELO, além da consulta a livros clássicos e contemporâneos da área da Educação e da Educação Física, documentos normativos nacionais e produções institucionais. Também foram considerados de extrema relevância recursos educacionais, materiais oriundos de publicações de grupos de pesquisa e de outras redes municipais que possuem histórico de discussão sobre a Educação Física na Educação Infantil.

A primeira seção deste referencial teórico apresenta a trajetória histórica, política e pedagógica da Educação Infantil no Brasil, revisitando autores como Kuhlmann Jr. (2000), Kramer (1992), Oliveira (2007), bem como com documentos oficiais que orientam essa etapa da Educação Básica, como a BNCC (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2020), destacando os principais marcos legais, políticos e pedagógicos que culminaram em sua inserção oficial como etapa da Educação Básica.

Em seguida, realizou-se uma revisão sobre como a Educação Física brasileira compreendeu a primeira infância ao longo do tempo, com uma análise das principais abordagens pedagógicas da área, buscando identificar de que maneira essas perspectivas dialogam com a Educação Infantil através de autores clássicos como Daolio (1995, 2004), Kunz (1991, 2004), Darido (2003), Freire (1997) e o Soares et al. (1992).

Posteriormente através de autores que discutem especificamente a Educação Física para a Educação Infantil como Ayoub (2005) Nista-Piccolo e Moreira(2012), Felipe et al

(2022), Mattos e Neira (1998), Rodrigues (2011) e Sayão (2002), buscamos embasar a defesa da necessidade de pensar uma Educação Física da Educação Infantil, concebida a partir das especificidades dessa etapa e não como mera adaptação de propostas elaboradas para outros níveis de ensino.

3.1 Educação Infantil no Brasil: trajetória e marcos legais

Para falar sobre a atenção à infância no Brasil, Guisso (2020) nos mostra que ao longo da história os cuidados e a educação das crianças sempre foram uma responsabilidade do núcleo familiar, sendo essa uma tarefa legada quase exclusivamente às mães. A autora destaca, que a Revolução Industrial Europeia (1760-1840) transformou as estruturas sociais, no que diz respeito à dinâmica familiar e ao cuidado com as crianças, com a entrada massiva de mulheres e, até mesmo de crianças, no trabalho fabril, os lares perderam suas cuidadoras tradicionais, o que contribuiu para o aumento das taxas de mortalidade infantil, despertando a preocupação de religiosos, empresários e educadores da época.

Foi nesse contexto, buscando atender uma necessidade das famílias e não das crianças, que surgiram as primeiras instituições para o atendimento à criança fora do ambiente familiar. As crianças de famílias com melhores condições financeiras eram cuidadas por babás, enquanto as crianças de famílias pobres ficavam sozinhas ou sob os cuidados dessas instituições para que seus familiares pudessem trabalhar, contribuindo para consolidar uma associação histórica entre creche e criança pobre, o que enraizou no imaginário social seu caráter exclusivamente assistencialista (DINONET, 2021; GUISSO, 2020; KUHLMANN JR., 2000).

Durante a segunda metade do século XVIII, a Europa já esboçava uma concepção moderna de infância, passando a compreendê-la como uma fase específica da vida, com características e necessidades próprias. Tal compreensão resultou de um amplo processo histórico de debates, impulsionado, entre outros, por educadores como Rousseau, Pestalozzi e Froebel (ARIÈS, 1981; KRAMER, 1995).

Se a Europa, entre o final do século XVIII e o século XIX, já elaborava uma nova compreensão sobre a infância, o Brasil ainda passava por transformações decorrentes do processo de colonização e da imposição de uma lógica educativa marcada pela catequese, pelo controle e pela marginalização das infâncias negras, indígenas e pobres. Esse descompasso histórico evidencia como o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e prioridade social seguiu um caminho distinto no Brasil, profundamente marcado pela

exclusão e pela desigualdade (KRAMER, 2003; KUHLMANN JR., 2000).

Com base nas contribuições de Kramer (2003), Kuhlmann Jr. (2000) e Guisso (2020), propomos uma organização dos períodos históricos que marcam a trajetória da atenção à criança no Brasil distinta daquela apresentada por Moncorvo Filho (1927), amplamente referenciada, inclusive, pelos autores supramencionados. Nossa proposta não tem a intenção de invalidar, mas de apresentar uma nova sistematização, que possibilita um diálogo de maneira mais direta com os marcos históricos brasileiros e com os objetivos específicos desta pesquisa, visando oferecer maior clareza analítica, contribuindo para a compreensão das raízes e das permanências que ainda marcam o cenário da Educação Infantil no Brasil.

Assim, os períodos adotados para definir a trajetória da atenção à criança no Brasil, foram definidos a partir de uma análise crítica dos acontecimentos históricos e das transformações institucionais ligadas à educação, compreendendo: (1) de 1500 a 1759, período em que a educação era organizada e controlada pela Igreja, principalmente pelos jesuítas; (2) de 1759 a 1889, quando o Estado português assumiu a responsabilidade pela educação com as reformas pombalinas, mantendo práticas excludentes e elitistas até o final do Império; (3) de 1889 a 1930, marcado pela República Velha e por políticas assistenciais voltadas à infância pobre; (4) de 1930 a 1990, quando se intensifica a atuação do Estado nas políticas públicas para a infância; e (5) de 1990 até os dias atuais, período que consagra a Educação Infantil como direito e parte integrante da Educação Básica.

1500 - 1874: Período da Educação Catequética e Caritativa

Durante a invasão do território que viria a se tornar o Brasil, os povos originários foram submetidos a inúmeras formas de violência promovidas pelos colonizadores europeus. Ainda que, em alguns relatos, as missões jesuíticas sejam retratadas como espaços de proteção contra abusos cometidos pelos colonos, ao evitar a escravização indígena e propor formas mais “humanizadas” de catequese, a educação nelas promovida foi profundamente marcada pelo desprezo às culturas nativas, desconsiderando saberes e modos de vida dos povos indígenas e impondo a cultura europeia como única via legítima de existência e civilização (ARAGÃO, 2025).

Kuhlmann Jr. (2000) ressalta que as crianças indígenas foram alvos diretos das estratégias de colonização, submetidas a processos de escolarização baseados na assimilação da cultura ocidental, na imposição da fé cristã e na negação de suas identidades étnicas. O autor afirma que esse tipo de escolarização esteve, desde o início, vinculado ao projeto

colonial de dominação e catequese, ressaltando que “a criança era vista como um ser em processo de humanização, incompleto e imperfeito, cuja formação deveria ser conduzida pelos adultos” (KUHLMANN JR., 2000, p. 31).

Como marco da educação religiosa, em agosto de 1549, na Bahia, ocorreu a fundação da primeira “escola de ler e escrever” brasileira pelo padre Manuel da Nóbrega e seus companheiros da Companhia de Jesus, com o objetivo de converter os indígenas ao cristianismo.

Diante da resistência dessa população, iniciaram-se práticas de segregação das crianças em locais chamados “casas de muchachos”. Após serem retiradas do convívio familiar, elas eram catequizadas juntamente com crianças órfãs portuguesas da mesma faixa etária, sob a alegação de que aprenderiam modos considerados civilizados (GUIMARÃES, 2017; SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

As “práticas civilizatórias” impostas tanto às crianças indígenas quanto aos órfãos portugueses foram descritas na literatura como práticas de “atendimento à infância brasileira”. Contudo, durante o período colonial, pouco foi feito efetivamente pela infância, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimento existentes (GUIMARÃES, 2017; KRAMER, 2003).

Ressalta-se que as primeiras ações voltadas à infância não foram pensadas para garantir direitos ou promover o bem-estar das crianças, mas para atender aos interesses do projeto colonial europeu. O que foi denominado “atendimento à infância” consistia em práticas de dominação cultural e religiosa fundamentadas na lógica da catequese jesuítica, voltadas à submissão e ao apagamento das identidades dos povos originários por meio da negação de saberes ancestrais, reforçando o caráter opressor do processo de colonização (KRAMER, 2003).

Ainda nesse período quando se fazia muito pouco pela infância, uma vez que a escolarização estava restrita a crianças a partir de 6 anos, geralmente voltada a meninos brancos, de famílias abastadas, Kuhlmann Jr. (2000) destaca que as crianças pequenas (de 0 a 5 anos) não eram sequer incluídas nos processos escolares formais, ficando o cuidado destas delegado à família.

Desde os primórdios de sua fundação é possível perceber a dupla lógica da educação brasileira, que persiste até hoje, oferecendo aos pobres e marginalizados uma educação para mantê-los sob controle através da doutrinação e com objetivo de criar uma força de trabalho e para os ricos uma educação para assegurar a extensão do poder familiar e manter a herança social.

“Os filhos de escravos, chamados de crias e moleques, seguiam para o trabalho a partir de cinco anos, devendo aprender algum ofício. As crianças brancas da casa grande, nomeadas de meninos, filhos de família, quase sempre eram cuidadas por amas, recebiam instrução jesuítica a partir dos seis anos, aprendiam as primeiras letras com professores particulares, usavam trajes adultos e sua educação se apoiava nos castigos corporais.”(GUIMARÃES, 2017 p. 86)

Como uma mulher negra, de origem periférica e professora da rede pública, é impossível dissociar minha prática pedagógica do reconhecimento das marcas históricas que ainda estruturam as desigualdades no Brasil. Para além de compreender as raízes históricas dos problemas sociais que enfrentamos, é preciso sempre destacar que a infância negra foi historicamente silenciada e negada nos processos educativos, como forma de escancarar que as políticas para a infância no país foram e ainda são atravessadas por heranças do colonialismo e do racismo estrutural²

Para além do recorte racial, é válido ressaltar que as práticas educativas do período colonial e imperial não eram direcionadas às mulheres, uma vez que estavam submetidas à autoridade de seus pais e, posteriormente, de seus maridos, sendo socialmente destinadas ao casamento e às obrigações a ele associadas (RIPE; AMARAL, 2022).

Stamatto (2002) ressalta que a discriminação na forma de tratar meninos e meninas foi percebida pelos indígenas, o que levou à solicitação de ingresso também de meninas e mulheres indígenas na escola de ler e escrever. A permissão, contudo, foi negada sob a alegação de que, mesmo em Portugal, não havia escolas voltadas para meninas e de que o acesso das mulheres indígenas à cultura poderia gerar “consequências nefastas”.

Já no século XVII, as mulheres começaram a frequentar atividades oferecidas pelos conventos, que incluíam aprendizados como costura e bordado, além de boas maneiras e ensino religioso, constituindo o limite do acesso feminino à educação naquele momento.

Os estudos analisados sobre a trajetória da educação no Brasil, nos mostram que as oportunidades de acesso a educação oferecidas às mulheres foram quase nulas, com destaque para os recolhimentos e conventos, não havendo menções sobre quais mulheres tinham a oportunidade de receber essa educação, uma vez que todas as mulheres de qualquer faixa etária, eram proibidas de estudar pelos padrões morais da época, sendo assim, acreditamos que da mesma forma que houve a segregação com recorte étnico e de classe social para o

² O conjunto de práticas, normas, valores e formas de organização social que, historicamente, produzem e reproduzem desigualdades raciais de maneira sistemática, independentemente da intenção individual dos sujeitos. Manifesta nas instituições, nas políticas públicas, nas relações sociais e nas oportunidades de acesso a direitos, fazendo com que a população negra, de forma recorrente, ocupe posições de maior vulnerabilidade social (ALMEIDA, 2019).

meninos ocorreu com a educação das meninas

“A educação oferecida às crianças pobres, órfãs, abandonadas ou filhas de escravizados tinha um caráter fortemente assistencialista, voltado para a disciplina, o trabalho e a submissão. Já as crianças da elite recebiam uma educação voltada à formação moral e religiosa, mas também à preparação para posições sociais de liderança e poder.”(KUHLMANN JR., 2000, p. 37)

Na segunda metade do século XVIII, grandes mudanças no contexto político e social impulsionaram transformações significativas no panorama educacional brasileiro. Em um período marcado pela crise da economia portuguesa, decorrente, entre outros fatores, da queda da produção de ouro e da dependência econômica em relação à Inglaterra, foram implementadas, em 1759, as Reformas Pombalinas³.

Entre essas medidas, destacou-se a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias, com o consequente fechamento de escolas e colégios, marcando uma ruptura com o sistema de ensino que até então estruturava a educação no Brasil colonial. Pretendia-se libertar os indígenas da tutela religiosa e favorecer processos de miscigenação associados a um projeto de crescimento populacional e povoamento estratégico da América Portuguesa (SECO; AMARAL, 2006).

Para alguns historiadores, à supressão do sistema educacional jesuítico, Pombal interpôs uma reforma. Para outros, ele protagonizou, na verdade, uma paralisação das atividades educacionais através da adoção de medidas efêmeras e ineficazes (DAMASCENO, 2016 p. 22).

O Estado português tentou assumir o controle da educação, criando as chamadas “aulas régias”. Esse foi o ponto inicial para a abertura e instalação de escolas para meninas, onde as aulas eram ministradas por mulheres. Assim, oficialmente, as meninas passaram a ter o direito de frequentar a escola e abriu-se um campo de trabalho para as mulheres: o magistério público (FRAZÃO; MORAIS, 2012).

A educação oferecida entre 1500 e 1874, que denominamos aqui como Período da Educação Catequética e Caritativa, era um reflexo dos interesses do projeto colonial por meio da catequese jesuítica. Buscava-se domesticar os corpos e subjugar as culturas dos povos originários, impondo a moral cristã como norma e apagando saberes e práticas ancestrais.

Essa forma de escolarização foi um instrumento de controle e dominação, alicerçada na exclusão. As meninas foram amplamente excluídas do acesso à instrução formal. Ao mesmo tempo, a escolarização das crianças brancas e de famílias abastadas visava sua formação intelectual e moral, enquanto crianças pobres, negras e indígenas eram vistas como

³ Uma série de medidas propostas por Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (primeiro ministro de Portugal de 1750-1777), através do Alvará Régio.

mão de obra a ser moldada segundo as necessidades do sistema (GUIMARÃES, 2017; SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008; KUHLMANN JR., 2000).

1759 - 1889: Período da Laicização Controlada e da Educação Elitista

No final do século XVIII e início do século XIX, com a expulsão dos jesuítas, o cenário educacional brasileiro ficou marcado pela desorganização e decadência, com o fechamento das escolas. Uma nova fase se iniciava, com o Estado assumindo a responsabilidade pela educação no território brasileiro e tentando implementar um sistema de ensino laico, ainda extremamente elitista, desarticulado e precário. O século XIX foi repleto de tensões e reviravoltas políticas e econômicas que impactaram sobremaneira os rumos do sistema educacional brasileiro (DAMASCENO, 2016).

No ano de 1808, além da vinda da família imperial portuguesa para o Brasil, houve a criação de instituições voltadas à formação técnica e profissional. Em 1822, Dom Pedro I declarou a Independência do Brasil, dando início ao período imperial. Porém, em 1831, em meio a crises políticas e econômicas, renunciou ao trono. Como o príncipe herdeiro ainda era muito jovem para governar, iniciou-se o período da Regência (1831–1840), momento que evidenciou a instabilidade política e a busca por uma identidade nacional no Brasil (SECO; AMARAL, 2006).

As mudanças no sistema econômico geraram novas demandas sociais, especialmente nos grandes centros urbanos. Contudo, a educação das crianças menores de seis anos permaneceu esquecida. Por um lado, reconhecia-se a necessidade de atender à infância em meio às mudanças sociais crescentes; por outro, persistia o descaso institucional (KUHLMANN JR., 2000).

Entre os anos de 1822 e 1889, período que Guimarães (2017) denominou como Brasil Independente, o atendimento às crianças pequenas era restrito à caridade. A infância pobre era tratada como questão de assistência e controle social, enquanto a infância burguesa passava a receber atenção diferenciada, delineando o que mais tarde seria institucionalizado como educação infantil. As crianças negras, mestiças e brancas abandonadas, denominadas “enfeitadas”, passaram a ser acolhidas por amas de leite ou criadeiras, que recebiam uma quantia em dinheiro para cuidar delas.

Com o tempo, esse processo foi sistematizado pelas autoridades, culminando na criação das Rodas dos Expostos, também chamadas Rodas dos Enfeitados. A primeira dessas instituições foi criada no Rio de Janeiro, em 1738, por Romão Duarte e ficou conhecida como

“Casa da Roda”. Seu funcionamento se estendeu por mais de 150 anos, reafirmando a assistência como única forma de política pública voltada ao atendimento da infância empobrecida (GUIMARÃES, 2017; SILVA; FRANCISCHINI, 2011; MOREIRA; LARA, 2015).

A partir de 1861, com a criação da Casa de Correção da Corte, crianças que cometiam algum delito, aquelas consideradas de “má índole” e aquelas cujas famílias não ofereciam uma educação considerada apropriada passaram a ser recolhidas pelo Estado para receber educação moral e religiosa (GUIMARÃES, 2017).

Na verdade, o Instituto de Menores tinha a finalidade de disciplinar os corpos por meio do uso de castigos corporais, a fim de tornar a mente obediente. O Estado tutelava a criança pobre como se fosse delinquente e passava a ensinar-lhe ofícios. Com o passar do tempo, eram encaminhadas a essa instituição todas as crianças em situação de rua, sendo elas infratoras ou não. (GUIMARÃES, 2017 p. 92)

Nesse ínterim, a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, marcou um ponto de inflexão nas políticas públicas voltadas para a infância no Brasil, especialmente no que diz respeito às crianças negras. Embora formalmente declarasse livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir daquela data, o texto da lei revelava um caráter profundamente ambíguo ao impor a permanência das crianças sob tutela dos senhores até os 21 anos ou sua entrega ao Estado mediante indenização.

De acordo com Ramos(2008) a lei do Ventre Livre acarretou o crescimento no abandono de recém-nascidos, cujas mães, muitas vezes sem condições de sustentá-los ou temendo represálias, recorriam às Rodas e outras instituições assistenciais. Diante desse cenário, o Estado passou a discutir formas de acolhimento e educação dessas crianças, tanto por razões humanitárias, quanto por interesses econômicos e sociais ligados à transição do sistema escravista para o trabalho livre.

No processo de redefinição das responsabilidades sobre o cuidado e a educação da infância pobre, especialmente da infância negra, o discurso médico e as instituições de assistência passaram a desempenhar um papel central. A preocupação com a saúde pública, a moralização dos costumes e a formação de uma nova força de trabalho conduziram a um crescente interesse em regulamentar o cotidiano das crianças nascidas em contextos de vulnerabilidade social (KUHLMANN JR., 2000; GUIMARÃES, 2017).

Nesse contexto, as mudanças sociais e econômicas vivenciadas no Brasil no final do século XIX impactaram diretamente a forma como as crianças pequenas passaram a ser percebidas e atendidas pelo poder público e pelas instituições assistenciais (GUIMARÃES,

2017).

Guisso (2020) destaca que a inserção das crianças em espaços educativos fora do contexto familiar não foi pensada a partir das necessidades e características próprias da infância, mas sim como resposta às demandas da época, onde a infância pobre era vista como um problema social a ser controlado. As primeiras iniciativas que se aproximam do que hoje conhecemos como creches surgiram na década de 1870 alavancadas pelo movimento da Escola Nova, com destaque para a fundação do Asilo da Infância Desvalida da Corte, em 1871. Essas instituições eram voltadas, principalmente, para os filhos de mulheres pobres e ex-escravizadas.

As creches foram concebidas como uma alternativa preventiva ao abandono, oferecendo às mães a possibilidade de manter seus filhos sob cuidados enquanto trabalhavam. Apresentadas como uma grande novidade para a época, passaram a ser vistas como propostas modernas e “científicas” de cuidado para crianças de 0 a 3 anos (KUHLMANN JR., 2011; GUISSO, 2020).

Kuhlmann Júnior (2011) reforça esse entendimento de que as primeiras creches foram criadas mais como estratégia de controle social e moral da população pobre do que como uma política de valorização da infância ao citar o Dr. K. Vinelli, que defendia a criação de creches como forma de separar as crianças das mães pobres, durante as horas de trabalho, sugerindo que o papel das creches seria abrigar temporariamente crianças com menos de dois anos, cujas mães “fossem de boa conduta” e estivessem empregadas fora de casa.

A ideia de proteger a infância começava a despertar, mas o atendimento se restringia a iniciativas isoladas que tinham, portanto, um caráter localizado. Assim mesmo aquelas instituições dirigidas às classes desfavorecidas, como por exemplo, o Asilo de Meninos Desvalidos fundado no Rio de Janeiro em 1875 (Instituto João Alfredo), os três institutos de Menores Artífices fundados em Minas em 1876, ou os colégios e associações de Amparo a Infância (como o primeiro Jardim de Infância do Brasil, Menezes Vieira criado em 1875) eram insuficientes e quase inexpressivas frente a situação de saúde e educação brasileira (KRAMER, 1992 p.50).

Enquanto as creches atendiam majoritariamente crianças pobres, com foco no cuidado e no controle, os jardins de infância, surgidos a partir de 1875, eram direcionados aos filhos da elite. Destaca-se a diferença no entendimento das funções dessas instituições: as creches desempenhavam a função do cuidado, enquanto os jardins de infância assumiam a função pedagógica. Essa concepção, que associa a creche exclusivamente ao cuidado e os jardins de infância à escolarização, ainda persiste nos dias atuais, embora sob novas roupagens (GUIMARÃES, 2017; KRAMER, 1992).

Às vésperas da Proclamação da República, o Brasil promulgou a Lei Áurea, pondo fim oficialmente ao regime escravocrata em 1888, tornando-se o último país do Ocidente a extingui-lo.

No entanto, conforme discutido por Almeida (2019), o racismo estrutural organiza desigualdades de forma sistêmica na sociedade brasileira. A abolição da escravidão não foi acompanhada de políticas públicas compensatórias ou de inclusão social. Pelo contrário, o período pós-abolição foi marcado pela ausência de medidas que garantissem direitos básicos para a sobrevivência e a dignidade da população negra, como acesso à moradia, ao emprego e à educação. A infância negra seguiu invisibilizada nas ações estatais. Dados institucionais divulgados pelo Senado Federal apontam a permanência de negros e indígenas em posições de maior vulnerabilidade social, como reflexos dessa negligência histórica (BRASIL, 2020).

Ao final deste período, que culmina na Proclamação da República em 1889, o atendimento às infâncias no Brasil continuava marcado pela exclusão, pela filantropia e por práticas de controle social. As primeiras iniciativas voltadas à primeira infância, sejam nas creches ou nos jardins de infância, revelavam mais os interesses do Estado e das elites em disciplinar corpos e mentes do que uma real preocupação com o direito à infância ou com o desenvolvimento integral das crianças. Esse legado assistencialista e desigual deixou profundas marcas nas políticas de Educação Infantil nas décadas seguintes (KRAMER, 1992; KUHLMANN JR., 2000).

1989 - 1930: Período da Infância Assistida e das Políticas Compensatórias

Conforme nos mostra Almeida (2019), a Proclamação da República, em 1889, ocorreu em um Brasil que ainda tentava absorver as consequências da abolição da escravidão, decretada apenas um ano antes, sem qualquer plano de integração social. A população negra recém-liberta continuava a viver em situação de extrema vulnerabilidade. No campo da educação, nesse período, Kramer (1992) ressalta que a infância negra permaneceu à margem das políticas públicas, reforçando um ciclo de exclusão que atravessa séculos.

Foi entre o final do século XIX e o início do século XX que o movimento médico-higienista se consolidou, buscando aperfeiçoar a saúde da população e oferecer assistência à infância, incentivado pela compreensão de que a falta de educação e saúde do povo causaria o atraso do Brasil em relação à Europa. Em 1889, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), no Rio de Janeiro, que se tornou um modelo de referência para outras instituições. O IPAI oferecia atendimento médico, ações de higiene e propostas educativas voltadas à proteção da infância pobre. Entre seus objetivos estava a

criação de creches e jardins de infância, refletindo a crescente preocupação com a infância urbana (KRAMER, 1992).

Nesse período, houve aumento na criação de espaços de atendimento à infância: a creche da Fábrica de Tecidos Corcovado (1889), a primeira escola infantil de Belo Horizonte (1908) e o Jardim de Infância Campos Sales, no Rio de Janeiro (1909). Levantamentos realizados nos anos de 1921 e 1924 indicam que o número de creches passou de 15 para 47, e o de jardins de infância, de 15 para 42 em todo o país (KUHLMANN JR., 2010; OLIVEIRA, 2007; KRAMER, 1992).

A educação infantil, mesmo embrionária, começava a ser vista como uma ferramenta de controle social e de formação de sujeitos adequados ao novo modelo de sociedade, influenciado pelos ideais do projeto civilizatório republicano e pelas demandas de um país em processo de urbanização e industrialização. Essas mudanças marcaram o início da institucionalização da educação das crianças pequenas como um direito a ser garantido, ainda que, na prática, esse direito fosse acessível a poucos (KRAMER, 1992).

A urbanização e industrialização em curso também impactaram a estrutura familiar, no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos, consolidando a necessidade da guarda das crianças com o que Oliveira (2007) chama de “o problema da mulher operária”, expressando o dilema entre a necessidade de participação feminina no mercado de trabalho e a ausência de políticas públicas adequadas para a infância.

Todavia, tanto discurso dos patrões como o próprio movimento operário enalteciam um ideal de mulher voltada para o lar, contribuindo para que as poucas creches criadas continuassem a ser vista como paliativos, como situação anômala. Não se considerava que a inserção contraditória da mulher no mercado de trabalho era própria da forma de implantação do capitalismo no país, agravada ainda pelo patriarcalismo da cultura brasileira (OLIVEIRA, 2007 p. 96).

Autores como Oliveira (2007) e Kuhlmann Jr (2010) também destacam que a existência das creches não eram uma demanda universal, parte do movimento operário na década de 1920 e no início dos anos 30 reivindicavam locais para a guarda e atendimento de crianças durante o trabalho das mães, essas reivindicações foram encontradas em registros da Imprensa comunista da época, mas na imprensa anarquista se falava na mulher em casa cuidando dos filhos.

O Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorrido em 1922 no Rio de Janeiro, discutiu temas como educação moral e higiênica, o aprimoramento da raça e deu ênfase ao papel da mulher como cuidadora. Em 1923, houve a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, que previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao

ambiente de trabalho. Também estabelecia que instituições comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada de suas empregadas (OLIVEIRA, 2007).

O caráter médico-higienista das ações de atendimento à infância no período pré-1930 acabou encobrindo a influência de outras concepções da época. Nos congressos internacionais, era possível verificar estudos de psicologia infantil, métodos pedagógicos para crianças pequenas, assim como propostas relacionadas à família, ao trabalho e à criminalidade infantil. Essas discussões visavam à renovação das instituições educacionais e dialogavam com instituições de controle, como internatos e escolas disciplinares (KUHLMANN JR., 2010; KRAMER, 1992).

Durante a década de 1920, o Estado brasileiro implementou medidas voltadas ao controle da infância pobre, como a criação do Juízo de Menores e a promulgação do primeiro Código de Menores, em 1927. Nesse contexto, o juiz passou a exercer papel central na regulação de questões como o trabalho infantil e o ensino profissionalizante. A atuação do Judiciário, embora sem uma base legal plenamente consolidada, refletia um esforço de moralização da sociedade, inspirando-se em modelos estrangeiros considerados mais civilizados. A nova legislação também sustentava um discurso que justificava a retirada de crianças pobres de suas famílias, sob o argumento de proteção e prevenção, conferindo ao poder público autoridade sobre essas crianças (SILVA; FRANCISCHINI, 2011).

Dentro do ideal nacionalista, a criança passou a ser muitas vezes referida como “Matriz do Homem” e “Redentora da Pátria”, sendo vista como o futuro cidadão que garantiria o progresso. No entanto, essa concepção se dava sem considerar as diferenças de classe, gênero ou raça que atravessavam a realidade concreta das crianças brasileiras. Kramer (1992) enfatiza que “o problema da infância” era tratado como uma questão generalizada e abstrata, em que todas as crianças pareciam pertencer a uma mesma condição social e cultural.

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos era restrito, em sua maioria, a instituições de caráter médico-assistencial, com poucas iniciativas educacionais efetivamente voltadas para essa faixa etária. As discussões pedagógicas da época, principalmente entre os educadores ligados ao movimento da Escola Nova, tinham foco no ensino fundamental e somente anos mais tarde passariam a se preocupar com a educação pré-escolar. Apesar desse cenário de invisibilidade da primeira infância nas políticas educacionais, o século XX testemunhou o surgimento de diversos movimentos sociais e intelectuais que reivindicavam a efetivação do acesso à educação institucionalizada para todas as camadas da sociedade (KRAMER, 1992).

Um marco importante na história da infância brasileira foi a promulgação do Código

de Menores, em 1927. A partir desse momento, a criança pobre passou a ser objeto de preocupação jurídica específica, levando o Estado a elaborar sua primeira política pública destinada a esse grupo social e estimulando a criação de instrumentos jurídicos que apoiaram as instituições de assistência à infância (GUIMARÃES, 2017).

Azevedo e Sarat (2015) destacam que no campo educacional, foi apenas na década de 1930 que o Estado brasileiro, através do recém-criado Ministério da Educação, passou a demonstrar uma preocupação mais efetiva com as crianças que ainda não tinham acesso a direitos básicos como saúde e educação formal, marcando o início de uma era onde a infância começaria a ser reconhecida como um público prioritário das políticas públicas. O processo de expansão das instituições de educação infantil, bem como a consolidação da obrigatoriedade do ensino para todas as crianças, iniciaria apenas na segunda metade do século XX, sendo um processo ainda em curso no século XXI.

Assim, o período de 1889 a 1930 pode ser compreendido como um momento de transição lenta e cheia de contradições, marcado por avanços pontuais, em que o atendimento à infância permaneceu preso a uma lógica assistencialista, disciplinadora e higienista, voltada quase exclusivamente às camadas mais pobres e com forte controle institucional sobre os corpos e as famílias. O cenário que se avizinhava para a década de 1930 traria novas possibilidades com a criação de órgãos estatais específicos para a educação, mas também novos desafios, especialmente em um Brasil que buscava, através da escola, moldar seu projeto de nação (KUHLMANN JR., 2010; KRAMER, 1992; AZEVEDO; SARAT, 2015; GUIMARÃES, 2017).

1930 - 1990: Período da Consolidação das Políticas Públicas para a Infância

Até meados de 1920, a atenção à infância acontecia através de instituições particulares. Uma das principais pautas do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922, apontava para a necessidade do apoio das autoridades governamentais nesse âmbito. Mais de uma década depois, em 1933, na realização do 2º Congresso, haviam sido criados novos órgãos, como o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Departamento Nacional da Criança. Ainda assim, os apelos em defesa das creches e do atendimento público para a “infância desvalida e abandonada” seguiam como uma forte demanda social (KRAMER, 1992).

Foi a partir da década de 1940 que se ampliaram as iniciativas governamentais nas áreas da saúde, previdência e assistência, com a educação das crianças pequenas fortemente

dominada pelas perspectivas do higienismo, da puericultura e da filantropia. Uma das marcas desse período foi o distanciamento das famílias no processo educativo, o que se refletia em práticas como a internação de menores em instituições particulares (SILVA; FRANCISCHINI, 2001).

Diante das tensões sociais existentes, o Estado adotou uma estratégia combinada de repressão e de concessão às reivindicações dos trabalhadores. O governo Vargas (1930–1945), que procurou resguardar os interesses patrimoniais, teve como característica também reconhecer alguns direitos dos trabalhadores por meio de legislações específicas, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, que abrangeu o atendimento aos filhos das trabalhadoras com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho (OLIVEIRA, 2007).

Em 1946 foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), entidade responsável por tratar das questões relacionadas à assistência social, família, maternidade e infância, com foco em atender crianças que não tinham acesso à saúde e à educação. Do início do século até 1950, as creches fora das fábricas eram iniciativas vinculadas principalmente a instituições filantrópicas. Com o tempo, muitas dessas entidades passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos de famílias ricas, mantendo o caráter assistencial e protetoral das creches, voltado basicamente para a alimentação e para aspectos ligados à pobreza (GUISO, 2020; OLIVEIRA, 2007).

Nesse período o grande marco histórico nas políticas públicas voltadas para a educação foi a criação da primeira LDB/1961 (Lei 4024/61), estabelecendo as bases para o sistema educacional brasileiro, definindo princípios, diretrizes e organização para a educação em seus diversos níveis. Sobre a referida lei, Oliveira (2007) destaca que ela passou a incluir o Jardim de Infância no sistema de ensino, fazendo referência aos seguintes trechos:

Art.23 - “A educação pré primária destina-se aos menores de 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância”.

Art. 24 - “ As empresas que tenham a seu serviço mães menores de 7 anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré - primária”.

Durante a década de 1970, ganharam força no cenário internacional teorias que atribuíam o insucesso escolar das crianças das classes populares a uma suposta “privação cultural”, partindo da ideia de que crianças oriundas dessas camadas eram carentes ou inferiores e, por isso, necessitavam de intervenções educativas que suprissem essas supostas deficiências, concepção conhecida como educação compensatória (SILVA; FRANCISCHINI, 2011).

Essa lógica levou à adoção de um modelo escolar padronizado, em que a educação infantil, mesmo para crianças com menos de sete anos, assumia um caráter preparatório, voltado à prevenção de dificuldades futuras no processo de aprendizagem formal. Nesse mesmo sentido, Oliveira (2007) observa que essa perspectiva resultou em práticas pedagógicas centradas na estimulação precoce e na antecipação da alfabetização, atribuindo às instituições como creches, parques infantis e pré-escolas a missão de “corrigir” essas desigualdades, sem romper com a lógica assistencialista que historicamente marcou as políticas e ações voltadas à infância pobre. Dessa forma, a educação infantil era pensada mais como uma estratégia de contenção de “riscos sociais” do que como um direito pleno da criança.

Kramer (1996) destaca que mesmo tardiamente, o Governo Federal em 1974, enfatizou a necessidade de atenção à criança em idade pré-escolar nos documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação com criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE).

Em 1979, houve a promulgação do 2º Código de Menores, que institucionalizou a chamada doutrina da situação irregular, passando a definir o tratamento jurídico destinado a crianças e adolescentes considerados infratores. Essa nova abordagem substituiu antigos termos como “abandonados”, “vadios” e “mendigos” por uma expressão mais genérica e institucionalizada: “menor em situação irregular” (SILVA; FRANCISCHINI, 2011).

Outro marco importante foi o lançamento, em 1981, do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, responsável por mais da metade do atendimento público dessa etapa naquele ano. Ainda assim, levou quase um século para que o direito das crianças pequenas à educação fosse reconhecido, como destaca Guisso (2020).

A Constituição de 1988 assegurou o direito à educação no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Também passou a assegurar a Educação Infantil para crianças menores de sete anos no artigo 208, representando não somente um avanço jurídico, mas um divisor de águas na trajetória da Educação Infantil, que deixa de ser tratada apenas como ato de assistência e passa a integrar, oficialmente, o conjunto das políticas públicas educacionais.

O 2º Código de Menores permaneceu em vigor até 1990, quando foi substituído pela Doutrina da Proteção Integral, consagrada com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho daquele ano. Esses marcos

legais consolidaram a doutrina da proteção integral, estabelecendo pela primeira vez a criança como sujeito histórico e de direitos, alterando a forma como o Estado e a sociedade deveriam enxergar e tratar a infância.

A partir dessas legislações citadas, a garantia dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, incluindo educação, saúde, lazer e proteção contra violência e exploração, entre outros, deveria ser prioritária. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos trouxe à luz a noção de que ela deve ser ouvida e considerada em decisões que impactam sua vida, assegurando sua participação, dignidade e desenvolvimento integral.

Na quarta e última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira viveu intensas transformações. Foi durante a ditadura militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira, que se iniciou uma nova fase, em que as políticas sociais e educacionais brasileiras passariam a centrar suas ações no bem-estar e no desenvolvimento pleno da própria criança, rompendo com lógicas meramente assistencialistas. É com esse novo horizonte legal e político que iniciaremos, no próximo subcapítulo, a análise sobre a legislação brasileira vigente que rege a Educação Infantil de 1990 até os dias atuais.

1990 - Atualidade: período da reconstrução da infância como direito e sujeito

O Brasil inaugurou uma nova era no que diz respeito à infância e às políticas públicas voltadas a esse grupo social. Pela primeira vez, a criança foi reconhecida legalmente como sujeito histórico e de direitos, o que provocou uma reconfiguração significativa na forma de pensar e implementar ações educacionais voltadas à primeira infância. Este subcapítulo, que encerra o recorte cronológico autoral proposto nesta pesquisa, parte desse ponto de inflexão para analisar a trajetória da educação infantil brasileira entre 1990 e 2025.

No contexto dessas transformações, foi formulada a Política Nacional de Educação Infantil (2005) que representou um avanço relevante no fortalecimento dos direitos das crianças de zero a seis anos no país. Essa política teve como eixos principais: a ampliação do acesso às creches e pré-escolas; a consolidação da indissociabilidade entre cuidado e educação como princípios fundamentais da prática pedagógica; e o compromisso com a melhoria da qualidade do atendimento nas instituições de educação infantil (BRASIL, 2005; SILVA; FRANCISCHINI, 2011).

Como desdobramento, o Ministério da Educação elaborou o documento “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, a proposta discute a necessidade de uma política nacional que assegure a formação, valorização e profissionalização dos profissionais da área, buscando superar a histórica dicotomia entre assistência e educação, e

defendendo uma concepção integrada de cuidado e ensino, complementar à ação da família (BRASIL, 1994).

Esse novo paradigma jurídico e político fomentou debates amplos e intensos em diversos setores sociais. Oliveira (2007) destaca que as discussões sobre a elaboração de uma nova LDB mobilizaram universidades, instituições de pesquisa, sindicatos e organizações da sociedade civil em defesa de um novo modelo educacional para a infância. Nesse contexto, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC desempenhou papel estratégico, promovendo encontros, investindo em pesquisas e articulando propostas que visavam garantir o direito das crianças de até seis anos a uma educação de qualidade.

Esse movimento culminou na promulgação da Lei nº 9.394/1996, a atual LDB, que, pela primeira vez, reconheceu formalmente a educação infantil como etapa inicial da educação básica, uma conquista histórica que rompeu com a lógica assistencialista predominante. Ao assegurar o atendimento gratuito em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos, a LDB consolidou a educação infantil como direito educacional e responsabilidade compartilhada entre Estado e família (GUIMARÃES, 2017).

Com tais legislações, o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, tornou-se a finalidade principal da educação infantil, em articulação com as ações da família e da comunidade, atribuindo aos municípios a responsabilidade pela oferta dessa etapa e às instituições a autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas. Desde então, a LDB tem sido continuamente regulamentada por diretrizes, resoluções e pareceres que orientam os aspectos curriculares, normativos e formativos da educação infantil (SILVA; FRANCISCHINI, 2001; BRASIL, 2005; GUIMARÃES, 2017).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo MEC em 1998, representou um avanço importante na consolidação de diretrizes pedagógicas para crianças de 0 a 6 anos. O documento propôs uma organização curricular baseada em experiência e eixos de trabalho como: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Enfatizando a inclusão de crianças com deficiência, o reconhecimento de diferentes estruturas familiares e a parceria com as famílias. Outro ponto central foi a valorização da formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil e a promoção de ambientes educativos seguros, afetivos e estimulantes.

Criado pela Resolução nº 6/2007, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) foi uma

iniciativa do MEC no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), voltada à ampliação do acesso e qualificação do atendimento por meio da construção, reestruturação e equipagem de creches e pré-escolas, com apoio técnico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2007).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, consolidaram uma mudança estrutural: estabeleceram princípios, fundamentos e objetivos para as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas em todo o país, centrando-se na criança como sujeito histórico e de direitos. O documento também ressalta a função sociopolítica e pedagógica das instituições, a importância da avaliação sem retenção, a transição respeitosa para o ensino fundamental e a responsabilidade do Estado em garantir educação pública, gratuita e de qualidade.

Com a aprovação da Lei nº 12.796/2013, a matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola tornou-se obrigatória, consolidando a educação infantil como parte da educação básica obrigatória. A lei também reforçou a importância da formação inicial e continuada dos profissionais, embora dispositivos sobre exigência de formação superior e prazos tenham sido vetados (BRASIL, 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, organizou a política educacional para o período 2014-2024. Elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e aprovado pelo Congresso, o PNE visa garantir legitimidade social e continuidade das políticas educacionais, articulando os entes federados em regime de colaboração. A Meta 1 tratava da universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos até 2016 e da ampliação da cobertura das creches para, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024.

Contudo, segundo o Balanço do PNE 2025 (Campanha Nacional pelo Direito à Educação), os avanços foram desiguais: em 2024, 94,6% das crianças de 4 e 5 anos estavam na escola, mas apenas 41,2% das de 0 a 3 anos tinham acesso à creche. Quanto à Meta 15, que trata da formação adequada dos Professores da educação básica, os dados também revelam desafios: em 2013, 42,2% dos docentes da educação infantil tinham formação superior na área; em 2024, o índice subiu para 64,1%, em Fortaleza, foi de 35,5% para 65,2% (BRASIL, 2025).

Em 2016, foi sancionada a Lei nº 13.257, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, que define diretrizes para ações intersetoriais em saúde, educação, assistência social, cultura e segurança pública, reafirmando o direito ao desenvolvimento integral desde os primeiros anos. A lei reconhece o brincar como atividade essencial e reforça o papel do

Estado na promoção de políticas integradas voltadas à infância (BRASIL, 2016).

Em 2017, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou um marco histórico nas políticas públicas educacionais. Segundo Juzwiak e Silva Júnior (2022), sua construção foi marcada por embates ideológicos e epistemológicos, refletindo disputas entre diferentes projetos educacionais. A BNCC define as aprendizagens essenciais para a Educação Básica e busca garantir equidade e formação integral, incluindo competências socioemocionais como empatia e cooperação (BRASIL, 2017).

No campo da educação infantil, a BNCC institui seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e cinco campos de experiência, dentre os quais “Corpo, gestos e movimentos” se destacam por sua relação com a Educação Física. O documento reconhece o corpo como central nas experiências infantis e enfatiza a importância de Professores preparados para planejar atividades que favoreçam a expressão corporal, o movimento e a ludicidade, reafirmando a necessidade de profissionais habilitados em Educação Física nas instituições de educação infantil.

O financiamento da educação também passou por mudanças, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), criado em 1996, abrangia apenas o ensino fundamental, gerando disputas internas por recursos. Em 2006, a Emenda Constitucional nº 53 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), posteriormente regulamentado em 2007, que passou a abranger todas as etapas da educação básica. Segundo Barbosa e Soares (2022), embora tenha representado um avanço, a inclusão das creches foi inicialmente deixada de fora, exigindo mobilização de movimentos sociais.

A Emenda Constitucional nº 108/2020 criou o novo FUNDEB permanente, regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, abrangendo transferências para instituições conveniadas sem fins lucrativos, revelando a lógica da privatização e desresponsabilização do Estado. Para Barbosa e Soares (2022), esse modelo fragiliza a garantia de uma educação infantil pública, gratuita e de qualidade, conforme previsto na CF.

3.2 A Educação Física e a primeira infância: do “não lugar” aos lugares possíveis

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), compilados pelo Instituto Península (2020), a Educação Física está presente nos currículos da educação básica em praticamente todos os países do mundo e, em 94% deles, sua oferta é obrigatória. Esses dados reforçam a relevância da disciplina para o

desenvolvimento integral de crianças e jovens e contribuem para a legitimação de sua presença nos sistemas educacionais. No contexto brasileiro, a Educação Física passou a ser reconhecida como componente curricular obrigatório de toda a Educação Básica a partir da promulgação da LDB/96.

Entretanto, o reconhecimento legal, embora fundamental, não garante, por si só, a permanência ou o fortalecimento de um componente curricular no interior do sistema educacional (MOREIRA, 1997; LLAVADOR, 1994). Os currículos escolares são dinâmicos e historicamente construídos a partir de decisões políticas, frequentemente orientadas por interesses econômicos e ideológicos que buscam preservar determinadas estruturas de poder. Nesse sentido, qualquer componente curricular está sujeito a ter sua carga horária reduzida ou mesmo a ser retirado do currículo obrigatório, como ocorreu no Brasil durante o governo Michel Temer (2016–2019), com a desvalorização e a supressão de componentes como Filosofia, Sociologia e o ensino da língua espanhola (BRASIL, 2017).

Esse cenário evidencia que a presença da Educação Física na Educação Básica, de modo ainda mais sensível na Educação Infantil, não pode ser compreendida como uma conquista plenamente consolidada, mas como um campo permanente de disputas. É justamente nesse contexto que se insere o objetivo deste capítulo: compreender como a trajetória histórica da Educação Física escolar no Brasil construiu, ao longo do tempo, um “não lugar” para a primeira infância, especialmente até a década de 1980, período em que as tendências pedagógicas da área raramente consideravam bebês e crianças pequenas como sujeitos legítimos da prática pedagógica da Educação Física.

Assim, na primeira parte da seção, busca-se apresentar um breve percurso histórico da Educação Física no Brasil, relacionando-o às diferentes tendências pedagógicas que marcaram sua constituição e analisando de que maneira a primeira infância foi, ou não, contemplada nesses modelos. Em seguida, teremos a análise das principais abordagens pedagógicas da Educação Física escolar que emergiram, sobretudo, a partir do movimento renovador da área, com o intuito de compreender como essas proposições dialogam, direta ou indiretamente, com a Educação Infantil.

As abordagens selecionadas: Psicomotora (década de 1960), Construtivista (décadas de 1970 e 1980), Crítico-Emancipatória (início da década de 1990), Crítico-Superadora (1992), Desenvolvimentista (década de 1980), Cultural (início da década de 1990), Saúde Renovada (década de 1990) e Sistêmica (1991). Estas foram escolhidas por sua ampla notoriedade e reconhecimento no campo acadêmico da Educação Física brasileira, bem como por sua recorrente presença na formação inicial de Professores e na produção científica da área. Além

disso, algumas dessas abordagens se destacam por apresentarem contribuições mais consistentes ou potenciais para o trabalho pedagógico com a primeira infância, enquanto outras revelam limites importantes quando analisadas à luz das especificidades da Educação Infantil. Ao organizar esse percurso, o capítulo busca não apenas sistematizar o debate teórico da área, mas também evidenciar as lacunas históricas e conceituais que contribuíram para a marginalização da Educação Física na Educação Infantil, criando as bases para as reflexões que sustentam o desenvolvimento do produto educacional apresentado nesta pesquisa.

3.2.1 O “não lugar” da Educação Física para a primeira infância até os anos 1980

Ghiraldelli (2004), organiza a Educação Física brasileira em cinco fases marcantes ao longo de sua trajetória, sendo elas: a higienista até 1930; militarista que vai de 1930 até 1945; a pedagogicista que vai de 1945 até 1964; a competitivista no período pós 1964 até 1985; a popular que inicia partir de 1985.

As origens da Educação Física institucional no Brasil, são marcadas pela influência das instituições militares, que, como afirma Castellani Filho (1988), eram “contaminadas pelos princípios positivistas”. Gerando assim, um modelo que reforçava o projeto autoritário de sociedade, sem espaço para diversidade, crítica social ou liberdade de pensamento, tornando a educação subordinada aos interesses das classes dominantes. Nesse contexto, a Educação Física era um instrumento de formação de corpos dóceis e úteis ao Estado, com foco em disciplina, força física e preparação para o trabalho ou para a guerra.

Até 1930, a Educação Física brasileira esteve fortemente vinculada aos princípios médico-higienistas, à época da abolição da escravidão, um período de deslocamento da população para os centros urbanos, que ofereciam péssimas condições de trabalho, moradia aliados a falta de saneamento básico, criando assim um ambiente propício à disseminação de doenças. A Educação Física buscava modificar o perfil sanitário das famílias e simultaneamente, moldar seus hábitos e comportamentos de acordo com padrões definidos pelas elites. O ideal de saúde preconizado valorizava um corpo “saudável, robusto e harmonioso”, em oposição ao corpo considerado “relapso, flácido e doentio”, frequentemente associado, de forma racista e preconceituosa, ao indivíduo colonial e às populações negras e indígenas (CASTELLANI FILHO, 1988).

Nesse período, os profissionais responsáveis pela Educação Física nas escolas eram instrutores formados pelas instituições militares, que executavam tarefas planejadas e supervisionadas pelos médicos. Os métodos utilizados eram os das escolas de ginástica europeia. O objetivo central dessa estreita colaboração entre médicos e Professores de

ginástica era garantir, de forma eficaz, o “aperfeiçoamento da raça”, em consonância com os ideais eugênicos da época (SOARES, 1994; SOARES et al., 1992).

Até 1929, a Associação Brasileira de Educação (ABE) mantinha um debate com o Ministério da Guerra sobre a obrigatoriedade da prática da Educação Física nos estabelecimentos de ensino para todos os residentes no Brasil, determinação que abrangia apenas aqueles com idade a partir de seis anos, conforme registra Castellani Filho (1988). Tal recorte etário evidencia que, naquele momento, não havia preocupação institucional com a Educação Física voltada à primeira infância.

O golpe de estado de 1930 e o fim da 2ª Guerra Mundial em 1945, demarcam a fase Militarista da Educação Física Brasileira, trazendo grandes modificações à política educacional, com diretrizes definidas, baseadas em uma ideologia própria de exaltação da nacionalidade, críticas ao liberalismo, ao comunismo e a valorização do ensino profissional, visando moldar trabalhadores úteis e disciplinados ao projeto desenvolvimento (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

Dentro do projeto educacional de Getúlio Vargas, a Educação Física escolar assumiu características militaristas, influenciada tanto pelo contexto internacional de ascensão do nazifascismo quanto pelas relações políticas e comerciais do Brasil com países como a Alemanha, articulando-se à Educação Moral e Cívica como instrumentos de formação ideológica. A Constituição de 1937 reforçou esse processo ao instituir, pela primeira vez, a obrigatoriedade dos exercícios físicos em todas as instituições de ensino, vinculando-os diretamente à preparação da juventude para o trabalho e para a defesa da nação (CASTELLANI FILHO, 1989; SOARES et al., 1992).

O fim do Estado Novo, em 1945, trouxe novos rumos para a Educação Física brasileira. O modelo militarista começou a perder força diante das novas demandas sociais e políticas que emergiam no contexto de redemocratização do país. Esse movimento marcou a ascensão da fase pedagógica, inspirada no discurso liberal da Escola Nova. A Educação Física passou a buscar novos referenciais, deslocando-se progressivamente do militarismo para perspectivas pedagógicas que valorizavam a formação integral do aluno, por meio de práticas voltadas para o desenvolvimento dos aspectos motores, sociais e morais, utilizando nas aulas atividades ginásticas, recreativas, jogos e exercícios psicomotores (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1993; SOARES et al., 1992 ; CASTELLANI FILHO, 1989).

Dentro dessa fase, o Método Desportivo Generalizado (MDG), uma proposta europeia surgida no período do pós-guerra, teve como principais referências Maurice Debesse (1968),

Jean Le Boulch (1966) e Pierre Parlebas (1975). Difundido no Brasil, o MDG apresentou-se como uma alternativa à especialização precoce, ao propor o uso do esporte como meio educativo, respeitando as fases do desenvolvimento infantil e valorizando os jogos pré-desportivos, a cooperação e a vivência ampla de diferentes modalidades antes da especialização.

Nessa perspectiva, o esporte e a Educação Física não são compreendidos como fins em si mesmos, mas como meios de formação e preparação para a vida em sentido amplo, buscando enfrentar a inatividade das crianças e ampliar suas experiências corporais (BICALHO, 2017).

Com o golpe militar de 1964, a ideologia imposta ao sistema educacional passou a ter como meta formar cidadãos disciplinados, obedientes e preparados fisicamente para “defender a nação”. A educação desse período sofreu as influências do tecnicismo. Todo o ensino era visto como uma maneira de formar mão de obra qualificada, com a difusão dos cursos técnico-profissionalizantes. A Educação Física, por sua vez, foi usada para reforçar valores de ordem, hierarquia, nacionalismo e controle social, dando início à fase competitivista, também denominada esportivista ou tecnicista (BRASIL, 1997; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; CASTELLANI, 1988).

O esporte passou a ser o conteúdo central das aulas de Educação Física. A partir da quinta série, a iniciação esportiva tinha ênfase no treinamento, priorizando as regras, técnicas, táticas e a competição, buscando a descoberta de talentos que pudessem participar de competições internacionais representando a nação.

Com foco no esporte de rendimento, os aspectos educativos ou formativos foram deixados de lado, fazendo com que as aulas se tornassem um espaço de exclusão para grande parte dos estudantes, já que apenas os mais habilidosos se destacavam. Até hoje, ainda é possível observar resquícios dessa fase no cotidiano de muitas escolas (BRASIL, 1997; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

A partir da redemocratização do país com o fim da ditadura militar em 1985, os efeitos do modelo de Educação Tecnista começaram a ser contestados, pois o Brasil não havia se tornado uma nação olímpica e tão pouco haviam aumentado o número de praticantes de atividades físicas, essa fase é denominada Educação Física Popular (GHIRALDELLI, 1988).

A Educação Física já não se justificava nem pelo higienismo (saúde pública), nem pelo militarismo (preparação bélica), nem pelo esportivismo (produção de atletas), esse período é reconhecido por diversos autores como “*a crise de identidade da Educação Física*”

justificada pela impossibilidade de definir e sustentar qual era a ciência e a finalidade da Educação Física.

Alguns filósofos já refletiram sobre o fato de que “o caos precede a ordem”, a crise epistemológica pela qual passou a Educação Física, forçou uma busca por novos referenciais teóricos, e a partir deste momento outras ciências, como a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia, contribuíram para o surgimento novas abordagens pedagógicas, originando uma mudança no enfoque da área que passou a buscar outras perspectivas para redefinir a disciplina, com diferentes propostas que visavam entre outros fatores a legitimação da Educação Física no ambiente Escolar.

Ferreira e Sampaio (2013) destacam que até esse ponto a Educação Física escolar, esteve voltada principalmente para as quinta e oitava série do primeiro grau⁴, porém a partir de 1985 passou a priorizar a primeira e a quarta série e finalmente a pré-escola. Durante o Higienismo, havia preocupação com a saúde infantil, mas não com uma prática sistematizada de Educação Física na pré-escola, no Militarismo e no Esportivismo, a centralidade estava na juventude, mesmo na fase Pedagogista, a atenção se mantinha nas crianças em idade escolar. Foi apenas com a crise epistemológica da década de 1980 e a emergência dos movimentos renovadores da área que a Educação Infantil começou a ser reconhecida como campo legítimo de intervenção da Educação Física Escolar.

Nesse cenário, os enfoques psicomotor e desenvolvimentista, ao compreenderem o movimento como base do desenvolvimento integral da criança, abriram espaço para que a pré-escola passasse a ser entendida não apenas como preparação para o ensino fundamental, mas como uma etapa com especificidades próprias. A inclusão da Educação Física e da Educação Infantil na Educação Básica abriu caminho para novas abordagens que dialogam diretamente com as demandas dessa faixa etária.

As diferentes abordagens pedagógicas que emergiram a partir do movimento renovador, passaram a orientar o trabalho da Educação Física, a partir de agora dando continuidade a este estudo nossos esforços se concentram em analisar essas abordagens e como elas dialogam e propõem para o ensino de crianças de até seis anos, no contexto da Educação Infantil.

⁴ À época da publicação a organização da educação escolar brasileira era estruturada em 1º e 2º graus. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

3.2.2 *Lugares possíveis: abordagens pedagógicas da Educação Física e a primeira infância*

O movimento renovador na Educação impulsionou o surgimento de novas abordagens pedagógicas também para a Educação Física, fortemente inspiradas pelo clima de redemocratização e pela busca de uma identidade que rompesse com os modelos anteriores. Essas abordagens se distanciaram do que mais tarde ficou conhecido como “tendências pedagógicas da Educação Física”, marcadas pelo tecnicismo, pela repetição mecânica de movimentos e pela ausência de criticidade. A partir de agora, voltaremos nosso olhar para as abordagens emergentes no pós-1980, buscando compreender como elas dialogam com a Educação Infantil e o que propõem para o ensino de crianças de zero até seis anos.

Abordagem Psicomotora

A abordagem psicomotora, ou da Psicomotricidade, teve origem na França a partir dos estudos e proposições do médico, psicólogo e professor de Educação Física Jean Le Boulch (1966). Desenvolvida inicialmente em clínicas de neuropsiquiatria infantil, a proposta fundamentou-se nos discursos médicos, especialmente nos estudos neurológicos, sofrendo forte influência da concepção psicofisiológica, ao estabelecer uma relação entre o funcionamento do sistema nervoso e as manifestações do comportamento motor. No desenvolvimento de suas investigações, Le Boulch elaborou a teoria da Psicocinética, compreendida como a ciência do movimento humano (SILVA et al., 2018).

A Psicomotricidade traz como proposta o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos educandos, por meio da integração dos fatores psicomotores, sendo eles a tonicidade, o equilíbrio, a lateralidade, a noção de corpo, a organização espaço-temporal e a coordenação global e fina (FERREIRA, 2019).

Le Boulch foi o principal influenciador da Psicomotricidade no Brasil, sendo esta considerada a primeira abordagem a se contrapor ao mecanicismo presente e amplamente difundido pelas correntes pedagógicas anteriores da Educação Física. Ao defender sua prática desde os primeiros anos de vida da criança, mencionando diretamente a pré-escola, muito antes de a Educação Física e a Educação Infantil serem reconhecidas como integrantes da Educação Básica brasileira, reconheceu a importância do movimento como elemento central no desenvolvimento global da criança, compreendendo-o como indissociável dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir a coordenação de seus movimentos. (LE BOULCH, 1983 p. 24)

Para Ferreira (2019) rompendo com a visão mecanicista do corpo nas aulas de Educação Física, a abordagem psicomotora passou a influenciar diretamente as escolhas pedagógicas, os objetivos, os métodos e a forma de intervenção docente “proporcionando um olhar global sobre os aspectos do desenvolvimento humano, em uma perspectiva lúdica, emocional, psíquica e sociocultural”.

Ao ampliar o olhar da Educação Física para além do tecnicismo e da mera execução motora, a Psicomotricidade passou a valorizar a relação da criança pequena consigo mesma, com o outro e com o ambiente, reconhecendo a potência do corpo em movimento como mediador da construção do conhecimento.

A proposta para a Educação Infantil é imersa no jogo imaginário das crianças; o professor não pode descuidar-se da observação processual da participação de cada criança; Sendo retomada essa observação, e se possível registrada, no momento da avaliação (FERREIRA, 2019 p. 195).

Ainda de acordo com o autor, ao assumir a Psicomotricidade como abordagem em suas aulas, se faz necessário que o professor de Educação Física trabalhe o próprio corpo e o corpo do aluno, valorizando as vivências que envolvam habilidades tanto individuais quanto coletivas. Para isso, é fundamental ampliar o olhar para as relações estabelecidas durante a aula, para as diferentes linguagens corporais e para a expressividade de sua própria ação pedagógica.

Abordagem Construtivista

A abordagem construtivista da Educação Física foi influenciada pelos estudos de Jean Piaget (1936), Lev Vygotsky (1934) e Jean Le Boulch (1966). Esses autores, cada um a seu modo, contribuíram para a compreensão do desenvolvimento humano de forma integral. Piaget destacou os estágios do desenvolvimento cognitivo que se sucedem ao longo da vida; Vygotsky introduziu a noção de zona de desenvolvimento proximal e o papel central das interações sociais no processo de aprendizagem; e Le Boulch, por meio da psicomotricidade, integrou as dimensões afetiva, cognitiva e motora do desenvolvimento. Conjuntamente, essas contribuições fundamentam uma concepção de Educação Física que busca promover a formação global da criança, compreendendo o corpo como elemento central no processo de construção do conhecimento.

Trazendo o jogo como ferramenta pedagógica fundamental para a construção do conhecimento, onde os objetivos de uma aula estão relacionados com a educação do movimento e através dele e não apenas dos aspectos motores de maneira isolada, fazendo com que o ensino de movimentos tenha significação (FERREIRA, 2019).

Porém, o jogo dentro da escola, orientado pela professora, não deve ser o mesmo de fora da escola, entre parceiros da mesma idade e sem orientação de adultos. O jogo realizado como o conteúdo da escola deve ser aquele que se inclui num projeto que tem objetivos educacionais como qualquer outra atividade(FREIRE, 1997 PÁG. 63).

João Batista Freire, através de sua obra *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física*, é considerado o precursor da abordagem Construtivista para a Educação Física Escolar (FERREIRA, 2019).

A referida obra apresenta um capítulo inteiro para tratar sobre a Pedagogia do movimento da primeira infância, trazendo exemplos práticos de atividades e reflexões importantes sobre o papel da escola e do professor em promover o fazer e o compreender de maneira conjunta para crianças em idade pré-escolar.

Mattos e Neira (1998) também desenvolveram estudos dentro da abordagem construtivista, com destaque para as obras *Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola* e *Educação Física Infantil: inter-relações entre movimento, leitura e escrita*. Trata-se de uma perspectiva sócio-construtivista para a Educação Infantil, que aborda o movimento como eixo central e propõe uma organização do planejamento de aulas por meio de eixos temáticos, como esquema corporal, estruturação espacial e orientação, aliados aos aspectos psicomotores, cognitivos e sociais.

Podemos dizer que o movimento é o meio de expressão fundamental das Crianças na educação infantil, logo, temos, todos os educadores, a obrigatoriedade de compreender esse movimento muito além de um olhar biológico ou fisiológico, o corpo que corre, cresce e sua é o mesmo que sente, que conhece e se expressa. Portanto, uma compreensão mais científica desse movimento faz-se necessária para aquele que educa através dele (MATTOS E NEIRA,1998 PÁG. 21).

A Abordagem Construtivista representa um importante marco na consolidação de uma Educação Física, reconhecendo a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, compreendendo o movimento como linguagem e como forma de construção do conhecimento, ampliando e justificando o papel da Educação Física na Educação Infantil ao destacar a importância de valorizar e respeitar as características próprias dessa faixa etária. Deslocando, o foco do desempenho motor para a vivência, a experimentação e o significado das ações corporais, buscando favorecer a formação integral da criança, estimulando sua autonomia, criatividade e capacidade de compreender o mundo por meio do corpo em ação (FERREIRA, 2019).

Abordagem Crítico-Emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória, proposta por Kunz (1994), tem sua fundamentação no paradigma fenomenológico do movimento humano e na Teoria Crítica da Sociedade, que resultaram na teoria do “se movimentar”, a qual objetiva a busca da razão enquanto esclarecimento para a emancipação e para uma prática pedagógica crítico-emancipatória e didático-comunicativa no ensino da Educação Física escolar, tendo como foco o ensino dos esportes (SOUZA; MARIN; IORA, 2019, p. 4).

Essa abordagem propõe que a Educação Física escolar seja um espaço de formação crítica para o aluno, e que através do ensino dos esportes sejam ultrapassadas as práticas simplistas de reprodução de técnicas e assimilação de regras nas aulas. Para Kunz (1994) as práticas corporais devem ser mediadas pelo diálogo, pela reflexão e pela comunicação, permitindo aos alunos a compreensão dos sentidos sociais, culturais e históricos do esporte, promovendo o esclarecimento e o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, possibilitando que eles reconheçam e questionem as relações de dominação presentes nas práticas corporais e, a partir disso, construam formas mais conscientes, participativas e emancipatórias de se relacionar com o movimento e com o mundo.

Portanto, o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino que liberte o educando do consumismo, dos ideais midiáticos e das falsas ilusões, de modo que ele possa ser capaz de questionar o ideal difundido do belo, do perfeito, uma vez que esses conceitos são impostos pela sociedade através da indústria cultural e dos meios de comunicação das massas (FERREIRA, 2019 P. 53)

A abordagem Crítico-Emancipatória que Kunz (1994), foi pensada para sujeitos que já dominam a linguagem oral e têm habilidades argumentativas junto com condições para refletir conscientemente sobre regras, normas e significados sociais. Ela se aplica de maneira efetiva ao contexto dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Uma Educação Física pensada especificamente para turmas de Educação Infantil deve apresentar características distintas daquela pensada para outras etapas da Educação Básica. Uma vez que, na primeira infância, principalmente no caso de bebês e crianças pequenas, o pensamento é predominantemente pré-operatório, nessa fase a linguagem verbal ainda está em processo inicial e a reflexão não ocorre prioritariamente por meio da argumentação racional (PIAGET, 1998). Com as crianças em idade pré-escolar, a aprendizagem é proporcionada por meio do corpo, do brincar e da experimentação mediada.

A primeira infância, dos 0 aos 6 anos, não constitui o foco empírico ou teórico central da abordagem crítico-emancipatória proposta por Kunz (1994). Ao fundamentar-se na emancipação dos sujeitos a partir da razão crítica e da ação comunicativa, essa abordagem

pressupõe a capacidade de reflexão consciente e de argumentação verbal. Tais pressupostos, embora pertinentes a outras etapas da Educação Básica, mostram-se pouco compatíveis com a Educação Infantil, uma vez que bebês e crianças pequenas se expressam prioritariamente por meio do corpo, do brincar e das interações não verbais, e não por processos sistematizados de reflexão discursiva.

Abordagem Crítico-Superadora

A abordagem Crítico-superadora foi publicizada em 1992 através da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, propondo uma perspectiva contrária à concepção tradicional da Educação Física escolar com foco na aptidão física e adepta à reflexão sobre a cultura corporal. Elaborada por um grupo, que posteriormente ficou conhecido como o “Coletivo de Autores”, composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani, Micheli Escobar e Valter Bracht, trata-se de uma abordagem que compreende a educação como espaço de formação da consciência crítica frente às injustiças sociais historicamente produzidas pela divisão de classes.

Dentro da proposta apresentada pelo Coletivo de Autores, a Educação Física escolar aborda pedagogicamente os temas relacionados à cultura corporal, sendo eles: os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte, entre outros. Reforça-se, ainda, que os conteúdos devem ser assimilados pelos alunos e não apenas reinventados, e que o professor, no processo de escolha desses conteúdos, deve levar em consideração sua relevância social, pois devem estar vinculados à explicação da realidade social concreta, oferecendo aos alunos subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos e de sua condição de classe social (SOARES et al., 1992).

Apresentando também uma proposta de aula organizada em três partes onde na primeira os conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, a segunda é para a apreensão do conhecimento e na terceira, se amarram conclusões, avalia-se o que foi realizado e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes. Dessa forma uma aula de Educação Física baseada na abordagem crítico-superadora implica na:

[...] intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social (SOARES et al., 1992 p.62).

Para Soares et al. (1992) a organização dos conteúdos da Educação Física a partir dos ciclos escolares. No interior desses ciclos, os conteúdos devem ser tratados de forma

simultânea, constituindo referências que se ampliam no pensamento do aluno de maneira espiralada. O primeiro ciclo abrange da pré-escola até a 3ª série (atual 2º ano do Ensino Fundamental) e é compreendido como um momento de organização da identidade dos dados da realidade para o aluno.

A abordagem Crítico-Superadora apresenta propostas de organização das aulas a partir dos conteúdos de jogos, danças e ginásticas para as turmas de pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos. Se, por um lado, a inclusão da pré-escola no interior da abordagem pode ser considerada um aspecto positivo, por outro, o fato de essas turmas serem agrupadas junto os anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser visto como pouco promissor, uma vez que a pré-escola e os anos iniciais possuem organizações pedagógicas, objetivos e dinâmicas distintas. Soma-se a isso o fato de a abordagem não contemplar a Educação Infantil em sua totalidade, pois não há menção aos bebês e às crianças bem pequenas, deixando as turmas de creche fora da proposta de organização espiralada dos conteúdos.

Destaca-se, ainda, que a ênfase em processos de crítica social mais amplos, embora relevantes para a compreensão das relações sociais no contexto escolar, apresenta limites quando transposta diretamente para a primeira infância. Mesmo reconhecendo a capacidade das crianças pequenas de lidar com diferentes experiências e temas do cotidiano, é preciso considerar que elas ainda não elaboram abstrações sociais complexas como classe social ou exploração, nos mesmos termos que orientam análises críticas da sociedade. Isso não impede o diálogo da abordagem com a Educação Infantil, mas indica que sua utilização nesta etapa da Educação Básica requer mediações pedagógicas cuidadosas, ancoradas nas experiências concretas das crianças, para que não se torne excessivamente abstrata e/ou distanciada das mesmas.

Abordagem Desenvolvimentista

Os princípios da abordagem Desenvolvimentista, foram difundidos no Brasil principalmente através da obra publicada em 1988 e intitulada “Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, de autoria de Tani, Manoel, Kokubun e Proença (DARIDO, 2003).

Como um dos co-autores da referida obra, Manoel (2008) destaca a importância de reconhecer que a referida abordagem não surgiu com a publicação do livro de 1988, citando que na década de 1960 nos Estados Unidos já existiam alguns exemplos de propostas dentro dessa abordagem e ainda que, do ponto de vista histórico, o primeiro “desenvolvimentista” foi

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), que ao desenvolver a escola pedagógica conhecida como Ativismo, passou a privilegiar o enfoque na criança, em suas necessidades, no contato com a natureza e na experiência como caminho para a aprendizagem.

A abordagem Desenvolvimentista apresentada no Brasil por Tani et al (1988) surge com a proposta de estabelecer uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar dirigida às crianças entre quatro e quatorze anos de idade, com objetivo de buscar nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano esta fundamentação.

O movimento, ou o comportamento motor humano, ocupa o lugar central dentro da abordagem desenvolvimentista, sendo compreendido como uma manifestação passível de ser observada e mensurada. Ele é pensado em articulação com outras dimensões do desenvolvimento infantil, como o desenvolvimento fisiológico, cognitivo e afetivo-social, uma vez que esses processos não ocorrem de maneira isolada. Essa sequência do desenvolvimento é relativamente previsível e já foi apresentada em diversos estudos, como os de David Gallahue, muito citado por Go Tani na elaboração da proposta (MANOEL, 2008).

Dentro dos princípios da abordagem desenvolvimentista, faz-se necessário compreender que as crianças têm necessidades e expectativas próprias em cada uma das etapas de desenvolvimento. O ensino da Educação Física deve ser realizado respeitando essa lógica interna, e não impondo conteúdos, métodos ou exigências desalinhadas com a etapa vivida pela criança (MANOEL, 2008).

Em outras palavras, é muito importante estabelecer os objetivos da Educação Física escolar em função das necessidades que advêm do próprio processo de mudanças no comportamento motor do ser humano ao longo de seu desenvolvimento (TANI et al., 1988, p. 135).

A abordagem desenvolvimentista recebeu críticas em relação à falta de importância atribuída ao contexto sócio-cultural, as quais foram respondidas diretamente por Tani (2008), ao esclarecer que a abordagem foca prioritariamente as séries iniciais do ensino fundamental. Nessa etapa, os escolares estão na fase das habilidades básicas e não nas habilidades chamadas de culturalmente determinadas (específicas). Por isso, a abordagem não teve como prioridade discutir com os alunos o conceito de cultura, o que, para proponentes de outras abordagens, significou que ela não considerava a importância da cultura no desenvolvimento motor (DARIDO, 2003).

Quando refletimos sobre as possibilidades da abordagem desenvolvimentista no contexto da Educação Infantil, ela se apresenta como uma das abordagens mais promissoras

para o trabalho pedagógico com crianças a partir dos quatro anos de idade. Isso se deve ao fato de considerar as características e necessidades próprias da infância, valorizar a experiência e o contato com o ambiente como caminhos para a construção do conhecimento e reconhecer que, nessa faixa etária, as crianças ainda não demonstram interesse predominante por abstrações ou pela elaboração conceitual sistematizada (TANI et al., 1988; PIAGET, 2002).

À época da publicação da obra de referência, em 1988, tanto a Educação Física quanto a Educação Infantil ainda não eram reconhecidas como etapas integrantes da Educação Básica. Nesse sentido, o fato de a abordagem desenvolvimentista propor reflexões e orientações pedagógicas voltadas às crianças da pré-escola, entre quatro e cinco anos, pode ser considerado inovador para o período. No entanto, assim como outras abordagens discutidas até aqui, a perspectiva desenvolvimentista não contemplou os bebês e as crianças bem pequenas atendidas nas creches. Esse recorte etário revela um marco importante na história da Educação Física escolar, uma vez que grande parte das produções teóricas da área antecede a promulgação da LDB/96, legislação que consolidou a Educação Física como componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil.

Abordagem Cultural

Daólio (1995), ao aprofundar seus estudos sobre as questões culturais a partir da Antropologia Social, com ênfase nas produções de Marcel Mauss (1934) e Clifford Geertz (1973), apresentou à Educação Física brasileira a chamada Abordagem Cultural, também denominada Abordagem Plural, o autor compreende a cultura como:

Produto das ações humanas, mas também do processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações, constitui-se em processo singular e privado, mas também de plural e público. É universal, porque todos os homens a produzem, mas também local, uma vez que é dinâmica específica de vida que significa o que o ser humano faz. A cultura ocorre na mediação dos indivíduos entre si, manipulando padrões de significados que fazem sentido num contexto específico (DAOLIO, 2004, p. 7).

A abordagem cultural é uma proposta que critica veementemente as práticas hegemônicas da Educação Física escolar, que historicamente trataram o corpo sob um viés biológico, desconsiderando as diferenças físicas, sociais e culturais entre os sujeitos.

A Educação Física tradicional, ao considerar que a mesma atividade pode ser aplicada de forma igual a todos, sempre exigiu dos alunos o mesmo grau de eficiência na execução dos movimentos, em nível biomecânico, fisiológico ou de rendimento esportivo, desconsiderando

a existência da eficácia simbólica do gesto motor para os próprios alunos (DAÓLIO, 1993).

Dentro da perspectiva proposta pelo autor, a Educação Física escolar não deveria ter sua prática orientada pelo ensino técnico dos esportes, ao invés disso deveria se utilizar de atividades valorizadas culturalmente pelo grupo a quem se propõe, como forma de proporcionar ao aluno através da prática, um conhecimento que o permita “compreender, usufruir, criticar e transformar as formas de ginástica, as danças, as lutas, os jogos e os esportes, elementos da chamada Cultura Motora (ou Corporal, ou Física)” (DAÓLIO, 1995).

Dentro das bases antropológicas que formaram a abordagem cultural, a Educação Física é uma área que estuda e intervém sobre as práticas corporais construídas historicamente pelos homens, buscando compreender os significados atribuídos às ações humanas, reconhecendo que, embora pertençam à mesma espécie, os indivíduos se expressam corporalmente de maneiras distintas, mediados por suas experiências, contextos e culturas. Desse modo, o corpo, em uma aula de Educação Física, passa a ser compreendido não apenas como organismo biológico, mas como expressão cultural, carregado de sentidos e significados socialmente construídos. Como forma de exemplificar, o autor apresenta a seguinte situação:

“Duas seleções de futebol de dois países, a despeito de jogarem dentro das mesmas técnicas e regras, com treinamento físico e tático semelhantes, podem possuir estilos de jogo diferentes, provenientes de diferentes desenvolvimentos das técnicas corporais” (DAÓLIO, 1993, p. 53).

É importante considerar as tensões apontadas pelo próprio Daólio (2010) em relação à incorporação do viés cultural na Educação Física escolar, como o risco de uma ruptura abrupta com as formas tradicionais de organização da disciplina, uma vez que a Educação Física já possuía uma eficácia simbólica consolidada no contexto escolar, com conteúdos e práticas socialmente reconhecidas. Outro ponto apresentado é o perigo de se incorrer em extremos durante a definição dos conteúdos, entre a escolha de conteúdos globais ou locais. Por fim, o autor destaca a presença do “outro” na relação pedagógica, pois a cultura escolar exige padrões homogêneos de desempenho e participação, frequentemente ignorando as singularidades dos alunos, criando desafios para compatibilizar aulas destinadas ao coletivo da turma sem negligenciar as experiências individuais e os repertórios culturais de cada estudante.

As proposições da Abordagem Cultural para a Educação Física, como, por exemplo, a valorização das singularidades dos alunos, a crítica à redução do corpo ao viés exclusivamente biológico e o reconhecimento das múltiplas formas de expressão corporal, reforçam e ampliam o apelo que também foi feito por outras abordagens para uma prática

pedagógica mais sensível às diferenças, às experiências de vida e aos contextos socioculturais dos sujeitos, sem, contudo, se desdobrar em proposições pedagógicas direcionadas à primeira infância.

Compreendemos que a Abordagem Cultural não ofereceu avanços consistentes para a construção de referenciais específicos para a organização curricular da Educação Física na Educação Infantil, o que pode ser compreendido, em parte, pelo contexto histórico de sua elaboração. Na década de 1990, período em que suas principais obras foram publicadas, a Educação Infantil ainda não era concebida como parte integrante da Educação Básica, condição formalizada apenas com a LDB/96.

Quase três décadas após o marco legal, a inserção da Educação Física na Educação Infantil ainda enfrenta resistências e indefinições, torna-se compreensível que, em 1995, essa etapa sequer figurasse como preocupação central na maior parte das proposições da área. Tal constatação não invalida a relevância da Abordagem Cultural para a crítica das práticas tradicionais, mas evidencia seus limites quando analisada sob a ótica das especificidades pedagógicas da Educação Infantil.

Abordagem Da Saúde Renovada

A abordagem da Saúde Renovada surge no período posterior à crise epistemológica da Educação Física no Brasil, propondo uma nova forma de compreender a saúde no contexto escolar. Tem como principais autores Dartagnan Pinto Guedes (1991), Dilmar Pinto Guedes Júnior (1996) e Markus Vinicius Nahas (1997), cujas produções se apoiam, em grande parte, em referenciais da literatura norte-americana. Por meio de diferentes publicações, esses autores defendem uma Educação Física escolar orientada para a promoção da saúde e da aptidão física, com o objetivo de formar indivíduos fisicamente ativos e estimular a construção de conhecimentos relacionados ao bem-estar e aos estilos de vida saudáveis.

Darido (2003) justifica o uso do termo “renovada” pelo fato de a saúde já ter sido tema da Educação Física em períodos anteriores, ainda que sob um viés higienista e biologicista. A autora aponta que, nessa nova abordagem, os proponentes buscaram superar essas concepções, incorporando, em alguma medida, uma leitura considerada mais ampla e sociocultural da saúde.

Para Guedes (1991), uma nova concepção de Educação Física precisava explicitar com maior clareza o papel da disciplina na escola, especialmente no que se refere aos seus objetivos como componente curricular. Segundo o autor, essa definição deveria partir da

delimitação do tipo de conhecimento vinculado ao movimento humano a ser trabalhado no então 1º e 2º graus. O autor argumenta que os estudos sobre o movimento humano, naquele contexto histórico, apontavam para a necessidade de reorientar as aulas de Educação Física, direcionando-as de forma mais direta e efetiva para a educação para a saúde.

Dentro dessa perspectiva, Guedes (1999) e Nahas (1997) defendem que as aulas de Educação Física escolar deveriam promover ações educativas voltadas à saúde em um sentido mais amplo, favorecendo a adoção de hábitos e comportamentos saudáveis que se estendessem para além do período escolar. Nesse modelo, o professor passa a assumir o papel de promotor de saúde, responsável por orientar os alunos na construção de um estilo de vida ativo para além da vida escolar.

Entretanto, a compreensão de que a educação para a saúde seria um desdobramento quase lógico dos estudos sobre o movimento humano não foi consensual na Educação Física. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, o surgimento de abordagens como a construtivista, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória, a desenvolvimentista e a psicomotora indica que outros autores, partindo de referenciais teóricos distintos, não compreenderam a saúde como eixo central da Educação Física escolar. Os movimentos renovadores, de modo geral, buscaram ampliar o debate para dimensões pedagógicas, culturais, sociais e epistemológicas do corpo e do movimento, evidenciando que a associação direta entre Educação Física escolar e educação para a saúde estava longe de ser um consenso.

Nesse contexto, Guedes (1999) critica essas abordagens ao afirmar que elas teriam contribuído para uma descaracterização do papel docente, ao colocar o professor de Educação Física como um simples coadjuvante do processo educativo, responsável apenas por entreter os alunos, organizar atividades recreativas ou acompanhar eventos escolares, em detrimento do desenvolvimento sistemático de conteúdos que efetivamente contribuam para a formação dos educandos.

Outro ponto de tensão presente na abordagem da Saúde Renovada diz respeito à crítica que seus próprios autores fazem à prática esportiva no ambiente escolar. Guedes e Guedes (1996) questionam a centralidade das modalidades esportivas tradicionais nas aulas de Educação Física, argumentando que essas práticas seriam pouco eficazes para a promoção da saúde, tanto pela dificuldade de alcançar adaptações fisiológicas significativas quanto por não garantirem a adesão à prática corporal ao longo da vida, como aponta Darido (2003).

Por fim, retoma-se uma questão recorrente ao longo das abordagens analisadas: a exclusão da Educação Infantil das proposições pedagógicas da Educação Física. Daólio (2020) advertiu sobre os riscos de mudanças abruptas na disciplina; acredita-se que uma

possibilidade de transformação mais consistente reside na introdução gradual de novas concepções desde a primeira infância. Bebês e crianças pequenas, que ainda não foram fortemente marcados pela cultura esportivizada da Educação Física escolar, tendem a apresentar maior abertura e receptividade a propostas centradas no movimento, no brincar e na experiência corporal. No entanto, mais uma vez, a Educação Infantil permanece à margem quando se pensa na renovação das abordagens da Educação Física escolar.

Abordagem Sistêmica

A abordagem sistêmica foi proposta por Betti (1991), influenciado por seus estudos na sociologia, filosofia e psicologia, ao transformar sua dissertação de mestrado no livro “Educação Física e Sociedade” (DARIDO, 2003).

De acordo com Betti (1991) a Educação Física deve ser compreendida como um sistema adaptativo complexo, hierárquico e aberto, tornando impossível dissociar sua prática escolar como sendo algo isolado da escola, das políticas educacionais, do currículo, da cultura e da sociedade. E dentro dessa lógica o sistema é constituído de quatro níveis hierárquicos: a política educacional, os objetivos do sistema escolar, os objetivos educacionais da Educação Física e o processo de ensino-aprendizagem.

Betti entende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, uma vez que os níveis superiores, como, por exemplo, as Secretarias de Educação, exercem algum controle sobre os sistemas inferiores, como, por exemplo, a direção da escola, o corpo docente e outros (DARIDO, 2003 p. 10.)

Os níveis hierárquicos aqui apontados não são independentes, as decisões tomadas “no alto” (a exemplo da implementação da BNCC) afetam diretamente o que acontece na aula, a prática do professor é condicionada, mas não totalmente determinada, pois existe a possibilidade de escolha e sempre haverá margem para tensão e negociação

A abordagem sistêmica buscou assegurar o princípio da especificidade da Educação Física escolar, compreendendo o corpo e o movimento simultaneamente como meio e como finalidade do processo educativo.

Para Betti (1991), a especificidade acontece a partir da própria finalidade da Educação Física na escola, ao integrar e introduzir os alunos do então 1º e 2º graus no universo da cultura corporal, para que eles possam vivenciar e se relacionar criticamente com jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, compreendendo-as como produções culturais historicamente construídas.

Darido (2003) ressalta ainda, que na abordagem sistêmica a função da Educação Física

escolar não se limita ao ensino das habilidades motoras, ainda que este seja um dos objetivos não pode ser o único, pois a Educação Física ao defender sua especificidade, que está no corpo em movimento, nas práticas corporais e na cultura física, se compromete com a formação do sujeito para compreender, vivenciar e transformar a cultura corporal.

Para Betti (1991) ao possibilitar que tanto o aluno quanto o professor sejam responsáveis pela tomada de decisões no processo ensino aprendizagem, dentro da abordagem sistêmica o professor se torna um mediador entre o sistema e a prática, cuja ação nunca é neutra, pois este deve assumir o papel de agente ativo e autônomo no processo pedagógico, não um mero executor de políticas mas que, compreende que não é totalmente livre para fazer o que quiser, uma vez atua no nível mais baixo do sistema, mas que é ali onde as escolhas pedagógicas ganham sentido.

Existe uma distinção conceitual importante na maneira como são compreendidos e abordados os conteúdos da Educação Física dentro da abordagem sistêmica. Diferentemente da abordagem crítico-superadora, que enfatiza o conhecimento da cultura corporal, Betti privilegia a noção de vivência das práticas corporais, entendendo que a aprendizagem se dá pela experimentação concreta do movimento, articulando dimensões práticas, cognitivas e afetivas (DARIDO, 2003).

Outro ponto que merece grande destaque é a defesa de princípios orientadores para a prática pedagógica, como o princípio da não exclusão, que assegura a participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física, e o princípio da diversidade, que propõe a oferta de diferentes práticas corporais, evitando a centralidade em uma única modalidade ou conteúdo e ampliando as possibilidades de vivências esportivas, rítmicas e expressivas no contexto escolar (BETTI, 1991).

Para além disso, ao reconhecer que as práticas escolares são condicionadas por instâncias hierárquicas superiores, contribui para deslocar o debate da atuação individual do professor para a necessidade de regulamentações e orientações institucionais mais claras para a Educação Física da Educação Infantil.

Esse entendimento dialoga diretamente com o que ocorreu, por exemplo, com a implementação da BNCC (2017), que, ao se constituir como um documento normativo de caráter nacional, passou a orientar a organização curricular em todo o território brasileiro, ainda que sua implantação tenha sido marcada por controvérsias e disputas.

Na Educação Física da Educação Infantil, a ausência de diretrizes específicas tem gerado interpretações divergentes da legislação, no que se refere ao currículo nessa etapa e quanto à definição do profissional responsável pelas práticas corporais. Contribuído para a

recorrente atribuição das especificidades da Educação Física a Professores generalistas, sobretudo pedagogos, reforçando a invisibilização do professor de Educação Física nessa etapa da Educação Básica (IMPOLCETTO E DARIDO, 2020).

Uma Leitura Síntese das Abordagens Pedagógicas

Ao longo deste capítulo, buscamos destacar, que na trajetória histórica da Educação Física Brasileira a Educação Infantil foi deixada à margem. Até os anos 1980, a primeira infância permaneceu praticamente invisível nas tendências pedagógicas da área e mesmo após a crise epistemológica e a emergência dos movimentos renovadores da Educação Física, a inclusão da Educação Infantil ocorreu de forma lenta e fragmentada.

Ao analisar as abordagens pedagógicas ressaltamos os avanços importantes no modo de compreender o corpo, o movimento e o papel da Educação Física na escola. Abordagens como a psicomotora, a construtivista e a desenvolvimentista destacam-se por reconhecerem as especificidades do desenvolvimento infantil e por apresentarem proposições mais próximas das necessidades da primeira infância. Outras, como a crítico-superadora, a cultural e a sistêmica, ampliam o debate ao inserir dimensões sociais, culturais e políticas, ainda que demandem mediações pedagógicas cuidadosas se transpostas para a Educação Infantil. Por sua vez, abordagens como a crítico-emancipatória e a da saúde renovada apresentam limites mais explícitos nesse diálogo, tanto pela centralidade atribuída à linguagem verbal, à abstração conceitual ou pela definição de objetivos voltados para as etapas posteriores da escolarização.

Embora existam “lugares possíveis” para a Educação Física da Educação Infantil dentro das abordagens pedagógicas da área, tais lugares nem sempre foram construídos de forma intencional, sistematizada ou suficiente para subsidiar de maneira satisfatória a prática docente nessa etapa da Educação Básica. Em muitos casos, a ausência de proposições específicas para a primeira infância reflete o próprio contexto histórico de elaboração dessas abordagens, anterior ao reconhecimento legal da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, consolidado apenas com a LDB/96.

Com o intuito de sistematizar os principais elementos discutidos ao longo deste capítulo, a seguir apresentamos um quadro síntese (Quadro 1) das abordagens pedagógicas da Educação Física, contemplando seus autores de referência, obras centrais, eixos conceituais e o grau de aproximação com a Educação Infantil. Esse recurso tem como objetivo facilitar a visualização comparativa das abordagens, evidenciando tanto suas contribuições quanto seus

limites no que se refere à Educação Física da primeira infância.

A leitura comparativa do quadro evidencia que, embora as abordagens pedagógicas da Educação Física tenham contribuído de maneira significativa para a renovação teórica e prática da área, poucas delas consideraram a Educação Infantil em suas proposições. Reforçando a necessidade de aprofundar o debate sobre a especificidade da Educação Física nessa etapa da Educação Básica, considerando suas particularidades pedagógicas, legais e formativas, aspecto que será retomado ao longo deste trabalho.

Quadro 1 – Síntese das abordagens pedagógicas da Educação Física e suas aproximações com a Educação Infantil

Abordagem pedagógica	Principais autores	Eixo central da proposta	Diálogo com a Educação Infantil	Limites apontados para aplicação na E.I.
Psicomotora	Le Boulch J.	Desenvolvimento integral por meio da integração entre dimensões motoras, cognitivas e afetivas, com ênfase nos fatores psicomotores.	Direto: Dialoga explicitamente com a infância.	
Construtivista	Freire J.B. Mattos M.G. Neira M.G.	Jogo como ferramenta pedagógica; criança como sujeito ativo; movimento como linguagem e meio de construção do conhecimento.	Direto: Dialoga explicitamente com a infância.	
Crítico-Emancipatória	Kunz E.	Ensino crítico do esporte mediado por diálogo, reflexão e comunicação.	Não (ou muito limitado) Considerada mais adequada aos anos finais do E. F. e ao Ensino Médio.	Exige racionalização e ação comunicativa concreta.
Crítico-Superadora	Soares et al	Cultura corporal como objeto pedagógico, vinculada à leitura crítica da realidade social;	Parcial/limitado Contempla a pré-escola, porém articulada no mesmo ciclo dos anos iniciais do E. F..	Não contempla bebês e crianças bem pequenas (creche);
Desenvolvi-mentista	Tani, G Manoel, E.J.	Fundamentação a partir dos processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora.	Parcial Promissora para crianças a partir de 4 anos (pré-escola), reconhecendo características próprias da infância e a centralidade do movimento.	Não contempla bebês e crianças bem pequenas (creche).
Cultural (Plural)	Daólio J.	Corpo como expressão cultural e simbólica;	Indireto Sem proposições específicas para organização curricular da EF na EI.	Ausência de referenciais direcionados à EI.
Saúde Renovada	Guedes e Guedes Nahas.	Educação Física orientada para promoção da saúde e aptidão física.	Não. Voltada para o então 1º e 2º graus (atual EF e EM)	Ausência de proposições para EI.
Sistêmica	Betti M.	EF como sistema aberto, adaptativo e hierárquico; especificidade no corpo/movimento;	Indireto, com grande potencial. Amplia possibilidades para EI ao permitir a contextualização .	Fortalece o argumento por regulamentações que assegurem a EF na EI.

Fonte: Elaboração própria (2026).

3.3. Por que é preciso pensar uma Educação Física DA Educação Infantil?

Em 20 de dezembro de 1996 houve a promulgação da Lei nº 9.394, a Educação Física vivenciava um momento onde surgiam novas abordagens pedagógicas, como desdobramento da crise epistemológica da área. Esse período foi caracterizado pela crítica ao tecnicismo e ao modelo esportivizado que, historicamente, haviam orientado a prática da Educação Física no contexto escolar (DARIDO, 2003).

Nesse contexto, a LDB/96 consolidou a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, vinculando-a à proposta pedagógica das instituições de ensino e, do ponto de vista legal, passando a atender também às crianças matriculadas na Educação Infantil. No entanto, diversos autores destacam que, apesar do amparo legal, a presença do professor de Educação Física nessa etapa não se efetivou de forma homogênea nem consensual. Diferentes interpretações da legislação resultaram em tensionamentos acadêmicos e pedagógicos acerca do papel, da necessidade e das formas de atuação da Educação Física na Educação Infantil (DARIDO, 2012; PRODÓCIMO, 2015; MELLO et al., 2020; SACRAMENTO, 2025).

A análise realizada no capítulo anterior, com a síntese das principais abordagens pedagógicas da Educação Física evidencia que a maior parte delas não apresentava proposições específicas para a Educação Infantil. Quando essa etapa era mencionada, referia-se principalmente às turmas de pré-escola, com propostas frequentemente agrupadas às séries iniciais do Ensino Fundamental, desconsiderando a existência da creche e, sobretudo, as especificidades pedagógicas do trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

Enquanto Professores(as) que atuam na Educação Infantil, devemos compreendê-la como a primeira etapa da Educação Básica, ofertada em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos de idade; que, nessa etapa, o educar e o cuidar são ações indissociáveis e estruturantes da prática pedagógica; e que a criança é um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. A partir dessas concepções, atribui-se às instituições de Educação Infantil uma função sociopolítica de garantia de direitos e uma função pedagógica, orientada à promoção do desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009; BRASIL, 2017; CEARÁ, 2011).

Freire (1998) reforça essa compreensão ao afirmar que a primeira infância deve ser vivida em sua plenitude, alertando para o risco de reduzir a Educação Infantil a um espaço preparatório para etapas posteriores da escolarização. Para o autor, as crianças não frequentam

a Educação Infantil apenas para serem alfabetizadas; caso essa fosse sua única finalidade, a instituição perderia grande parte de seu sentido formativo.

Nessa mesma direção, Nista-Piccolo e Moreira (2012), ao retomarem o artigo 29 da LDB/96, esclarecem que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, linguístico, afetivo e social, complementando a educação recebida no ambiente familiar. Os autores destacam ainda que cabe à Educação Infantil proporcionar múltiplas formas de expressão do conhecimento, estimulando as diferentes linguagens infantis, como gestos, falas, movimentos e produções simbólicas.

Ampliando esse debate, o Guia Prático da Nova Escola (2025) reforça a legitimidade da Educação Física na Educação Infantil, ao reconhecer que essa etapa é marcada pelas primeiras descobertas das crianças sobre si mesmas e sobre o mundo. Pois é nesse período que o corpo, o movimento e as interações assumem centralidade na construção da identidade infantil, cabendo à Educação Física organizar experiências intencionalmente planejadas que valorizem o brincar, as interações e o corpo em movimento como eixos estruturantes da prática pedagógica.

A BNCC é o documento normativo que orienta as aprendizagens essenciais da Educação Básica, estabelece para a Educação Infantil uma organização curricular estruturada em Campos de Experiência de forma integrada, considerando a criança em sua totalidade. Diferentemente do Ensino Fundamental e Médio, nos quais a organização por componentes curriculares exige, inclusive nos concursos públicos, Professores com formação específica para cada área (BRASIL, 2017).

A visão histórica da creche como um espaço predominantemente assistencialista, restrito às ações de cuidado, contribuiu para a consolidação da ideia de que um professor generalista poderia assumir, de forma indiferenciada, todas as experiências educativas das crianças, incluindo aquelas relacionadas às práticas corporais, com intencionalidades pedagógicas específicas da Educação Física. Essa compreensão, entretanto, revela-se incompatível com os princípios que orientam a Educação Básica na contemporaneidade, especialmente no que se refere à valorização da formação docente específica como condição para a garantia da qualidade do ensino.

Nesse sentido, o PNE (2014 –2024), por meio das Metas 15 e 16, estabelece que todos os professores da Educação Básica devem possuir formação específica em nível superior (licenciatura) na área em que atuam, bem como acesso à formação continuada, reafirmando o vínculo entre qualificação docente e qualidade educacional (BRASIL, 2014).

Assim, do ponto de vista legal, a presença da Educação Física e do professor com formação específica na Educação Infantil encontra respaldo normativo e não pode ser compreendida como facultativa ou secundária.

Contudo, a efetivação dessa presença exige mais do que o cumprimento formal da legislação. Os Professores de Educação Física ao assumir a docência na Educação Infantil precisam estar aptos, conhecer e considerar as especificidades pedagógicas dessa etapa, que dizem respeito aos tempos, aos espaços, às rotinas, às linguagens e às formas próprias de aprender de bebês e crianças.

Autores como Freire (1997), Nista-Piccolo e Moreira (2012) e Sayão (2002) refletem de forma sistemática sobre a Educação Física na Educação Infantil, destacando que essa etapa demanda práticas pedagógicas que respeitem a integralidade do desenvolvimento infantil, articulando corpo, movimento, afetividade, linguagem e interação social, o que impõe desafios à atuação docente quando a formação inicial não contempla de modo consistente essa etapa e quando as abordagens pedagógicas originalmente pensadas para outras etapas da escolarização se mostram insuficientes.

Muitas das propostas apresentadas pelos autores supracitados referem-se a uma Educação Física *com* a Educação Infantil, *na* Educação Infantil ou ainda uma *Educação Física Infantil*, sem reformular as abordagens existentes ou apresentar uma proposta específica, coerente com os princípios da Educação Infantil, com as condições concretas de atuação dos Professores ou mesmo com o cotidiano de um Centro de Educação Infantil, onde uma atividade pode ser interrompida para a troca de uma fralda, por exemplo.

Mas é a partir dessas lacunas existentes, de caráter conceitual, pedagógico e crítico, no campo normativo e de produção teórico-pedagógica da Educação Física, que sustentam a construção de uma proposição autoral que busca superar a lógica da mera adaptação de abordagens elaboradas para outras etapas da escolarização.

Diante desse conjunto de reflexões, este estudo assume a proposição de uma Educação Física DA Educação Infantil como uma construção autoral, fundamentada nos princípios da Educação Infantil, nas contribuições da literatura da área e, sobretudo, na realidade concreta vivenciada pelos Professores da Rede Municipal de Fortaleza que sustentam a necessidade de tal formulação.

Não se trata de adaptar abordagens pedagógicas formuladas para outras etapas da Educação Básica, mas de pensar a Educação Física a partir das especificidades da primeira infância, considerando os tempos, os espaços, as rotinas, o brincar, o cuidar e as múltiplas linguagens que atravessam o cotidiano dos Centros de Educação Infantil. Assim, a Educação

Física DA Educação Infantil é aqui compreendida como uma resposta pedagógica a uma lacuna histórica, normativa e formativa, que se materializa, nesta pesquisa, na construção de orientações pedagógicas voltadas à prática docente, apresentadas no produto educacional que integra este trabalho.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A realização desta pesquisa constitui-se como uma das estratégias encontradas para compreender os desafios presentes na prática docente da Educação Física na Educação Infantil. Tais desafios não se restringem a experiências individuais, sendo compartilhados, em diferentes graus, por Professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Nesse sentido, a construção do referencial teórico deste estudo buscou aprofundar conhecimentos relacionados à Educação Física na Educação Infantil, considerando as especificidades dessa etapa da Educação Básica.

Para a construção do referencial teórico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, buscando produções que dialogassem com a Educação Infantil, a Educação Física escolar e, especialmente, com a interface entre essas duas áreas. A busca por referências ocorreu em bases acadêmicas consolidadas, como o Portal de Periódicos da CAPES e a SciELO, além da consulta a livros clássicos e contemporâneos das áreas da Educação e da Educação Física, documentos normativos nacionais e produções institucionais. Também foram considerados materiais oriundos de grupos de pesquisa e de redes municipais que possuem histórico de discussão sobre a Educação Física na Educação Infantil.

No que se refere aos principais referenciais teóricos, o estudo dialoga com autores que discutem a Educação Infantil sob uma perspectiva histórica, política e pedagógica, como Kuhlmann Jr. (2000), Oliveira (2005) e Sayão (1999, 2002), bem como com documentos oficiais que orientam essa etapa da Educação Básica, como a BNCC (2017) e as DCNEI(2009). No campo da Educação Física, a fundamentação apoia-se em autores que problematizam a constituição da área, suas abordagens pedagógicas e suas relações com a infância, como Daolio (1995, 2004), Kunz (1991, 2004), Darido (2003), Freire (1997) e o Soares et al (1992). A seleção dessas referências buscou sustentar a análise crítica das abordagens pedagógicas da Educação Física e embasar a defesa da necessidade de pensar uma Educação Física da Educação Infantil, concebida a partir das especificidades dessa etapa e não como mera adaptação de propostas elaboradas para outros níveis de ensino.

No que se refere aos principais referenciais teóricos, o estudo dialoga com autores que

discutem a Educação Infantil sob perspectivas históricas, políticas e pedagógicas, como Kuhlmann Jr. (2000), Oliveira (2005) e Sayão (1999, 2002), bem como com documentos oficiais que orientam essa etapa da Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

No campo da Educação Física, a fundamentação apoia-se em autores que problematizam a constituição da área, suas abordagens pedagógicas e suas relações com a infância, como Daólio (1995, 2004), Kunz (1991, 2004), Darido (2003), Freire (1997) e Soares et al. (1992). A seleção dessas referências buscou sustentar a análise das abordagens pedagógicas da Educação Física e embasar a defesa da necessidade de pensar uma Educação Física da Educação Infantil, concebida a partir das especificidades dessa etapa e não como mera adaptação de propostas elaboradas para outros níveis de ensino.

4.1 Tipo de Pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Para Triviños (1987), os estudos exploratórios permitem ao pesquisador ampliar seus conhecimentos em torno do problema investigado, possibilitando o delineamento de investigações posteriores. De modo complementar, Gil (2008) afirma que as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial descrever as características de determinada população ou fenômeno, contribuindo para ampliar o conhecimento sobre uma realidade específica.

Nesse sentido, a presente investigação teve como objetivo investigar os desafios e as práticas pedagógicas dos Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, buscando compreender aspectos relacionados à formação, à atuação docente e às dificuldades encontradas no cotidiano pedagógico. As questões abertas do instrumento possibilitaram complementar a análise descritiva, permitindo identificar percepções e posicionamentos dos participantes acerca de sua prática docente.

A pesquisa insere-se no âmbito das abordagens qualitativas, assumindo enfoque descritivo-interpretativo. Utilizou-se questionário eletrônico com questões fechadas e abertas, cujos dados foram organizados por meio de frequências e percentuais, sem finalidade de inferência estatística. As informações numéricas foram empregadas como recurso descritivo de sistematização, enquanto as respostas abertas permitiram identificar percepções, desafios, práticas pedagógicas e demandas formativas recorrentes entre os participantes.

Tal compreensão dialoga com Triviños (1987), ao afirmar que a utilização de procedimentos numéricos, quando subordinada à análise e interpretação dos dados, não

descaracteriza a centralidade qualitativa da pesquisa.

4.2 Contexto e participantes

A cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, é o quinto município mais populoso do Brasil, com população estimada em aproximadamente 2,7 milhões de habitantes, segundo dados do IBGE (2022). Marcada pela diversidade cultural e relevância econômica, mas que também enfrenta desafios sociais significativos, como desigualdades socioeconômicas e dificuldades no acesso e na permanência na Educação Básica.

A Rede Municipal de Educação de Fortaleza é composta por mais de 430 unidades escolares, distribuídas em seis Distritos de Educação, destacando-se nacionalmente pelos resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2023, o município alcançou média 5,9 nos anos iniciais e 5,2 nos anos finais do Ensino Fundamental, posicionando-se entre as dez capitais com melhor desempenho (BRASÍLIA, 2024).

De acordo com a Proposta Curricular da Educação Infantil de Fortaleza, a Rede Municipal é a quarta maior do país em número de matrículas na Educação Infantil, no ano de 2020, a rede atendeu mais de 52 mil crianças na primeira etapa da Educação Básica, os atendimentos são distribuídos entre creches parceiras, Centros de Educação Infantil (CEIs) e turmas de pré-escola alocadas em escolas municipais.

Figura 1 Mapa dos CEIs e Creches parceiras nos Distritos de Educação de Fortaleza



Fonte: Mapa das Unidades Escolares (FORTALEZA, 2025)

desafios enfrentados pelos Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, bem como para fundamentar a construção do Produto Educacional proposto nesse estudo, o *e-book* composto por orientações pedagógicas alinhadas à realidade da rede.

Os participantes deste estudo são Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza.⁵ Considerando que a estimativa de aproximadamente 330 Professores de Educação Física lotados nessa etapa da Educação Básica, durante a realização do estudo, o quantitativo de participantes (122 respondentes) mostrou-se suficiente e pertinente para os objetivos do estudo, uma vez que a investigação não teve como finalidade a generalização estatística dos resultados, mas a compreensão das percepções, práticas e desafios vivenciados pelos Professores no contexto de sua atuação profissional.

A realização da pesquisa entre pares justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão das experiências docentes, especialmente diante da ampliação recente da atuação de Professores de Educação Física na Educação Infantil, decorrente de políticas municipais implementadas a partir de 2023.

A definição dos critérios de inclusão e exclusão visa assegurar a relevância e a validade dos dados coletados. Foram considerados critérios de inclusão: Professores licenciados em Educação Física; atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza; com vínculo efetivo ou substituto; que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e assinaram o TCLE; de qualquer sexo ou identidade de gênero; e que respondam integralmente ao questionário. Foram excluídos Professores que não atuam na Educação Infantil, que não possuem licenciatura em Educação Física, que ocupam cargos de gestão ou estejam aposentados, ou que não completem o instrumento de coleta.

4.3 Procedimentos de análise

A coleta de informações para a pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário eletrônico, elaborado na plataforma Google Forms, que contou com 122 respostas válidas de Professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. O instrumento foi composto por 35 questões fechadas e abertas, possibilitando a identificação de aspectos relacionados ao perfil sociodemográfico e profissional dos participantes, às práticas pedagógicas desenvolvidas, às dificuldades encontradas no cotidiano escolar e às demandas formativas apontadas pelos docentes.

⁵ Grupo do qual a própria pesquisadora faz parte, lecionando para turmas do Infantil I ao V.

Antes da aplicação definitiva, foi realizada uma etapa piloto, com o objetivo de verificar a clareza e a pertinência das questões propostas. A partir dessa etapa, algumas adequações foram realizadas nos itens do instrumento, considerando observações feitas pelos respondentes e aspectos identificados pela própria pesquisadora durante a análise preliminar das respostas.

Os convites para participação foram realizados por meio de canais institucionais e grupos de WhatsApp da rede. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado de forma integrada ao formulário, constituindo condição indispensável para a participação. Além disso, foram solicitadas formalmente à Secretaria Municipal de Educação informações institucionais relacionadas à organização da Educação Infantil e à atuação dos Professores de Educação Física, conforme descrito no Apêndice C.

Os dados foram organizados em frequências e percentuais, utilizados como estratégias descritivas de sistematização das informações produzidas. Conforme aponta Triviños (1987), a utilização de procedimentos numéricos não descaracteriza a abordagem qualitativa quando subordinada à análise e interpretação dos dados. Nesse sentido, as questões abertas do instrumento possibilitaram complementar a análise descritiva, permitindo identificar percepções, desafios e posicionamentos recorrentes relacionados à atuação docente na Educação Infantil.

A pesquisa foi submetida e aprovada pela Plataforma Brasil, atendendo às exigências da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A participação dos Professores ocorre de forma voluntária e informada, mediante assinatura do TCLE. O anonimato, a confidencialidade e a privacidade dos participantes serão rigorosamente preservados, e os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Para conferir a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética de Pesquisa com seres humanos do IFCE é de número: 7.964.697 (vide anexo A).

A análise das informações obtidas por meio da aplicação do questionário eletrônico foi realizada conforme os pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Segundo a autora, a Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, possibilitando a interpretação de informações produzidas em diferentes contextos discursivos.

No presente estudo, a Análise de Conteúdo mostrou-se adequada devido à presença de questões abertas no instrumento de pesquisa, que possibilitaram aos participantes relatar

percepções, desafios e experiências relacionadas à atuação da Educação Física na Educação Infantil. Além das respostas discursivas, o estudo também utilizou dados organizados em frequências e percentuais, empregados como suporte descritivo para sistematização das informações produzidas pelos participantes.

O processo analítico seguiu as três etapas clássicas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

A pré-análise foi caracterizada pela organização do material empírico e pela realização da leitura flutuante das respostas, possibilitando um primeiro contato com o conjunto das informações produzidas pelos participantes. Nessa etapa, buscou-se identificar temas recorrentes, expressões significativas e possíveis eixos de análise relacionados aos objetivos da pesquisa.

Na etapa de exploração do material, realizou-se a identificação das unidades de registro e a organização das respostas por aproximação temática. As categorias analíticas foram construídas a partir da recorrência temática presente nos discursos dos participantes, articulando critérios de frequência e relevância em relação aos objetivos do estudo. Esse processo possibilitou a sistematização das respostas em categorias relacionadas às práticas pedagógicas, aos desafios da atuação docente, às condições de trabalho, aos processos de planejamento e às demandas formativas dos Professores de Educação Física na Educação Infantil.

As frequências de recorrência das categorias foram utilizadas apenas como recurso auxiliar de sistematização dos dados, sem finalidade estatística inferencial. Os dados objetivos do questionário foram apresentados por meio de quadros descritivos organizados em frequências e percentuais, contribuindo para a caracterização do grupo investigado e para a organização das informações produzidas na pesquisa.

Na etapa de tratamento dos resultados e interpretação, os dados categorizados foram analisados em diálogo com os referenciais teóricos da Educação Física e da Educação Infantil, bem como com os documentos normativos que orientam essa etapa da Educação Básica. A análise buscou compreender aspectos relacionados às práticas pedagógicas, às condições institucionais de trabalho e aos processos de inserção profissional vivenciados pelos Professores investigados.

Para preservar o anonimato dos participantes, os excertos apresentados ao longo da análise foram identificados pela letra “P”, correspondente à palavra participante, seguida da numeração atribuída a cada resposta (P01, P02, P03...).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário eletrônico aos Professores de Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. A análise dos dados buscou identificar aspectos relacionados ao perfil sociodemográfico e profissional dos participantes, às trajetórias formativas, às condições de trabalho, às práticas pedagógicas desenvolvidas e aos desafios presentes no cotidiano da atuação com bebês e crianças pequenas.

Os resultados são apresentados de forma articulada, combinando a sistematização dos dados em quadros e frequências com a análise das respostas discursivas produzidas pelos participantes, permitindo identificar recorrências, percepções e demandas relacionadas à prática docente na Educação Infantil.

As respostas obtidas nas questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo temática, inspirada em Bardin (2016). Inicialmente, realizou-se a leitura flutuante das respostas, seguida da identificação de unidades de registro relacionadas aos objetivos da pesquisa. Posteriormente, as respostas foram organizadas por aproximação temática, permitindo a construção de categorias analíticas relacionadas às práticas pedagógicas, aos desafios da atuação docente, aos processos de planejamento, à avaliação e às demandas formativas.

As frequências de recorrência das categorias foram utilizadas como recurso auxiliar de sistematização, sem finalidade estatística inferencial, que conforme Bardin (2016), a utilização de frequências na análise de conteúdo pode atuar como indicador de recorrência temática, auxiliando na organização e sistematização das informações produzidas pelos participantes.

A discussão dos resultados foi realizada em diálogo com os referenciais teóricos e normativos que fundamentam esta pesquisa, considerando as especificidades da realidade investigada.

Ao longo do capítulo, os dados foram compreendidos não apenas como indicadores descritivos, mas também como elementos que evidenciam desafios formativos, limites institucionais e possibilidades pedagógicas relacionadas à Educação Física na primeira infância. Nesse sentido, os resultados apresentados subsidiam a proposição do produto educacional desta pesquisa, ao evidenciar demandas recorrentes dos Professores e apontaram possibilidades para a construção de orientações pedagógicas voltadas à Educação Infantil.

5.1 Perfil docente

As 122 respostas obtidas correspondem a cerca de 37% do número total estimado de Professores de Educação Física que estavam lotados na Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza no momento da pesquisa. Esse conjunto de participantes possibilitou a construção de uma base empírica relevante para a análise proposta, permitindo identificar características do grupo investigado, desafios recorrentes e aspectos relacionados à atuação docente na Educação Infantil. Conforme aponta Gil (2008), em pesquisas exploratórias e descritivas, a relevância da amostra está associada à sua capacidade de produzir informações significativas sobre o fenômeno investigado. O quadro 2 apresenta informações referentes à caracterização sociodemográfica dos participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Perfil sociodemográfico e profissional dos participantes da pesquisa

Variável	Categoria	n	%	Variável	Categoria	n	%
Gênero	Feminino	67	54,92	Identificação racial	Parda	75	61,48
					Branca	28	22,95
	Masculino	55	45,08		Preta	19	15,57
Estado de origem	CE	113	92,62	Faixa etária	Até 25 anos	11	9,02
	SP	4	3,28		26 a 35 anos	61	50,00
	MA	2	1,64		36 a 45 anos	38	31,15
	PI	1	0,82		46 a 55 anos	7	5,74
	RO	1	0,82		maior de 55 anos	5	4,10
	RN	1	0,82				
				Titulação dos participantes	Especialização	74	—
Possui pós-graduação	Sim	84	68,90		Mestrado	7	—
	Não	22	18,00		Doutorado	3	—
	Cursando	16	13,10				

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Observa-se uma distribuição relativamente equilibrada entre os participantes no que se refere à identidade de gênero, com predominância de respondentes que se identificaram com o gênero feminino, correspondendo a 67 professoras (54,92%), enquanto 55 participantes (45,08%) identificaram-se com o gênero masculino. Não houve respostas nas categorias “não binário” ou “outros”. A predominância de mulheres entre os participantes dialoga com o processo histórico de feminização do trabalho na Educação Infantil.

Quanto à autodeclaração racial, a maioria dos participantes identificou-se como parda, correspondendo a 75 Professores. Além disso, 28 participantes declararam-se brancos e 19 auto declararam-se pretos. Esses dados refletem, em grande medida, a composição

étnico-racial da população cearense e brasileira, além de evidenciarem a presença significativa de Professores negros e pardos entre os participantes da pesquisa.

No que se refere à naturalidade, todos os respondentes são brasileiros, sendo 113 Professores (92,62%) naturais do estado do Ceará. Em relação à faixa etária, 61 participantes encontram-se entre 26 e 35 anos, seguidos por 38 Professores entre 36 e 45 anos, indicando um grupo majoritariamente composto por profissionais jovens ou em fase intermediária da carreira docente.

Dos respondentes, 84 Professores declararam possuir pós-graduação concluída, evidenciando adesão significativa à formação continuada. Desses, 74 concluíram cursos de especialização lato sensu, 7 possuem título de mestrado e 3 de doutorado. Os dados revelam a predominância da formação continuada em nível de especialização entre os Professores investigados.

Além disso, 16 participantes afirmaram estar cursando pós-graduação no momento da pesquisa. No entanto, apenas 8 Professores especificaram, no campo de resposta aberta, o nível da formação em andamento, sendo 7 cursos de especialização e 1 curso de mestrado.

Conforme destaca Locatelli (2021), a pós-graduação lato sensu tem sido a modalidade mais acessível aos Professores, enquanto a pós-graduação stricto sensu, marcada por maior exigência institucional, acadêmica e estrutural, permanece distante da realidade da maioria dos docentes da Educação Básica. Dessa forma, o crescimento do número de mestres e doutores na Educação Básica ocorre de maneira mais lenta quando comparado à expansão dos cursos de especialização.

Ao relacionar os dados coletados na pesquisa com as metas estabelecidas pelo PNE (2014 - 2024), conforme análise apresentada por Locatelli (2021), a partir do Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento do PNE (BRASIL, 2018), observa-se que, apesar dos avanços identificados no contexto local, os resultados dialogam com limites evidenciados em âmbito nacional.

Segundo o referido relatório, ainda faltavam 13,8% para o cumprimento da Meta 16, que previa que, até 2024, 50% dos Professores da Educação Básica deveriam possuir formação em nível de pós-graduação, indicando que o crescimento observado não ocorreu em ritmo suficiente para o alcance da meta dentro do prazo estabelecido.

O perfil dos participantes revela um grupo diverso, com forte inserção local e características alinhadas ao contexto investigado. Essa composição contribui para a compreensão de aspectos relacionados à atuação dos Professores de Educação Física na

Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza.

O Quadro 3 apresenta dados referentes ao perfil profissional dos participantes da pesquisa, possibilitando compreender aspectos relacionados às condições de inserção, permanência e organização do trabalho, contribuindo para a análise das condições objetivas de atuação docente no contexto da Educação Infantil.

Quadro 3 - Perfil profissional do Professores

Variável	Categoria	n	%	Variável	Categoria	n	%
Vínculo empregatício na Prefeitura de Fortaleza	Contratado(a)/substituto(a)	73	59,8	Atuação exclusiva na Educação Infantil	Sim	44	36,07
	Efetivo(a)	49	40,2		Não	78	63,93
Tempo de serviço na Rede Municipal de Fortaleza	Menos de 1 ano	23	18,85	Motivos para trabalhar na Educação Infantil*	Se não houver a única lotação disponível	52	42,6
	Entre 1 e 3 anos	69	56,56		Desinteresse em atuar com essa etapa	45	36,9
	Entre 3 e 5 anos	16	13,11		Interesse em atuar com crianças	42	34,4
	Entre 5 e 10 anos	8	6,56		Curiosidade/vontade de conhecer	32	26,2
	Entre 10 e 20 anos	4	3,28		Interesse em desafios pedagógicos	27	22,1
	Mais de 20 anos	2	1,64		Indicação da gestão/secretaria	6	4,9
Unidades de trabalho	Apenas 1 unidade	57	46,72	Faixa etária de lotação*	Crianças pequenas (4 e 5 anos)	113	92,6
	2 unidades	42	34,43		Crianças bem pequenas (1 a 3 anos)	57	46,7
	3 unidades ou mais	23	18,85		Berçário (0 a 1 ano)	18	14,8
Carga horária semanal	Entre 21 e 30 horas	38	31,15				
	Entre 31 e 40 horas	84	68,85				

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

* A soma das frequências é superior ao número total de participantes, pois os respondentes puderam assinalar mais de uma alternativa.

Através das respostas da questão “7 - Qual o seu vínculo com a Rede Municipal de Fortaleza?”, 49 Professores (40,16%) declararam possuir vínculo efetivo com a Rede Municipal de Fortaleza, enquanto 73 participantes (59,84%) atuam sob contrato temporário, na condição de Professores substitutos. Esse dado revela que mais da metade dos Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da rede municipal encontra-se em situação de vínculo empregatício instável, aspecto relevante para a compreensão das

condições de trabalho docente nessa etapa da Educação Básica.

Filho e Magalhães Junior (2020) discutem que a carência de Professores nas escolas, intensificada pela expansão da Educação Básica no Brasil, tem sido historicamente enfrentada por meio da ampliação de contratos por tempo determinado, configurando processos de precarização do trabalho docente.

Segundo os autores, os Professores temporários são compreendidos como substitutos dos efetivos em momentos de carência, não estabelecendo vínculos duradouros com as instituições escolares nem tendo assegurados direitos trabalhistas básicos, como estabilidade, equiparação salarial, férias proporcionais e demais garantias previstas na legislação trabalhista. Tal condição tende a produzir altos índices de rotatividade docente, afetando diretamente a continuidade das ações pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem (FILHO; MAGALHÃES JUNIOR, 2020).

No contexto da Educação Infantil, etapa que demanda continuidade pedagógica, conhecimento das rotinas institucionais e acompanhamento contínuo das crianças, a predominância de Professores com vínculos temporários pode representar um fator adicional de complexidade para o trabalho pedagógico.

Embora o presente estudo não tenha como objetivo estabelecer relações de causalidade direta entre vínculo empregatício e qualidade da prática docente, os dados apresentados dialogam com a literatura que problematiza a precarização do trabalho docente e seus impactos no cotidiano escolar.

Cabe destacar que outras informações coletadas ao longo da pesquisa, relativas à formação continuada, às condições de trabalho, ao planejamento pedagógico e à permanência dos Professores nas unidades escolares, também dialogam com as reflexões apresentadas por Filho e Magalhães Junior (2020). Esses elementos serão explorados nas análises subsequentes, permitindo maior compreensão das condições de atuação da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza.

Com a questão “8 - Há quanto tempo você atua na rede municipal de Fortaleza?”, observou-se que a maioria dos participantes encontra-se no início da trajetória profissional no município. 69 Professores atuam na rede entre 1 e 3 anos, enquanto 23 possuem menos de um ano de serviço, totalizando 92 participantes com até três anos de atuação na rede. Em contrapartida, apenas 14 Professores apresentam tempo de serviço superior a cinco anos, sendo 2 docentes com mais de vinte anos de vínculo com o município.

Esses dados indicam baixa permanência docente na rede investigada, aspecto que pode estar relacionado tanto ao ingresso recente de Professores na Educação Infantil quanto à

elevada proporção de profissionais com contratos temporários, identificada anteriormente. Tal cenário evidencia uma dinâmica marcada pela rotatividade dos docentes que atuam na primeira infância.

Essa dinâmica articula-se diretamente aos dados sobre a quantidade de unidades escolares atendidas pelos Professores e as etapas de atuação nas quais estão inseridos, adquiridos através das respostas às questões “9 - Quantas unidades escolares você atende atualmente?” constatou-se que 57 Professores estão lotados em apenas uma unidade escolar, entretanto, a maior parte dos docentes investigados, correspondente a 65 Professores, atua em mais de uma unidade de ensino, sendo 42 Professores em duas unidades escolares e 23 em três ou mais instituições, salientando um contexto de fragmentação da jornada de trabalho docente.

No que se refere à carga horária semanal, através da questão de número “11 - Qual a sua carga horária semanal na Rede Municipal?”, constatou-se que 84 Professores cumprem jornadas entre 31 e 40 horas semanais, enquanto 38 participantes atuam entre 21 e 30 horas.

Outro dado relevante obtido com as respostas à questão “12 - Você trabalha exclusivamente com turmas de Educação Infantil?” é que 78 Professores atuam em mais de uma etapa da Educação Básica, enquanto apenas 44 participantes declararam trabalhar exclusivamente com turmas de Educação Infantil. A atuação simultânea em diferentes etapas tende a impor desafios adicionais ao trabalho pedagógico na primeira infância, uma vez que a Educação Infantil possui organização, tempos, rotinas e especificidades próprias. A alternância entre segmentos com lógicas pedagógicas distintas pode dificultar a construção de planejamentos mais específicos e o acompanhamento contínuo das crianças.

Os dados obtidos sugerem um contexto marcado pela combinação entre vínculos temporários, baixa permanência na rede e fragmentação da jornada, que incidem na intensificação do trabalho docente.

Através da questão “20 - Com quais turmas da Educação Infantil você trabalha atualmente?” foi possível identificar que 113 Professores (92,6%) atuam com crianças pequenas de 4 e 5 anos, demonstrando nessa faixa etária a Educação Física difundida com maior frequência na rede municipal. Em contrapartida, 57 participantes (46,7%) atuam com crianças bem pequenas, entre 1 e 3 anos, e apenas 18 Professores (14,8%) relataram atuação em turmas de berçário, com bebês de 0 a 1 ano de idade.

Ainda que numericamente menos expressiva, a presença de Professores de Educação Física no berçário é significativa, considerando tratar-se de um contexto que demanda

conhecimentos específicos relacionados ao desenvolvimento infantil, aos cuidados, à organização das rotinas e às interações corporais mediadas. Esse dado reforça a necessidade de formações continuadas contextualizadas, capazes de atender às diferentes demandas pedagógicas presentes em cada faixa etária da Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês.

Relacionando esses dados com os resultados obtidos com as respostas à questão “18 - O que levou você a trabalhar na Educação Infantil?” observa-se um cenário marcado pela coexistência de fatores institucionais e interesses pessoais dos docentes. O motivo mais citado foi “Era a única lotação disponível no momento”, assinalado por 52 Professores (42,6%), indicando que, para parte significativa do grupo, o ingresso na Educação Infantil ocorreu em decorrência das dinâmicas administrativas de lotação da rede municipal.

Por outro lado, os dados também revelam motivações relacionadas à afinidade e ao interesse pela etapa, uma vez que 45 Professores (36,9%) apontaram afinidade com a Educação Infantil, 42 participantes (34,4%) indicaram interesse em atuar com crianças pequenas e 32 docentes (26,2%) relataram curiosidade ou vontade de conhecer essa etapa da Educação Básica. Esses resultados sugerem que, mesmo quando a inserção ocorre por fatores institucionais, parte dos docentes desenvolve aproximação e interesse pela atuação na primeira infância.

Destaca-se ainda que 27 Professores (22,1%) afirmaram ter sido motivados pelo interesse em novos desafios pedagógicos, indicando disposição para ampliar repertórios profissionais e experimentar novas formas de atuação docente. Esse dado torna-se relevante quando analisado em conjunto com a diversidade de faixas etárias atendidas, evidenciando que a Educação Infantil demanda conhecimentos e práticas pedagógicas específicas.

A análise desses dados revelam que a atuação da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza é atravessada por múltiplos fatores. De um lado, identificam-se demandas institucionais e processos de lotação que nem sempre consideram a formação, a experiência prévia ou mesmo os interesses dos Professores. De outro, observa-se a presença de motivos relacionados à afinidade, ao interesse e à abertura para novos desafios pedagógicos, aspectos que podem ser potencializados por meio de políticas de formação continuada e de orientações pedagógicas específicas para a Educação Infantil.

No contexto da Educação Infantil, o termo “adaptação” é amplamente utilizado para designar o período inicial de permanência da criança na instituição, marcado pela separação da família, pela entrada em um ambiente desconhecido e pela construção de novos vínculos.

Rapoport e Piccinini (2001) ressaltam que esse processo não é vivenciado apenas pela criança, mas também pela família e pelos profissionais que atuam na instituição, uma vez que implica reorganizações, ajustes e transformações nas relações estabelecidas no cotidiano educativo. De modo semelhante, os dados desta pesquisa indicam que a inserção do Professor de Educação Física na Educação Infantil pode também ser compreendida como um processo de adaptação profissional, marcado pela necessidade de aproximação com as especificidades pedagógicas, organizacionais e relacionais próprias da primeira infância.

O Quadro 4 apresenta informações relacionadas à formação inicial e à experiência profissional dos participantes da pesquisa, reunindo elementos que possibilitam compreender os aspectos relacionados ao percurso formativo dos Professores, às experiências profissionais anteriores e à percepção dos próprios participantes acerca de sua preparação para atuar com bebês e crianças pequenas no contexto da Educação Infantil.

Quadro 4 – Formação inicial e experiência profissional dos participantes

Variável	Categoria	n	%
Cursou disciplinas sobre Educação Infantil na graduação	Sim	77	63,1
	Não	33	27,0
	Não tenho certeza	12	9,8
Tempo de experiência na Educação Física escolar	Menos de 1 ano	8	6,6
	Entre 1 e 3 anos	56	45,9
	Entre 4 e 6 anos	32	26,2
	Entre 7 e 10 anos	11	9,0
	Mais de 10 anos	15	12,3
Experiência prévia na Educação Infantil	Sim	35	28,7
	Não	87	71,3
Percepção do preparo profissional para atender a Educação Infantil	Principalmente, necessidade de formação continuada.	96	78,7
	Percebo muitas lacunas na minha formação.	14	11,5
	Não tenho dificuldade com as turmas da ed. Infantil.	12	9,8

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Através da questão “17 - Quantos anos de experiência com Educação Física Escolar você tem?”, observou-se que a maior parte dos participantes iniciou a atuação na Educação Física escolar relativamente recente. 88 Professores (72,1%) apresentam até seis anos de experiência na área. Dentre esses, destaca-se o grupo com entre 1 e 3 anos de experiência, composto por 56 participantes (45,9%), seguido pelos 32 Professores (26,2%) que atuam

entre 4 e 6 anos. Esses dados indicam que uma parcela significativa dos profissionais encontra-se em fase inicial da trajetória docente na Educação Física escolar.

Destacamos a presença de um grupo menor, porém relevante, de Professores com trajetória mais consolidada na área. 26 participantes (21,3%) possuem mais de sete anos de experiência na Educação Física escolar. Desse conjunto, 15 professores (12,3%) apresentam mais de dez anos de atuação, evidenciando a coexistência de profissionais em diferentes momentos da carreira docente no interior da rede municipal.

Relacionando essas informações às respostas da questão “18 - Antes de ingressar na Rede Municipal de Fortaleza, você já havia trabalhado com Educação Física na Educação Infantil?”, observou-se um elemento importante para a compreensão dos desafios pedagógicos enfrentados pelos participantes da pesquisa. Pois, 87 Professores (71,3%) declararam não possuir experiência anterior na Educação Infantil antes de ingressar na Rede Municipal de Fortaleza. Em contrapartida, 35 participantes (28,7%) relataram já ter atuado anteriormente nessa etapa da Educação Básica.

As análises revelam que parte significativa dos docentes passou a atuar na Educação Infantil sem experiências profissionais prévias relacionadas às suas especificidades pedagógicas, organizacionais e institucionais. Tal condição pode contribuir para o surgimento de dificuldades relacionadas ao planejamento pedagógico e à atuação docente, especialmente considerando que a Educação Infantil possui organização, tempos, rotinas e demandas distintas das demais etapas da Educação Básica, reforçando a importância de políticas de formação continuada e de materiais orientadores específicos para essa etapa.

A partir das respostas à questão “34 - Você sente que possui conhecimento suficiente para atender às demandas específicas da Educação Infantil?”, os dados relativos à percepção dos Professores sobre seu preparo para atuar nessa etapa revelaram um cenário marcado pela percepção de lacunas formativas. 96 Professores (78,7%) afirmaram sentir-se apenas parcialmente preparados para atuar na Educação Infantil, destacando a necessidade de formação continuada. Os dados indicam que, embora os participantes reconheçam possuir conhecimentos iniciais para atuação na etapa, muitos consideram essa formação insuficiente diante das especificidades pedagógicas da Educação Infantil.

Além disso, 14 Professores (11,5%) declararam não se sentir preparados para atuar com bebês e crianças pequenas, apontando lacunas em sua formação profissional. Apenas 12 participantes (9,8%) afirmaram não apresentar dificuldades para atuar na Educação Infantil, evidenciando que a sensação de segurança profissional está restrita a uma parcela reduzida do

grupo investigado.

Ao longo da análise do perfil formativo e profissional dos participantes, os dados evidenciaram aspectos importantes relacionados à inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil, especialmente no que se refere à formação inicial, à experiência prévia na etapa e à percepção de preparo para atuação com bebês e crianças pequenas. Na próxima seção passaremos a analisar e discutir as condições concretas de trabalho e os desafios enfrentados pelos Professores no cotidiano escolar.

5.2 Desafios e condições de trabalho

A partir deste ponto, passam a ser analisadas, prioritariamente, as respostas discursivas produzidas pelos participantes nas questões abertas do questionário, buscando compreender aspectos relacionados à atuação da Educação Física na Educação Infantil.

A análise apresentada a seguir refere-se à questão 32 do instrumento de pesquisa: “Como foi para você o início das aulas de Educação Física na Educação Infantil? Houve facilidades ou dificuldades? Quais?”. As respostas foram organizadas por aproximação temática, permitindo identificar recorrências relacionadas às dificuldades pedagógicas, à ausência de experiências prévias com a primeira infância, às condições institucionais de trabalho e ao processo de adaptação profissional vivido pelos docentes.

Uma das categorias com maior recorrência esteve relacionada à ausência de formação específica para atuação na Educação Infantil e ao desconhecimento inicial das particularidades desta etapa. Diversos Professores relataram dificuldades decorrentes da falta de experiências anteriores com bebês e crianças pequenas, bem como da percepção de distanciamento entre a formação inicial e as demandas concretas da prática docente. Como relatou o P04: *“Foi um grande desafio, muita dificuldade no início. Entender que é um mundo totalmente diferente do que vi na faculdade”*. Em direção semelhante, o P03 afirmou: *“Dificuldades, pois nunca tinha trabalhado com a faixa etária. Não tinha um referencial de como trabalhar”*. O P27 também destacou: *“Extrema dificuldade, me senti totalmente solto, quase que como se tivesse que voltar pro curso”*.

As respostas também evidenciaram desafios relacionados à adaptação da linguagem, à compreensão das rotinas da Educação Infantil e ao planejamento pedagógico voltado à primeira infância. Aspectos como organização do tempo, manejo da turma, mediação de conflitos e elaboração de atividades adequadas ao desenvolvimento infantil apareceram de forma recorrente nos relatos dos participantes. Nesse sentido, o P14 destacou: *“A principal dificuldade foi a adaptação da linguagem e das atividades”*. O P20 relatou ter enfrentado

dificuldades para “*entender como a rotina funciona, período de adaptação e como a educação física entraria ali*”, enquanto o P120 sintetizou sua experiência utilizando caixa alta ao afirmar: “*TERRÍVEL. Um choque de realidade brutal*”.

Outra categoria recorrente esteve relacionada às condições institucionais de trabalho, especialmente à ausência de materiais adequados, limitação dos espaços físicos e falta de documentos orientadores específicos para a Educação Física na Educação Infantil. O P19 relatou: “*Muitas dificuldades, principalmente pela falta de material adequado e espaço físico reduzido*”, enquanto o P63 destacou: “*Muita dificuldade em saber como preencher o plano de aula, quais conteúdos abordar, não sabia quais os documentos norteadores*”.

Também emergiram, de forma significativa, relatos relacionados às relações institucionais estabelecidas no interior das escolas e creches. Alguns participantes apontaram dificuldades de integração com outros profissionais na instituição e percepções de desvalorização da Educação Física. O P40 afirmou que “*houve muita resistência e ainda existe por parte das pedagogas com a EF na EI*”, enquanto o P78 relatou que “*os professores de Educação Física foram jogados nas creches sem estrutura*”.

As respostas também revelaram que o processo inicial de atuação na Educação Infantil foi vivido por muitos Professores como um movimento de reconstrução da própria prática pedagógica e da identidade profissional. Termos como “reinvenção”, “adaptação”, “aprendizado” e “desconstrução” apareceram de forma recorrente nos relatos analisados, indicando que a inserção na primeira infância exigiu novas formas de compreender o corpo, o brincar, o planejamento e as relações pedagógicas. O P40 afirmou que precisou “*construir minha própria rotina de aula*”, enquanto o P111 destacou que foi necessário “*refletir profundamente sobre minha atuação e buscar elaborar vivências mais interessantes e significativas*”.

Apesar das dificuldades relatadas, parte dos Professores também destacou aspectos positivos relacionados à atuação na Educação Infantil, especialmente vinculados às trocas afetivas, à ludicidade, ao acolhimento institucional e à receptividade das crianças. O P17 descreveu esse momento como “*desafiador, mas maravilhoso ver o desenvolvimento das crianças*”, enquanto o P35 destacou que as dificuldades “*se transformaram em oportunidades de crescimento profissional*”. Em perspectiva semelhante, o P118 afirmou ter sido “*bastante acolhida pelas pedagogas e pela coordenadora*”, ressaltando a importância do apoio recebido no processo de inserção profissional.

Em linhas gerais, os dados revelam que o ingresso do Professor de Educação Física na

Educação Infantil de Fortaleza constitui-se como um processo complexo de adaptação profissional, marcado simultaneamente por desafios pedagógicos, limitações institucionais, ausência de referenciais específicos e reconstruções da prática docente. Os dados também indicam que a experiência cotidiana, o apoio entre colegas e a busca individual por formação tornaram-se estratégias importantes para a construção da atuação profissional com a primeira infância, reforçando a importância de políticas de formação continuada e da elaboração de orientações pedagógicas específicas para a Educação Física na Educação Infantil.

A análise apresentada a seguir refere-se à questão 25 do instrumento de pesquisa: “No seu cotidiano, como é o planejamento das aulas de Educação Física da Educação Infantil? Quais aspectos facilitam ou dificultam esse processo?”. As respostas foram organizadas em dois grandes eixos analíticos: fatores dificultadores e fatores facilitadores do trabalho docente. Ressalta-se que os participantes puderam mencionar mais de um aspecto em suas respostas, razão pela qual as categorias identificadas ultrapassam o número total de respondentes.

Entre as categorias com maior recorrência nos relatos dos participantes, destaca-se a falta de materiais e as limitações da estrutura física escolar, sendo mencionada por 17 Professores. De forma recorrente, foi citada a escassez de materiais específicos para a Educação Física, a inexistência ou inadequação de espaços físicos destinados às aulas e a necessidade constante de improvisações no planejamento pedagógico. O P01 sintetiza essa dificuldade ao afirmar: *“Estrutura da escola e superlotação de alunos.”* Em direção semelhante, o P08 destacou: *“Dificultam: Falta de materiais”*, enquanto o P19 relatou: *“Tem muita carência na questão dos materiais, como bolas, bambolês e cones.”* O P84 também evidenciou essa problemática ao afirmar que *“a falta de estrutura específica para esta faixa etária é um dos maiores desafios enfrentados”*.

Os relatos indicam que tais limitações impactam diretamente a organização das propostas pedagógicas, especialmente no trabalho com bebês e crianças pequenas, cujas experiências corporais demandam ambientes seguros, acolhedores e recursos que favoreçam o brincar, a exploração do movimento e a interação.

Bozoki e Bressan (2023) assinalam que a ausência de espaços apropriados e de materiais didáticos constitui um fator recorrente de desestímulo à atuação docente, comprometendo a qualidade do trabalho pedagógico. Segundo os autores, essa realidade está associada ao papel insuficientemente assumido pelo poder público enquanto responsável pela garantia das condições objetivas de trabalho.

Em perspectiva semelhante, Damazio e Silva (2008) alertam para o risco de deslocar para o professor a responsabilidade pela superação de problemas estruturais por meio de uma

idealização da prática pedagógica. Soares (2018) contribui com essa discussão ao problematizar a romantização das dificuldades educacionais, entendida como a naturalização da escassez de recursos e da sobrecarga docente.

Outra categoria recorrente esteve relacionada à ausência de referenciais específicos e às dificuldades de compreensão dos documentos norteadores da Educação Infantil. Os Professores relataram também, insegurança em relação ao planejamento pedagógico diante da ausência de orientações específicas para a Educação Física na primeira infância. O P03 afirmou que *“não ter um referencial teórico ou documento norteador é o principal entrave”*, enquanto o P15 destacou: *“O que dificulta é a falta de documentos específicos para a educação física.”* Em direção semelhante, o P118 afirmou sentir falta de abordagens que contextualizem *“a rotina das crianças, os conteúdos e os cuidados”* no interior dos documentos curriculares.

Os relatos apresentados apontam dificuldades relacionadas à organização da rotina da Educação Infantil e à fragmentação do tempo pedagógico, uma vez que os participantes relataram desafios para adequar as propostas pedagógicas às rotinas das creches e pré-escolas, especialmente diante dos horários reduzidos das aulas, da alternância constante entre turmas e das interrupções frequentes na dinâmica institucional. O P14 afirmou: *“Tinha muita dificuldade de adaptar a aula para encaixar na rotina escolar dos alunos”*, enquanto o P18 relatou dificuldades em *“pensar em vivências que se encaixem na rotina da creche”*.

Esse aspecto relaciona-se diretamente à organização da Educação Física na rede municipal de Fortaleza, onde os Professores dispõem, de apenas duas horas-aula semanais por turma e, em jornadas ampliadas, atendem um número elevado de grupos e crianças ao longo da semana. Essa dinâmica implica circulação constante entre diferentes turmas, reduzindo o tempo de convivência contínua com cada grupo e dificultando a construção de vínculos, a observação sistemática das crianças e o desenvolvimento de propostas pedagógicas com maior profundidade e continuidade, aspectos particularmente relevantes na Educação Infantil.

Outra categoria significativa esteve relacionada às dificuldades de inclusão e à ausência de suporte institucional para o acompanhamento de crianças atípicas. O P56 destacou o *“grande número de crianças atípicas, falta de suporte, falta de material”*, enquanto o P74 relatou *“falta de cuidadora para o autista”*. Em direção semelhante, o P94 afirmou: *“Tenho muitos alunos sem laudo e sem ajuda.”* As narrativas dos participantes sugerem que a ausência de profissionais de apoio e de condições adequadas de acompanhamento interfere diretamente tanto no planejamento quanto na execução das aulas, produzindo desafios adicionais para os Professores.

Apesar das dificuldades apontadas, as respostas também revelaram fatores considerados facilitadores do planejamento pedagógico. A categoria mais recorrente esteve relacionada ao envolvimento, à afetividade e à receptividade das crianças durante as aulas. O

P04 destacou: *“Facilitam: afetividade das crianças”*, enquanto o P22 afirmou que *“as crianças sempre participam das aulas ativamente”*. Em perspectiva semelhante, o P78 ressaltou que *“tudo que trazemos eles gostam”*, destacando o potencial imaginativo e o interesse das crianças pelas experiências corporais propostas.

Os relatos indicam que o interesse e o engajamento das crianças funcionam como importantes elementos motivadores do trabalho docente, contribuindo para tornar o planejamento mais significativo e fortalecendo o vínculo pedagógico estabelecido nas aulas de Educação Física.

A troca de experiências entre Professores e o planejamento colaborativo também apareceram como elementos facilitadores importantes. O P16 afirmou que *“a troca de experiências com colegas facilita esse processo”*, enquanto o P29 destacou que *“conversas com algumas professoras e coordenação ajudam”*. O P53 também ressaltou que *“a interação com as professoras facilita a construção de projetos”*. As informações produzidas indicam a relevância das relações colaborativas no interior da escola como estratégia de enfrentamento das dificuldades cotidianas da prática pedagógica.

Além disso, diversos Professores relataram que a experiência profissional e a construção gradual de estratégias próprias de planejamento contribuíram para qualificar sua atuação na Educação Infantil. O P76 afirmou que *“os aspectos facilitadores foram as experiências de outros professores e a disponibilidade dos mesmos em ajudar”*, enquanto o P116 destacou que, *“após 3 anos na Educação Infantil conseguiu gerar um cronograma para atender as demandas sazonais das escolas”*. Os relatos sugerem que, diante da ausência de referenciais mais sistematizados, muitos Professores recorrem aos saberes construídos na prática cotidiana como forma de sustentação do trabalho pedagógico.

Os dados obtidos indicam que o planejamento das aulas de Educação Física na Educação Infantil é atravessado por desafios estruturais, organizacionais e formativos, especialmente relacionados à ausência de referenciais específicos, limitações materiais, fragmentação da rotina pedagógica e insuficiência de suporte institucional. Ao mesmo tempo, os relatos revelam que os Professores constroem estratégias de adaptação e resistência apoiadas nas trocas entre colegas, na experiência profissional e no vínculo estabelecido com as crianças. Nesse contexto, o planejamento pedagógico configura-se como um exercício contínuo de reinvenção da prática docente, reforçando a necessidade de políticas de formação continuada, melhores condições de trabalho e elaboração de orientações pedagógicas específicas para a Educação Física na Educação Infantil.

Por sua vez, a questão 24 investigou se os Professores costumavam realizar o

planejamento das aulas de forma conjunta com outros docentes que atuam com as mesmas turmas da Educação Infantil. Os dados analisados demonstram que essa prática ainda ocorre de maneira pouco sistemática na rede municipal de Fortaleza.

Entre os participantes da pesquisa, 41 Professores afirmaram realizar o planejamento conjunto apenas ocasionalmente, enquanto 37 participantes relataram que essa prática ocorre raramente. Somados, esses grupos correspondem à maior parte dos respondentes, indicando que, para muitos Professores de Educação Física, o diálogo pedagógico com os demais docentes da turma ainda não se configura como uma prática regular e institucionalizada. Em contrapartida, 29 Professores afirmaram realizar planejamentos conjuntos frequentemente, enquanto 15 participantes declararam nunca desenvolver esse tipo de planejamento colaborativo.

Esse cenário dialoga diretamente com os relatos qualitativos anteriormente apresentados, nos quais alguns Professores identificaram as trocas entre colegas e o apoio das pedagogas como fatores que facilitam o planejamento das aulas. O P20 afirmou que *“a troca de experiências com colegas facilita esse processo”*, enquanto o P53 destacou que *“a interação com as professoras facilita a construção de projetos”*. Por outro lado, também apareceram relatos que evidenciam a ausência de integração pedagógica mais sistemática. O P19 relatou que *“nunca me inseriram para planejar com as professoras das turmas”*, indicando que, em alguns contextos, a Educação Física ainda ocupa uma posição periférica na organização pedagógica da Educação Infantil.

A baixa frequência de planejamento conjunto reforça a necessidade de criação de estratégias institucionais que garantam tempos, espaços e orientações específicas para o diálogo pedagógico entre os profissionais que atuam com as mesmas crianças, incluindo o Professor de Educação Física. Na Educação Infantil, diferentemente das demais etapas da Educação Básica, a organização curricular não ocorre a partir de componentes curriculares isolados, mas por meio dos campos de experiência, que pressupõem práticas integradas e articuladas entre os diferentes profissionais da instituição (Brasil, 2017).

Nessa perspectiva, Sayão (2000) defende que o planejamento pedagógico na Educação Infantil não deve ser estruturado de forma fragmentada, organizado em domínios estanques como afetivo, cognitivo ou psicomotor tratados separadamente. Para a autora, o planejamento precisa ocorrer de maneira integrada, considerando a criança como sujeito indivisível, que mobiliza simultaneamente emoções, pensamentos, relações sociais e experiências corporais ao brincar, explorar e interagir com o mundo. Dessa forma, o planejamento coletivo constitui

não apenas uma estratégia organizacional, mas uma condição pedagógica importante para a construção de experiências educativas coerentes e significativas na Educação Infantil.

Dentro das questões voltadas à investigação dos desafios e das condições concretas de trabalho na Educação Infantil, o instrumento de pesquisa contemplou duas perguntas específicas direcionadas aos Professores que se identificaram com o gênero masculino: “21 - Aos Professores que se identificam com o gênero masculino: você sentiu algum tipo de preconceito ou discriminação ao ingressar em um ambiente predominantemente feminino?” e “22 - Aos Professores que se identificam com o gênero masculino e que responderam ‘SIM’ à pergunta anterior: utilize esse espaço caso sinta interesse em explicar a forma como se manifestou o preconceito e/ou discriminação durante sua atuação profissional na Educação Infantil”.

Os dados obtidos evidenciaram que uma parcela significativa dos participantes relatou experiências de preconceito ou discriminação relacionadas à atuação masculina na Educação Infantil, uma vez que 62,3% dos Professores que responderam à questão afirmaram ter vivenciado algum tipo de situação dessa natureza. Além disso, as respostas produzidas na questão aberta apresentaram relatos relevantes para a compreensão das tensões, estigmas e desafios envolvidos na inserção de Professores do gênero masculino em um espaço historicamente marcado pela feminização do trabalho docente.

Entretanto, considerando a complexidade do tema, a densidade das narrativas apresentadas e a necessidade de uma análise teórica e metodológica mais aprofundada, optou-se por não desenvolver essa discussão de maneira detalhada no presente estudo. Entende-se que os dados produzidos possuem potencial para subsidiar uma investigação específica e mais aprofundada sobre gênero, masculinidades e docência na Educação Infantil, demandando um tratamento analítico próprio, que extrapola os objetivos centrais desta pesquisa. Dessa forma, os dados relacionados a essas questões serão retomados posteriormente em produções futuras dedicadas especificamente à temática.

5.3 Apropriação dos documentos normativos e implicações nas práticas

A análise apresentada a seguir refere-se à questão 23 do instrumento de pesquisa: “Quais são as principais fontes de referência para o planejamento das suas aulas? Exemplo: documentos, livros, sites...”. As respostas evidenciaram forte presença dos documentos curriculares e normativos como principais referências para o planejamento das aulas. A grande maioria dos participantes, correspondente 105 Professores, afirmou utilizar

documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) e outros documentos produzidos pela Rede Municipal de Fortaleza.

O P06 afirmou utilizar “*BNCC e DCRFOR, apesar de serem superficiais*”, enquanto o P79 destacou o uso da “*BNCC, DCNEI, DCRFOR, Proposta Curricular para a Educação Infantil, Documento do Projeto Protagonismo Infantil [...]*”.

A recorrência desses documentos indica a busca dos Professores por respaldo institucional e curricular para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, algumas respostas indicam que os documentos normativos, embora reconhecidos como importantes, nem sempre são percebidos como suficientes para responder às demandas concretas da atuação docente na primeira infância.

Além dos documentos oficiais, observou-se forte presença das fontes digitais como suporte para o planejamento pedagógico. 91 Professores relataram recorrer a sites, internet, plataformas digitais e mídias sociais na elaboração de suas aulas. As respostas mencionaram o uso de Google, YouTube, Instagram, Pinterest, plataformas de cursos online e ferramentas de inteligência artificial.

O P15 relatou utilizar “*sites como a Nova Escola e guias comprados pela internet, além do ChatGPT*”, enquanto outro participante destacou o uso de “*Instagram, YouTube, grupos de WhatsApp de professores*” (P44).

Os dados sugerem que os Professores buscam complementar os documentos curriculares com materiais mais acessíveis, práticos e imediatos, especialmente diante das demandas cotidianas da Educação Infantil. A forte presença dessas fontes digitais também pode indicar a ausência de materiais pedagógicos sistematizados específicos para a Educação Física na primeira infância.

Os livros e referenciais teóricos da área também apareceram de forma significativa nas respostas, sendo mencionados por 69 Professores. Entre os autores citados, destacam-se Gallahue, Piaget, Vygotsky, Kunz, Darido e Vitor da Fonseca, além de referências ligadas à psicomotricidade e ao desenvolvimento infantil.

As respostas também revelam a importância das trocas de experiências entre Professores e dos saberes construídos no cotidiano profissional. O P18 destacou a “*troca de experiências com profissionais da educação infantil em geral*”, enquanto o P72 afirmou utilizar “*livros, troca de experiências com professores/amigos e material auxiliar*”. Apesar

disso, a troca sistemática entre pares apareceu com menor frequência quando comparada aos documentos normativos e às fontes digitais.

Levando em consideração que a coleta de dados da pesquisa foi iniciada no segundo semestre de 2025, e a formação continuada para Professores de Educação Física da Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza iniciou em junho de 2025, outro aspecto relevante refere-se à baixa presença da formação continuada institucionalizada como referência para o planejamento pedagógico. As respostas praticamente não mencionaram cursos estruturados ou programas sistemáticos de formação continuada voltados especificamente à Educação Física na Educação Infantil.

A análise desses dados dialoga diretamente com os achados de Moura, Costa e Antunes (2016), que, ao analisarem a produção científica sobre Educação Física na Educação Infantil no período de 2000 a 2012, identificaram uma baixa produção acadêmica voltada a essa etapa da Educação Básica. Segundo os autores, os estudos existentes ainda apresentam poucas orientações pedagógicas específicas para a atuação da Educação Física na Educação Infantil, cenário relacionado, entre outros fatores, à inserção tardia da disciplina nessa etapa e à ausência de tratamento sistemático da Educação Infantil nos cursos de formação inicial em Educação Física.

Nesse contexto, a diversidade de fontes utilizadas pelos participantes revela que os Professores constroem seus planejamentos a partir de uma combinação de documentos normativos, referenciais teóricos, recursos digitais, experiências profissionais e trocas entre colegas. Ao mesmo tempo, o conjunto de respostas sugere a ausência de referenciais pedagógicos mais sistematizados e específicos para a Educação Física na primeira infância, aspecto que reforça a relevância da construção de orientações pedagógicas voltadas a essa etapa da Educação Básica.

A percepção dos Professores sobre a clareza e a utilidade dos documentos curriculares oficiais para orientar o planejamento das aulas, foi verificada através das respostas à questão 26 “Na sua opinião os documentos da Ed. Infantil, como a BNCC, DCNEI, DCRFOR e a Proposta Curricular para a E.I. de Fortaleza são claros e úteis para orientar seu planejamento na Educação Infantil? Ao verificar as respostas evidenciou-se que, embora amplamente utilizados, os documentos não são percebidos pela maioria dos participantes como suficientemente claros ou específicos para responder às demandas concretas da prática docente.

Dentro das respostas obtidas, 76 Professores afirmaram que os documentos são apenas parcialmente úteis, destacando que poderiam apresentar orientações mais específicas para a

Educação Física na Educação Infantil. Além disso, 33 Professores avaliaram que os documentos são insuficientes ou confusos, indicando dificuldades em transformar diretrizes curriculares gerais em práticas pedagógicas concretas e contextualizadas. Apenas 13 Professores consideraram que os documentos são claros e suficientes para orientar o planejamento das aulas.

A análise dos dados revela uma contradição significativa: embora os documentos oficiais ocupem posição central entre as principais referências utilizadas pelos Professores, eles não são percebidos, pela maioria dos participantes, como instrumentos plenamente operacionais para subsidiar o planejamento pedagógico cotidiano. Tal percepção ajuda a compreender o uso recorrente de fontes digitais, redes sociais, materiais dispersos e trocas informais entre Professores como estratégias complementares para suprir lacunas existentes no processo de planejamento.

Esse cenário expõem a distância entre o caráter normativo dos documentos curriculares e as demandas concretas vivenciadas pelos Professores no cotidiano da Educação Infantil. Ainda que documentos como a BNCC, as DCNEI e o DCRFor estabeleçam princípios gerais importantes para a organização pedagógica da etapa, os dados indicam que muitos Professores sentem falta de orientações mais específicas relacionadas à atuação da Educação Física com bebês e crianças pequenas.

Moura, Costa e Antunes (2016), ao apontarem a escassez histórica de produções pedagógicas voltadas especificamente à Educação Física na Educação Infantil. Segundo os autores, a produção acadêmica da área ainda apresenta poucas sistematizações metodológicas direcionadas à primeira infância, aspecto que contribui para a insegurança docente e para a fragmentação das referências utilizadas no planejamento pedagógico.

Nesse sentido, os dados analisados reforçam a necessidade de materiais que realizem a mediação entre os documentos normativos e o cotidiano escolar, traduzindo princípios curriculares em possibilidades pedagógicas concretas para a Educação Física na Educação Infantil. Tal demanda sustenta a relevância do produto educacional proposto nesta pesquisa, uma vez que a elaboração de orientações pedagógicas específicas pode contribuir para qualificar o planejamento docente, reduzir a dependência de fontes dispersas e fortalecer práticas pedagógicas mais consistentes e contextualizadas às necessidades da primeira infância.

Dando sequência a análise, nos dados obtidos com as respostas à questão 26 do instrumento de pesquisa: *“Quais conteúdos da Educação Física você utiliza nas suas aulas*

na Educação Infantil?”, os participantes indicaram livremente os conteúdos e referenciais corporais presentes em suas práticas pedagógicas, ressalta-se que muitos participantes citaram mais de um conteúdo em suas respostas, razão pela qual as categorias identificadas ultrapassam o número total de respondentes.

Em linhas gerais, os dados revelam que os conteúdos mais recorrentes nas respostas dos participantes foram os esportes e as danças, ambos mencionados por 35 Professores (32,4%). Também apareceram com frequência significativas as ginásticas, citadas por 32 participantes (29,6%), os jogos e brincadeiras, mencionados por 30 Professores (27,8%), e a psicomotricidade, presente em 28 respostas (25,9%). Em menor proporção, surgiram referências às atividades rítmicas e expressivas, lutas, saúde, práticas de matriz indígena e africana e práticas de aventura e natureza.

A recorrência do conteúdo esporte indica que, mesmo na Educação Infantil, muitos Professores continuam recorrendo a uma das manifestações corporais historicamente consolidadas da Educação Física escolar como eixo organizador das aulas. Essa presença não deve ser interpretada de forma simplista ou automaticamente negativa, uma vez que o esporte ocupa lugar central na cultura corporal e na própria constituição histórica da área. Entretanto, sua utilização na Educação Infantil exige cuidados pedagógicos específicos, especialmente para evitar a antecipação de lógicas escolarizantes e competitivas próprias do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Bracht (2000) afirma que a crítica ao esporte escolar não implica sua exclusão das aulas de Educação Física, mas a necessidade de um trato pedagógico crítico, distinto de perspectivas tecnicistas e conservadoras.

No contexto da Educação Infantil, isso implica ressignificar o esporte a partir do brincar, da imaginação, da ludicidade e das experiências corporais próprias da infância. Algumas respostas sugerem esse movimento de adaptação pedagógica, como identificado na fala do P18 que afirmou trabalhar com *“jogos esportivos adaptados para a faixa etária”*, enquanto o P47 destacou atividades envolvendo *“mini circuitos, brincadeiras esportivas e desafios motores”*. Esses relatos indicam tentativas de aproximar conteúdos tradicionalmente presentes na Educação Física escolar das necessidades e possibilidades das crianças pequenas.

A dança apareceu com a mesma frequência do esporte, sendo mencionada por 35 participantes (32,4%), dado que pode ser considerado relevante no contexto da Educação Infantil. Sua presença expressiva sugere abertura para práticas corporais que dialogam mais diretamente com a ludicidade, a imaginação, a expressão e as múltiplas linguagens da infância. Os relatos indicam utilização de músicas, brincadeiras cantadas, movimentos livres e propostas de expressão corporal no cotidiano das aulas. O P32 afirmou utilizar *“danças, musicalização e expressão corporal”*, enquanto o P71 destacou atividades envolvendo

“movimento com música e brincadeiras cantadas”.

Verderi (2009) destaca que a dança na escola possibilita à criança explorar o corpo de maneira criativa, enfrentando desafios e construindo aprendizagens que articulam dimensões motoras, sociais, afetivas e cognitivas. Nesse sentido, os dados sugerem que a dança tem ocupado espaço relevante nas práticas pedagógicas dos Professores investigados, contribuindo para experiências corporais mais expressivas e sensíveis na Educação Infantil.

Os jogos e brincadeiras também apareceram de forma recorrente nas respostas, sendo mencionados por 30 Professores (27,8%). A presença dessa categoria confirma seu papel estruturante na Educação Infantil, uma vez que o brincar constitui a linguagem central da infância. O P09 afirmou utilizar *“brincadeiras populares, circuitos e jogos lúdicos”*, enquanto o P54 destacou *“jogos cooperativos e brincadeiras tradicionais”*.

Para Rodrigues (2011), o jogo é vivido pela criança como entretenimento, desafio e conquista, favorecendo o desenvolvimento corporal, psíquico e intelectual, além de contribuir para a socialização e para a internalização de regras de convivência. Nista-Piccolo e Moreira (2012) reforçam essa compreensão ao caracterizarem o jogo como um conhecimento básico na Educação Infantil, por possibilitar experiências significativas e prazerosas, inclusive no contato inicial com outros conteúdos da Educação Física.

Entretanto, embora amplamente legitimados pela literatura, os jogos e brincadeiras exigem intencionalidade pedagógica clara. Sem planejamento fundamentado e objetivos definidos, há o risco de que sua utilização se reduza a práticas espontaneístas e desprovidas de significado educativo, aproximando-se do que no cotidiano escolar costuma ser denominado “rola-bola”. Essa discussão torna-se particularmente relevante diante das dificuldades anteriormente relatadas pelos participantes em relação à ausência de referenciais específicos para o planejamento das aulas.

As ginásticas foram mencionadas por 32 Professores (29,6%), indicando a presença de práticas relacionadas à exploração do movimento, coordenação motora, circuitos e atividades corporais diversificadas. O P28 relatou utilizar *“circuitos motores e atividades de equilíbrio”*, enquanto o P63 destacou *“ginástica recreativa e movimentos básicos”*.

Segundo Goulart (2016), a ginástica no contexto escolar constitui uma forma de sistematização dos movimentos corporais capaz de ampliar o repertório motor e enriquecer a cultura corporal das crianças. A autora ressalta que, quando desvinculada de exigências competitivas e de rendimento, a ginástica apresenta grande potencial pedagógico para a Educação Infantil, favorecendo experiências corporais diversificadas e coerentes com as especificidades da primeira infância.

A psicomotricidade apareceu em 28 respostas (25,9%), evidenciando a presença de referenciais voltados ao desenvolvimento motor e às capacidades psicomotoras no planejamento das aulas. Os relatos indicam que muitos Professores organizam suas propostas pedagógicas a partir de atividades relacionadas à coordenação motora, lateralidade, equilíbrio e percepção corporal. O P11 afirmou desenvolver atividades voltadas para “*coordenação motora ampla e fina*”, enquanto o P86 destacou “*atividades psicomotoras com foco no desenvolvimento infantil*”.

A presença significativa dessa categoria sugere que a psicomotricidade continua exercendo forte influência sobre a organização das práticas da Educação Física na Educação Infantil. Nesse contexto, Ferreira (2019) destaca que a incorporação da psicomotricidade na Educação Física requer uma prática que valorize tanto o corpo do professor quanto o corpo da criança, reconhecendo as múltiplas formas de expressão corporal e as singularidades do desenvolvimento infantil.

As atividades rítmicas e expressivas apareceram em 10 respostas (9,3%), agrupando referências relacionadas a ritmo, dramatização, musicalidade e expressão corporal. Embora menos recorrente, sua presença sinaliza que parte dos Professores reconhece o potencial das linguagens artísticas e expressivas na Educação Infantil.

Já os conteúdos relacionados às lutas, saúde, práticas corporais indígenas e africanas e práticas de aventura e natureza aparecem de forma menos expressiva nas respostas. As lutas e os conteúdos relacionados à saúde foram mencionados por 9 participantes (8,3%), enquanto práticas indígenas e africanas surgiram em 7 respostas (6,5%). As práticas de aventura e natureza aparecem em apenas 3 relatos (2,8%).

A baixa recorrência dessas categorias sugere possíveis lacunas na formação inicial e continuada dos Professores, além da ausência de orientações pedagógicas mais sistematizadas para o trabalho com esses conteúdos na Educação Infantil. Também podem interferir nesse cenário as limitações estruturais das instituições e as dificuldades relatadas anteriormente em relação à ausência de materiais, espaços adequados e referenciais específicos.

O conjunto de respostas permite observar que a Educação Física na Educação Infantil da rede investigada organiza-se principalmente em torno dos esportes, das danças, das ginásticas, dos jogos e brincadeiras e da psicomotricidade, conteúdos historicamente presentes na área. Entretanto, os resultados também revelam assimetrias importantes na exploração das diferentes manifestações da cultura corporal. Nesse contexto, reforça-se a necessidade de formação continuada e de orientações pedagógicas específicas que contribuam para ampliar o repertório docente e qualificar a intencionalidade pedagógica das aulas na

Educação Infantil.

A análise apresentada a seguir refere-se à questão 28 do instrumento de pesquisa: *“Como você realiza a avaliação nas aulas de Educação Física na Educação Infantil?”*. Entre as categorias com maior recorrência nas respostas dos participantes, destacou-se a observação direta das crianças durante as aulas, mencionada por 115 Professores (94,3%). As falas dos participantes indicam que grande parte dos docentes compreende a observação cotidiana como principal estratégia para acompanhar o desenvolvimento infantil nas experiências corporais propostas. O P12 afirmou realizar a avaliação *“através da observação das crianças nas atividades e brincadeiras”*, enquanto o P38 destacou: *“Observo participação, interação, desenvolvimento motor e comportamento durante as aulas.”* Em direção semelhante, o P77 relatou utilizar *“observação contínua durante as vivências corporais e brincadeiras”*.

Os dados sugerem que a observação ocupa posição central nos processos avaliativos da Educação Física na Educação Infantil, especialmente porque a área trabalha predominantemente com experiências corporais, interações, brincadeiras e processos de desenvolvimento que nem sempre podem ser capturados por instrumentos tradicionais de avaliação escrita.

Outra categoria recorrente esteve relacionada à utilização de registros descritivos, mencionados por 67 participantes (54,9%). Os Professores relataram utilizar anotações, fichas, relatórios e registros escritos como forma de sistematizar as observações realizadas no cotidiano das aulas. O P21 afirmou utilizar *“anotações individuais sobre avanços e dificuldades das crianças”*, enquanto o P64 destacou: *“Faço registros após as aulas para acompanhar o desenvolvimento das turmas.”*

A presença significativa dessa categoria indica um esforço dos Professores em transformar as observações cotidianas em informações sistematizadas, contribuindo para o acompanhamento mais contínuo do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Mattos e Neira (2020) alertam que a observação sem registro tende a tornar-se insuficiente, especialmente diante do elevado número de crianças atendidas por um mesmo professor ao longo do ano letivo. Segundo os autores, o registro constitui elemento fundamental para sustentar análises pedagógicas mais consistentes e permitir ao professor acompanhar os processos de aprendizagem de forma mais organizada.

Também apareceram de forma recorrente referências ao diálogo, à escuta das crianças e à autoavaliação, mencionadas por 52 Professores (42,9%). Os relatos tornam visíveis práticas avaliativas que valorizam a participação das crianças e a construção de vínculos

durante as aulas. O P18 afirmou utilizar “*rodas de conversa e escuta das crianças sobre as atividades*”, enquanto o P83 destacou: “*Conversamos sobre o que elas sentiram e gostaram nas vivências.*”

Esses dados sugerem que parte dos Professores busca desenvolver processos avaliativos mais participativos e sensíveis às experiências das crianças, reconhecendo a importância da escuta e da interação no acompanhamento pedagógico da Educação Infantil.

Outra categoria identificada esteve relacionada ao uso de mídias digitais como recurso de avaliação e documentação pedagógica, mencionadas por 30 participantes (24,6%). Os Professores relataram utilizar fotos, vídeos e registros audiovisuais para acompanhar atividades e documentar experiências desenvolvidas nas aulas. O P47 afirmou utilizar “*fotos e vídeos das atividades para acompanhar a evolução das crianças*”, enquanto o P95 destacou: “*Registro algumas aulas em vídeo para observar depois aspectos que passam despercebidos no momento.*”

Embora apareça em menor proporção, essa categoria destaca possibilidades importantes de documentação pedagógica na Educação Infantil, especialmente por permitir o acompanhamento de processos corporais, expressivos e interacionais difíceis de registrar apenas por escrito. Entretanto, a baixa recorrência dessas práticas pode estar relacionada às dificuldades estruturais anteriormente apontadas pelos participantes, como ausência de tempo, recursos tecnológicos e condições institucionais adequadas para sistematização desses materiais.

Os portfólios e relatórios semestrais foram mencionados por 24 Professores (19,7%), aparecendo como uma categoria menos recorrente nas respostas. O P29 afirmou participar da elaboração de “*relatórios individuais das crianças*”, enquanto o P88 destacou o uso de “*portfólios com registros das atividades desenvolvidas*”. A menor incidência dessa categoria pode indicar dificuldades relacionadas à sistematização dos registros e à integração da Educação Física nos processos oficiais de documentação pedagógica das instituições.

Para Felipe et al. (2022), a avaliação na Educação Infantil constitui uma das dimensões mais complexas do processo de ensino-aprendizagem, pois envolve reflexões sobre como, o quê, quando e por que avaliar. Os autores compreendem a avaliação como ferramenta de reflexão e autocontrole da prática docente, permitindo reafirmar, reorganizar e redirecionar o trabalho pedagógico. Em perspectiva semelhante, Sayão (2000) destaca que avaliar na Educação Infantil não significa emitir juízos de valor sobre aquilo que a criança consegue ou não realizar, mas acompanhar continuamente seus processos de desenvolvimento por meio da observação e do registro das experiências vividas.

Essas concepções dialogam diretamente com a Proposta Curricular para a Educação

Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, que compreende a avaliação como processo formativo e contínuo, desvinculado de práticas classificatórias ou de promoção escolar. Segundo o documento, a avaliação deve priorizar a continuidade das aprendizagens, estando articulada ao planejamento pedagógico e realizada por meio de diferentes estratégias de acompanhamento das crianças (FORTALEZA, 2020).

Ao problematizar os processos avaliativos, Mattos e Neira (1998) destacam que ensino e aprendizagem não ocorrem necessariamente de forma simultânea, uma vez que as crianças aprendem em múltiplos contextos e experiências para além do momento formal da aula. No caso da Educação Física, essa discussão torna-se ainda mais relevante, já que os processos avaliativos concentram-se predominantemente na observação das ações, interações e experiências corporais das crianças. Nesse contexto, os autores chamam atenção para uma questão central: observar o quê? A pergunta torna-se particularmente importante diante da necessidade de construir critérios avaliativos coerentes com as especificidades da Educação Infantil.

Os processos avaliativos desenvolvidos pelos Professores de Educação Física na Educação Infantil possuem caráter predominantemente qualitativo, centrado no acompanhamento contínuo das experiências, interações e formas de participação das crianças nas atividades propostas. Ao mesmo tempo, os relatos revelam desafios relacionados à sistematização dos registros, à documentação pedagógica e à construção de critérios avaliativos mais consistentes diante das condições concretas de trabalho enfrentadas pelos Professores.

Os resultados também apontam potencialidades importantes para o fortalecimento das práticas avaliativas na Educação Física da Educação Infantil, especialmente por meio da ampliação das estratégias de registro, da utilização mais intencional de mídias digitais e da construção de orientações pedagógicas específicas que auxiliem os Professores na organização dos processos de acompanhamento e documentação das aprendizagens das crianças.

As dificuldades relacionadas à sistematização dos processos avaliativos apareceram também nas respostas às questões “29 - Você colabora com a escrita do relatório semestral das crianças na Educação Infantil?” e “30 - Quais dos aspectos abaixo mais impactam na sua participação na escrita dos relatórios?”. Formuladas como questões fechadas, cujos dados produzidos contribuem para compreender aspectos das condições concretas de trabalho que atravessam a avaliação na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao registro pedagógico, à documentação das aprendizagens e à participação do professor de Educação

Física nos processos institucionais de acompanhamento das crianças.

Os dados confirmam que a participação dos Professores de Educação Física na escrita dos relatórios semestrais ainda ocorre de forma pouco sistematizada na rede municipal de Fortaleza.

Entre os participantes da pesquisa, 62 Professores (50,8%) afirmaram colaborar com os relatórios apenas quando solicitados pela gestão escolar ou pela professora titular da turma, indicando que a participação da Educação Física nos processos avaliativos institucionais frequentemente depende de iniciativas pontuais das unidades escolares, não se configurando como uma prática regular e institucionalizada em toda a rede.

Em contrapartida, 46 participantes (37,7%) relataram contribuir de forma contínua com informações para os relatórios das crianças, evidenciando que, em algumas instituições, o professor de Educação Física já participa de maneira mais integrada dos processos de acompanhamento e documentação pedagógica. Por outro lado, 14 Professores (11,5%) afirmaram nunca ter participado da escrita dos relatórios, dado que pode indicar tanto dificuldades de inserção nos processos avaliativos quanto ausência de definição institucional sobre o papel da Educação Física na documentação pedagógica da Educação Infantil.

Esse cenário dialoga diretamente com as discussões anteriormente apresentadas acerca da avaliação na Educação Infantil, especialmente no que se refere à centralidade da observação e da necessidade de registros sistemáticos. Conforme apontam Mattos e Neira (1998), a observação, quando não acompanhada de registros consistentes, tende a tornar-se insuficiente diante do elevado número de crianças e turmas atendidas pelos Professores de Educação Física ao longo do ano letivo. No contexto investigado, essa questão torna-se ainda mais evidente diante das condições concretas de trabalho relatadas pelos participantes.

Entre os fatores que mais impactam a participação dos Professores na escrita dos relatórios, destacou-se a superlotação das turmas, mencionada por 75 participantes (61,5%). Os dados indicam que o elevado número de crianças atendidas dificulta a realização de observações mais individualizadas e compromete a construção de registros avaliativos contínuos e detalhados. Considerando que muitos Professores atuam simultaneamente em diversas turmas e instituições, o acompanhamento sistemático do desenvolvimento infantil torna-se um desafio significativo.

A falta de tempo também apareceu de forma recorrente, sendo mencionada por 47 Professores (38,5%). Os participantes indicaram que a carga horária, a fragmentação da jornada entre diferentes escolas e a ausência de tempos institucionais destinados ao registro e

à reflexão pedagógica dificultam a elaboração de relatórios mais consistentes. Esse aspecto ressalta que os processos avaliativos não dependem apenas do conhecimento técnico dos Professores, mas também das condições objetivas de trabalho oferecidas pelas instituições.

Outro elemento significativo refere-se à ausência de orientações e critérios mais claros para a participação da Educação Física nos processos avaliativos da Educação Infantil, apontada por 43 participantes (35,2%). Os dados sugerem que muitos Professores demonstram insegurança quanto aos aspectos que devem ser observados, registrados e incorporados aos relatórios semestrais, especialmente diante da ausência de referenciais específicos para a área.

A dificuldade de articulação com as professoras titulares também apareceu nas respostas de 24 participantes (19,7%), indicando desafios relacionados ao planejamento compartilhado e à construção coletiva da avaliação das crianças. Esse aspecto retoma discussões anteriormente apresentadas sobre a baixa frequência de planejamento conjunto entre os profissionais que atuam com as mesmas turmas, indicando que as dificuldades de integração pedagógica também repercutem diretamente nos processos avaliativos.

A análise realizada expressa que os limites enfrentados pelos Professores de Educação Física na participação dos relatórios semestrais não estão relacionados apenas a questões individuais ou metodológicas, mas articulam-se diretamente às condições institucionais de trabalho, à organização da rotina escolar e à ausência de diretrizes mais específicas para a inserção da Educação Física nos processos avaliativos da Educação Infantil. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de estratégias institucionais que favoreçam o planejamento coletivo, a sistematização dos registros e a construção de orientações pedagógicas mais claras para o acompanhamento e documentação das aprendizagens das crianças.

Por sua vez, a questão “33 - Pensando na sua realidade profissional, quais aspectos seriam fundamentais para melhorar sua prática docente na Educação Infantil?” evidenciou que os Professores associam a qualificação da prática pedagógica não apenas à dimensão metodológica, mas principalmente às condições concretas de trabalho, à formação continuada e ao suporte institucional oferecido pela rede de ensino.

A categoria mais recorrente nas respostas esteve relacionada à necessidade de melhoria da estrutura física das instituições e da oferta de materiais pedagógicos adequados, mencionada por 51 Professores (41,8%). Os relatos indicam que a ausência de espaços apropriados e de recursos específicos para a Educação Física limita significativamente as possibilidades de planejamento e desenvolvimento das atividades corporais na Educação Infantil. O P44 afirmou que *“a melhoria da estrutura física das escolas mudaria*

completamente a qualidade das atividades”. Em direção semelhante, o P97 relatou: *“Precisamos de ambientes seguros, materiais e espaços pensados para as crianças pequenas.”*

Os relatos dialogam diretamente com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009), que estabelece que as instituições de Educação Infantil devem garantir espaços seguros, acolhedores, organizados e desafiadores, favorecendo experiências de interação, exploração e descoberta. No contexto da Educação Física, especialmente no trabalho com bebês e crianças pequenas, a ausência dessas condições tende a produzir insegurança nos Professores e restringir as possibilidades pedagógicas das aulas, favorecendo práticas mais limitadas ou excessivamente cautelosas.

Outra categoria recorrente esteve relacionada à necessidade de formação continuada e de documentos orientadores específicos para a Educação Física na Educação Infantil, mencionada por 29 participantes (23,8%). Os Professores relataram necessidade de espaços formativos permanentes, orientações pedagógicas mais claras e materiais que auxiliem no planejamento das aulas. O P15 afirmou sentir falta de *“formações específicas para Educação Física na Educação Infantil”*, enquanto o P63 destacou a necessidade de *“documentos mais claros sobre o que trabalhar em cada faixa etária”*. Em perspectiva semelhante, o P101 ressaltou a importância de *“exemplos práticos e orientações aplicáveis à realidade das escolas”*.

Esses dados reforçam discussões anteriormente apresentadas acerca das dificuldades relatadas pelos participantes em relação à ausência de referenciais específicos e à pouca clareza dos documentos normativos para orientar a prática pedagógica. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009) destaca que a formação continuada constitui um direito dos Professores e elemento central para a construção da qualidade na Educação Infantil. No contexto da Rede Municipal de Fortaleza, entretanto, a inserção mais ampla dos Professores de Educação Física na Educação Infantil ocorreu recentemente, sem a implementação prévia de processos sistemáticos de acolhimento, formação e orientação pedagógica voltados especificamente para esse grupo profissional.

A necessidade de apoio especializado e melhores condições para inclusão das crianças também apareceu de forma significativa nas respostas, sendo mencionada por 18 Professores (14,8%). As respostas dos participantes sugerem preocupações relacionadas ao acompanhamento de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras demandas específicas que exigem suporte institucional mais amplo. O P52 destacou a necessidade de *“mais apoio para trabalhar com crianças atípicas”*, enquanto o P74

mencionou a importância de *“cuidadoras e profissionais de apoio nas aulas”*. Os dados indicam que muitos Professores percebem a inclusão como um desafio que ultrapassa a dimensão individual da prática docente, demandando ações interdisciplinares e suporte institucional contínuo.

A redução do número de alunos por turma também apareceu entre os fatores considerados importantes para a melhoria da prática pedagógica, sendo mencionada por 14 participantes (11,5%). Embora menos recorrente em comparação às demais categorias, o conjunto de respostas indica que o elevado número de crianças atendidas interfere diretamente na possibilidade de acompanhamento individualizado, observação contínua e realização de intervenções pedagógicas mais qualificadas. Esse aspecto retoma discussões anteriormente apresentadas sobre superlotação, fragmentação da jornada docente e dificuldades relacionadas aos processos avaliativos e de planejamento.

Para os Professores a melhoria da prática pedagógica na Educação Infantil como um processo que depende simultaneamente de melhores condições estruturais, ampliação das oportunidades formativas, fortalecimento do suporte institucional e valorização das especificidades da Educação Física na primeira infância. As respostas também reforçam que muitos dos desafios enfrentados pelos participantes não se restringem a dificuldades individuais, mas se articulam diretamente às condições objetivas de trabalho e à forma como a inserção da Educação Física vem sendo organizada na rede municipal investigada.

Por fim, através da análise das respostas à questão “35 - Quais aspectos da Educação Física Escolar da Educação Infantil você acredita que deveriam ser abordados em formações continuadas?” percebe-se uma forte relação entre as dificuldades relatadas pelos participantes ao longo da pesquisa e os temas apontados como prioritários para o desenvolvimento profissional docente. Os dados revelam que as demandas formativas apresentadas pelos Professores dialogam diretamente com os desafios pedagógicos, institucionais e metodológicos identificados nas análises anteriores.

A categoria mais recorrente esteve relacionada ao desenvolvimento infantil e motor, mencionada por 64 Professores (52,5%), evidenciando a necessidade de aprofundamento teórico acerca das especificidades do desenvolvimento das crianças pequenas, especialmente no que se refere ao corpo, ao movimento, às interações e às formas de aprendizagem na primeira infância. O P47 afirmou sentir falta de estudos relacionados às *“fases do desenvolvimento infantil e suas implicações para as aulas”*. Em direção semelhante, o P93 mencionou a importância de compreender melhor *“como as crianças aprendem através do movimento e das brincadeiras”*.

Esses dados dialogam diretamente com as dificuldades anteriormente relatadas pelos Professores em relação ao ingresso na Educação Infantil, especialmente no que se refere à ausência de experiências prévias com bebês e crianças pequenas e à percepção de distanciamento entre a formação inicial e as demandas concretas da prática docente.

A segunda categoria mais recorrente esteve relacionada às metodologias e práticas pedagógicas, mencionadas por 53 participantes (43,4%). Os Professores demonstraram interesse em formações voltadas para o “como fazer” da prática pedagógica na Educação Infantil, solicitando exemplos de atividades, estratégias metodológicas, planejamento de aulas e possibilidades práticas de intervenção. O P22 destacou a necessidade de “*vivências práticas e sugestões de atividades para cada faixa etária*”, enquanto o P58 afirmou sentir falta de formações sobre “*como organizar aulas para bebês e crianças pequenas*”. O P104 também ressaltou a necessidade de “*metodologias aplicáveis à realidade das escolas municipais*”.

As respostas nos mostram que os Professores buscam não apenas aprofundamento teórico, mas também subsídios concretos que auxiliem na organização do trabalho pedagógico cotidiano. Essa demanda relaciona-se diretamente às dificuldades anteriormente apontadas quanto à ausência de referenciais específicos, documentos orientadores mais claros e materiais pedagógicos voltados à Educação Física na Educação Infantil.

As categorias relacionadas à teoria e documentação pedagógica, bem como aos processos de avaliação e elaboração de relatórios, foram mencionadas por 11 Professores (9,0%) cada. Os participantes relataram necessidade de maior compreensão sobre documentos normativos como a BNCC e o DCRFOR, além de orientações mais específicas sobre avaliação, observação e registros pedagógicos na Educação Infantil. O P37 destacou a importância de formações sobre “*BNCC, campos de experiência e planejamento*”, enquanto o P72 mencionou a necessidade de orientações sobre “*como avaliar e registrar o desenvolvimento das crianças*”.

Esses relatos reforçam análises anteriormente apresentadas sobre as dificuldades enfrentadas pelos Professores na interpretação dos documentos curriculares e na sistematização dos processos avaliativos. Os dados sugerem que, para muitos participantes, a existência dos documentos normativos não é suficiente por si só, sendo necessária a mediação formativa capaz de traduzir esses referenciais em orientações pedagógicas mais acessíveis e aplicáveis ao cotidiano escolar.

A inclusão e as necessidades especiais também apareceram entre as demandas formativas dos participantes, sendo mencionadas por 8 Professores (6,6%). Os relatos

apresentados sugerem preocupações relacionadas ao trabalho pedagógico com crianças atípicas e à necessidade de estratégias inclusivas mais adequadas às aulas de Educação Física. O P41 afirmou sentir necessidade de formações sobre *“inclusão nas aulas práticas”*, enquanto o P87 destacou a importância de compreender melhor *“como adaptar atividades para diferentes necessidades das crianças”*.

Embora menos recorrente, também apareceu menção à necessidade de aprofundamento das relações entre a Educação Física e as demais áreas do conhecimento na Educação Infantil, indicando preocupação com a integração curricular e com o trabalho pedagógico articulado entre os profissionais da instituição.

De modo geral, os dados desta etapa final da análise retratam que os Professores de Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza reconhecem limites em sua formação profissional e apontam, de maneira bastante objetiva, os aspectos que consideram prioritários para o fortalecimento de sua prática pedagógica. As respostas sintetizam muitos dos desafios identificados ao longo da pesquisa, especialmente aqueles relacionados ao desenvolvimento infantil, às metodologias de ensino, à ausência de referenciais específicos, aos processos avaliativos e às práticas inclusivas.

Nesse contexto, os dados analisados reforçam diretamente a relevância do produto educacional desenvolvido neste estudo. A proposta do *e-book “Orientações Pedagógicas para a Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza”* emerge como possibilidade de resposta às demandas formativas apresentadas pelos próprios participantes da pesquisa, buscando articular fundamentos teóricos, orientações metodológicas e sugestões práticas coerentes com as especificidades da primeira infância e com a realidade concreta da rede municipal investigada.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

A pesquisa é a atividade básica da ciência; por meio da investigação, ela alimenta e atualiza a atividade de ensino frente à realidade. Ainda que seja teórica, a pesquisa vincula o pensamento e a ação, ou seja, “*nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*”⁶ (MINAYO, 1993, p. 17).

Esta dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Caucaia, originou-se de um problema real do cotidiano de Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que ao assumir turmas na Educação Infantil se depararam com diversos desafios, incluindo a inexistência de diretrizes pedagógicas claras que orientem o planejamento e a execução propostas destinadas a bebês e crianças bem pequenas, considerando a realidade concreta dos Centros de Educação Infantil do município.

A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (2020), menciona vagamente à Educação Física e a forma como os Professores especialistas devem se inserir nessa etapa, que não se organiza por componentes curriculares, mas por campos de experiência, revelando uma lacuna institucional e formativa que impacta diretamente a prática docente que não foram resolvidas mesmo com as atualizações realizadas em 2024 no referido documento.

Esse apagamento da Educação Física nos documentos curriculares constitui também um alerta institucional, pois desde a promulgação da LDB/96, a Educação Física é reconhecida como componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. Ainda assim, na prática, persistem situações em que Professores generalistas assumem atribuições que cabem ao professor licenciado em Educação Física, como historicamente ocorreu na Rede Municipal de Fortaleza, quando Professores pedagogos eram responsáveis pela carga horária de “Recreação” como forma de cumprir essa exigência legal. Diante desse cenário, torna-se imprescindível a nós, Professores de Educação Física, assumir a Educação Infantil com qualidade pedagógica e compromisso político, reconhecendo-a como um território de garantia de direitos e de produção de conhecimento.

⁶ Itálico original

Nesse contexto surgiu o problema desta pesquisa que culminou na proposta de criação das “Orientações Pedagógicas para a Educação Física da Educação Infantil de Fortaleza”, um Produto Educacional no formato de um *e-book* formativo e reflexivo, direcionado aos Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza.

O Produto Educacional conforme orientações da CAPES (2021), caracteriza-se como um recurso pedagógico associado à pesquisa aplicada e destinado à qualificação da prática profissional na Educação Básica.

Ressaltando a necessidade e a oportunidade de produzir um material acadêmico que em consonância com a concepção de Recursos Educacionais Abertos (REA), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define esses materiais como “[...] materiais de aprendizado, ensino e pesquisa em qualquer formato e meio, sob domínio público ou sob direitos autorais vinculados a licença aberta, que permitem acesso gratuito, reutilização, reaproveitamento, adaptação e redistribuição por terceiros” (UNESCO, 2018, apud DOURADO, 2023, p.19)

Os resultados desta pesquisa sinalizam para relevância e a necessidade do *e-book* intitulado “*Orientações Pedagógicas para a Educação Física da Educação Infantil de Fortaleza*”. Uma produção organizada em seções que dialogam diretamente com os desafios apontados pelos Professores, contemplando os princípios da Educação Infantil, o contexto da Rede Municipal de Fortaleza e o protagonismo dos docentes como autores do processo educativo.

O *e-book* foi pensado como um material pedagógico de apoio, com linguagem acessível e que dialoga diretamente com o cotidiano dos CEIs da Rede Municipal de Fortaleza, sem a pretensão de apresentar um modelo fechado ou prescritivo de atuação, mas sim de sugerir caminhos possíveis dentro da rotina proposta pela rede municipal para os Professores que atuam nesse contexto.

Dessa forma, seu público alvo é constituído prioritariamente pelos os Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, contudo, uma vez que o conteúdo e a forma como ele é abordado no *e-book* busca contribuir para o planejamento e desenvolvimento de práticas corporais coerentes com os princípios da primeira infância e com os documentos normativos da Educação Infantil, Professores de Educação Física interessados em atuar com bebês e crianças pequenas, estudantes de licenciatura em Educação Física, formadores e gestores envolvidos com a Educação Física da Educação Infantil também podem encontrar no *e-book* um ótimo recurso educacional que

apresenta possibilidades de planejamento alinhadas aos campos de experiência da BNCC, reforça a compreensão da Educação Física da Educação Infantil, entendida como uma prática pedagógica construída a partir das especificidades da primeira infância.

A construção do produto contou com a participação colaborativa de Professores da rede municipal, convidados a contribuir com reflexões e propostas pedagógicas a partir de suas experiências profissionais. Ao final da aplicação da pesquisa, os participantes foram convidados a participar do processo de construção colaborativa do *e-book*. Com base na manifestação voluntária de interesse participaram 15 Professores, respeitando os seguintes critérios de seleção: 1. Atuação na Educação Infantil da Rede Municipal; 2. Representando os seis Distritos de Educação de Fortaleza; 3. Diversidade de gêneros; 4. Experiência distribuída nas três faixas etárias organizadas pela BNCC; e 5. Manifestação voluntária de interesse registrada no formulário de coleta de dados. A constituição do grupo reafirmou o caráter colaborativo do estudo e o reconhecimento dos docentes como coautores do produto educacional.

O *e-book* está organizado em seis capítulos, com estimativa de 30 páginas, em formato digital e linguagem acessível, apoiado teoricamente em autores que abordam a Educação Física, a infância e suas especificidades. A escrita coletiva do material ocorreu entre fevereiro e março de 2026, distribuída em cinco encontros de 2 horas cada, detalhados a seguir: O primeiro encontro, realizado em 13 de fevereiro de 2026, ocorreu no formato on-line e contemplou a apresentação do GTEFEI, o alinhamento metodológico para a elaboração do *e-book* e a definição dos subgrupos de trabalho. O segundo encontro, realizado em 6 de março de 2026, também no formato on-line, foi dedicado aos debates nos subgrupos, à apresentação da estrutura preliminar dos capítulos e aos encaminhamentos para o início da escrita do material. O terceiro encontro, datado em 13 de março de 2026, em formato presencial, compreendeu debates nos subgrupos, a socialização das produções parciais e a deliberação sobre ajustes necessários e reorganizações do material. O quarto encontro, com data de 20 de março de 2026 e realizado no formato on-line, compreendeu debates nos subgrupos, socialização das produções parciais e deliberações acerca de ajustes e reorganizações no processo de construção do *e-book*. O quinto encontro, datado de 27 de março de 2026 e realizado no formato on-line, correspondeu à etapa de validação do material, incluindo a apresentação das produções consolidadas, discussões coletivas e apreciação do conteúdo elaborado pelos participantes.

Quanto à avaliação do produto educacional, foi realizada em duas etapas

complementares, de modo a assegurar tanto a pertinência pedagógica quanto a qualidade técnico-científica do material. A primeira etapa corresponde à avaliação por pares, realizada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, público-alvo do *e-book*.

Nessa fase, os docentes foram convidados a analisar o material a partir de um formulário eletrônico acessível por QR Code inserido ao final do *e-book*, considerando critérios como clareza textual, relevância pedagógica, aplicabilidade prática, coerência teórica e potencial formativo. As contribuições coletadas subsidiaram ajustes e aperfeiçoamentos do produto, fortalecendo seu caráter colaborativo e de construção coletiva, para a versão final.

A segunda etapa de avaliação será conduzida pela banca examinadora do Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física (ProEF) no dia da defesa da dissertação, que terá a função de analisar criticamente o produto educacional, à luz dos critérios estabelecidos pelo Programa. Essa análise incluirá aspectos como adequação aos objetivos da pesquisa, coerência teórico-metodológica, contribuição para o campo da Educação Física Escolar e pertinência do material frente às demandas formativas da Educação Infantil.

A banca indicou além dos pontos fortes, as fragilidades encontradas no produto, que possibilitou os aprimoramentos para garantir sua consolidação enquanto contribuição técnico-científica e pedagógica à área. A seguir, no Quadro 5, o detalhamento da elaboração do *e-book* desta pesquisa.

Quadro 5 - Etapas de elaboração do produto educacional

Período	Objetivo central	Procedimentos	Resultados esperados
Jan 2026	Diagnosticar desafios da atuação docente	Aplicação e análise do formulário	Definição dos eixos do <i>e-book</i>
Fev–Mar 2026	Construção colaborativa do conteúdo	5 encontros de produção e validação em duas etapas.	Material preliminar do <i>e-book</i>
Abr–Jun 2026	Finalização e devolutiva à rede	Revisão técnica; publicação digital.	<i>E-book</i> disponível e avaliado pelos Professores

Fonte: A Pesquisadora (2026)

A proposta do material é oferecer subsídios pedagógicos que contribuam para o planejamento e a realização das propostas pedagógicas, considerando as especificidades da primeira infância, as condições reais de trabalho e os princípios pedagógicos que orientam a Educação Infantil.

O material inicia-se com uma apresentação, na qual são expostos os objetivos do *e-book*, o público-alvo a que se destina, os referenciais teóricos que fundamentam sua construção e os princípios que orientaram a elaboração colaborativa do produto educacional.

Essa seção busca situar o leitor sobre a proposta do material, ressaltando que o *e-book* não pretende oferecer modelos prontos ou prescrições rígidas, mas apresentar possibilidades pedagógicas construídas a partir da realidade da Rede Municipal de Fortaleza e da experiência de Professores que atuam na Educação Infantil.

No Capítulo 1, intitulado “Uma proposta de Educação Física da Educação Infantil”, são apresentados os fundamentos teóricos que orientam a construção do material. Esse capítulo, escrito pela pesquisadora, discute as concepções de infância que sustentam a Educação Infantil, os aspectos centrais do desenvolvimento infantil e a importância do brincar como eixo estruturante das propostas pedagógicas. O objetivo é situar o leitor na perspectiva da Educação Física da Educação Infantil, compreendida como uma prática pedagógica que se constroi a partir das especificidades da primeira infância, e não como adaptação de propostas destinadas a outras etapas da Educação Básica.

O Capítulo 2, intitulado “O cotidiano da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza”, aborda a organização da rotina pedagógica nos Centros de Educação Infantil e discute como os Professores de Educação Física se inserem nesse contexto. A intenção é refletir sobre tempos, espaços, rotinas e formas de organização do trabalho pedagógico, auxiliando o professor a compreender como suas propostas didáticas podem dialogar com o cotidiano da instituição e com as demais experiências vivenciadas pelas crianças.

No Capítulo 3, “Planejando Experiências de Educação Física para a Educação Infantil”, são discutidos os princípios que orientam o planejamento das sequências didáticas nessa etapa da Educação Básica. O capítulo enfatiza a importância da observação ativa das crianças como ponto de partida para a organização das propostas pedagógicas, considerando seus interesses, curiosidades e formas de interação com o corpo, os espaços e os materiais. Também são apresentadas reflexões sobre a diversidade de conteúdos da cultura corporal que podem ser explorados na Educação Infantil, valorizando experiências corporais variadas e coerentes com a lógica dessa etapa.

Os capítulos seguintes apresentam propostas organizadas de acordo com as diferentes faixas etárias atendidas na Educação Infantil, articulando reflexões sobre desenvolvimento infantil e sugestões de experiências corporais possíveis no contexto escolar.

O Capítulo 4, “Os bebês e as experiências no Berçário e no Infantil I”, discute as

características do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida e apresenta reflexões sobre o que se pode esperar das crianças nessa etapa. A partir dessa compreensão, são apresentadas propostas de experiências corporais adequadas aos bebês e às crianças bem pequenas, respeitando seus tempos, necessidades e formas de exploração do ambiente.

O Capítulo 5, “Crianças bem pequenas: Experiências no Infantil II e III”, aborda as transformações que ocorrem no desenvolvimento das crianças entre dois e três anos de idade, destacando suas novas formas de interação com o corpo, os objetos e os colegas. Neste capítulo são apresentadas sugestões de atividades que valorizam o brincar, a exploração do movimento e as interações, ampliando o repertório de experiências corporais das crianças.

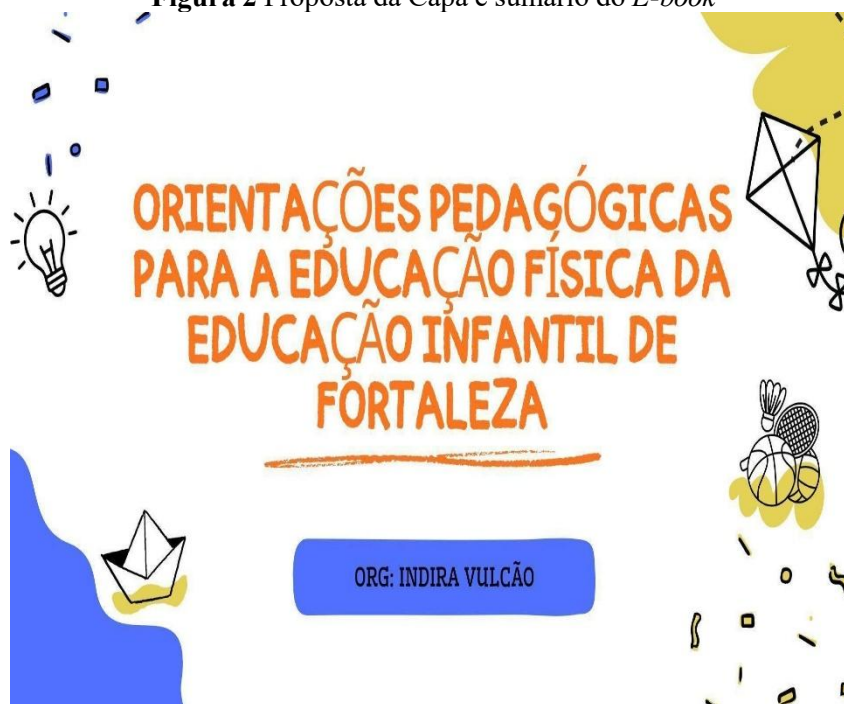
O Capítulo 6, “Crianças pequenas: Experiências no Infantil IV e V”, trata das características do desenvolvimento das crianças na fase final da Educação Infantil, período marcado por maior autonomia, ampliação das interações sociais e interesse crescente por jogos e desafios motores. A partir dessa compreensão, o capítulo apresenta propostas de atividades que buscam ampliar as possibilidades de movimento, expressão e experimentação das crianças, respeitando suas características e evitando a antecipação de modelos tradicionais da Educação Física escolar.

Após os capítulos pedagógicos, o material apresenta a seção “Conhecendo os autores”, na qual são apresentados os Professores integrantes do GTEFEI, destacando sua formação e trajetória profissional. Essa seção tem como objetivo valorizar a participação dos Professores da rede na construção do material e reconhecer suas experiências como parte fundamental do processo de elaboração do produto educacional.

Em seguida, o *e-book* apresenta a seção “Deixe aqui sua opinião”, na qual será disponibilizado um link que direciona o leitor para um espaço de avaliação do material. Essa estratégia busca possibilitar que Professores da rede e demais leitores possam registrar sugestões, comentários e experiências relacionadas ao uso do *e-book*, contribuindo para o aprimoramento contínuo do material.

Por fim, apresenta a seção Referências, reunindo as obras acadêmicas, documentos normativos e materiais utilizados na fundamentação teórica e na elaboração das propostas pedagógicas apresentadas ao longo do material.

Figura 2 Proposta da Capa e sumário do *E-book*



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2026)

Figura 3 — Proposta do Sumário do *E-book*

SUMÁRIO	Educação Física da Educação Infantil
APRESENTAÇÃO	
CONHECENDO OS AUTORES	
POR QUE É PRECISO PENSAR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL ?	
POR DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORTALEZA	
COMO PLANEJAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
CARACTERÍSTICAS E PROPOSTAS EM CADA FAIXA ETÁRIA	
Os Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	
As Crianças Bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	
As Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	
REFERÊNCIAS	
ENVIE SUA PROPOSTA	
AVALIE ESSE MATERIAL	



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2026)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se originou da necessidade pessoal de fundamentar minha prática docente na Educação Infantil, de modo que ela pudesse se alinhar às especificidades propostas pelos documentos norteadores dessa etapa. Ao longo desse processo, tornou-se evidente que essa não era uma dificuldade individual, mas uma realidade compartilhada por outros Professores e Professoras da rede municipal de Fortaleza, que também relataram dificuldades para planejar e executar atividades com bebês e crianças bem pequenas, essa inquietação inicial se consolidou como problema de pesquisa.

Os resultados obtidos com o questionário, possibilitaram traçar o perfil dos Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, considerando aspectos sociodemográficos e profissionais. Possibilitando a análise sobre como esses Professores se relacionam com os documentos normativos da Educação Infantil, evidenciando suas interpretações, bem como as principais dificuldades enfrentadas para a implementação dessas diretrizes no cotidiano pedagógico. Revelando que os Professores que atuam na Educação Infantil, mesmo aqueles com maior experiência na Educação Física Escolar, não se sentem completamente preparados para atuar nessa etapa.

Os dados analisados destacam o desejo por formação continuada específica para a Educação Infantil apontado por 23,8% dos Professores, indicando que a formação inicial (Graduação) não contemplou, de maneira suficiente, as especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas. O que foi considerado pelos participantes do estudo como uma condição fundamental para o fortalecimento da prática pedagógica e para a qualificação da atuação da Educação Física nesse contexto.

Os pressupostos iniciais indicavam que a ausência de formação específica, diretrizes claras para o trabalho docente, a escassez de recursos e espaços adequados seriam os principais fatores a impactar negativamente o processo de planejamento e execução das atividades de Educação Física na Educação Infantil. Todos esses aspectos foram mencionados em diferentes níveis de respostas pelos Professores participantes do estudo.

Sem maiores surpresas, a ausência de estrutura física e de materiais pedagógicos específicos foi o fator mais citado, sendo um problema recorrente na Educação Física Escolar. Também foram mencionados pelos Professores a superlotação das turmas, a limitação existente pela baixa carga horária do professor de Educação Física com as turmas e a falta de orientações pedagógicas específicas.

Reforçamos que no contexto da Educação Física inserida na Educação Infantil, a precariedade estrutural não apenas dificulta a execução das atividades, mas incide diretamente sobre o próprio planejamento pedagógico. A necessidade de adaptar constantemente as propostas em função da ausência de espaço ou material limita a possibilidade de sistematização das práticas, reforçando uma lógica de improviso permanente. Esse cenário contribui para a sensação de insegurança relatada por 78,7% dos Professores, que alegaram sentir-se apenas parcialmente preparados para a Educação Infantil.

Pensar o planejamento de propostas didáticas da Educação Física na Educação Infantil implica, necessariamente, em considerar as condições materiais concretas em que o trabalho docente se realiza. A superação dessas dificuldades não pode ser atribuída exclusivamente à criatividade ou à resiliência individual dos Professores, mas exige políticas públicas, diretrizes institucionais e orientações pedagógicas que reconheçam e enfrentem as limitações estruturais que atravessam o cotidiano escolar.

Além disso, a superlotação das salas destaca a lógica de organização educacional que prioriza o atendimento quantitativo em detrimento das condições reais de aprendizagem e de trabalho docente. Quando o foco recai exclusivamente sobre o cumprimento de metas de matrícula e expansão do acesso, corre-se o risco de reduzir a prática pedagógica a ações instrumentais, realizadas apenas para garantir a presença institucional na Educação Infantil, sem assegurar a qualidade das experiências oferecidas às crianças.

Nesse sentido, o problema das turmas superlotadas não se restringe a uma dificuldade pontual da ação docente, mas está diretamente relacionado às condições estruturais em que o trabalho pedagógico se desenvolve.

Em um realidade onde muitos CEIs não possuem área externa que possibilite a execução das atividades práticas de Educação Física com segurança para bebês e crianças, a sala de referência se torna espaço material da docência, constituindo-se, muitas vezes, como um elemento limitador da prática pedagógica, impactando negativamente no planejamento, na execução das atividades e no próprio sentido atribuído à Educação Física nessa etapa da educação básica.

Outro aspecto citado como dificultador da prática pedagógica foi o tempo reduzido de convivência semanal entre Professores de Educação Física e as crianças, apenas 2h com cada turma, decorrente de uma organização institucional que não prioriza a presença da Educação Física na Educação Infantil, dificultando a construção de vínculos, a continuidade das experiências corporais e a efetivação de uma prática pedagógica coerente com os princípios que orientam essa etapa da Educação Básica.

A carga horária reduzida da Educação Física, gera um elevado número de turmas e alunos para cada Professor⁷, dificultando até mesmo a memorização dos nomes das crianças, elemento básico para o estabelecimento de relações de confiança e reconhecimento mútuo, aspectos centrais na Educação Infantil. Em alguns casos, observa-se que, ao final do ano letivo, há crianças que não reconhecem ou não se lembram do nome do professor de Educação Física, justamente pela baixa frequência de encontros e pela ausência de continuidade relacional.

Em dezembro de 2025 a Comissão do Esporte da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 3209/25, que estabelece uma carga horária mínima de três horas semanais para a Educação Física no ensino básico, alterando a atual LDB/96. O Projeto de Lei estabelece também que escolas construídas após a publicação da futura lei deverão contar com quadras cobertas e polivalentes e espaços para, pelo menos, duas modalidades esportivas adicionais e que as escolas já existentes devem ser reformadas para atender às novas exigências em até cinco anos, algo que na teoria, ajudaria a resolver boa parte dos problemas apontados pelos Professores nesse estudo. Um ponto controverso da referida proposta é a exigência de que Professores que atuam em ambiente escolar estejam registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física, algo que sempre gerou muitos debates e controvérsias na área.

Uma das hipóteses apontadas por esse estudo indicava que os Professores no seu cotidiano escolar desenvolviam estratégias pedagógicas que poderiam ser identificadas e sistematizadas, como forma de contribuir para a qualificação das práticas docentes. Apesar da sua confirmação, a pesquisa revelou que as principais estratégias citadas pelos Professores estão relacionadas principalmente aos recursos materiais pessoais, relacionais e pedagógicos, como por exemplo a afetividade e o engajamento das crianças, e não proporcionadas por condições institucionais.

Diante dos resultados e do contexto apresentado nesta pesquisa, é possível afirmar que o desafio para concretizar uma Educação Física da Educação Infantil não é apenas estrutural, mas também conceitual.

Embora a presença de Professores de Educação Física nas turmas de Educação Infantil esteja amparada legalmente, ela ainda não se configura como prática consolidada na maioria das redes de ensino do Brasil.

⁷ No caso de Professores com jornada mensal de 200h, corresponde a 13 Turmas para cada Professor sendo que a 13ª turma com apenas 1h semanal.

Essa inserção ainda pouco expressiva pode contribuir para uma menor produção teórica dedicada especificamente a essa etapa da Educação Básica, fazendo com que seus problemas, necessidades e especificidades permaneçam pouco tematizados no campo acadêmico. Nesse cenário, diante da escassez de referenciais específicos, é comum que Professores recorram à adaptação de abordagens e práticas pedagógicas originalmente concebidas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, etapas nas quais a produção acadêmica é mais consolidada.

Ainda que muitas abordagens renovadoras da Educação Física apresentem uma perspectiva humanista e ampliada do corpo e do movimento, poucas dialogam diretamente com o cuidado como dimensão constitutiva da ação pedagógica, aspecto central na Educação Infantil. Esse distanciamento reforça a necessidade de pensar uma Educação Física DA Educação Infantil que não se configure como mera adaptação de propostas elaboradas para outras etapas da escolarização, mas que seja concebida a partir das especificidades dos estabelecimentos que atendem à primeira infância, considerando seus tempos, espaços, rotinas e as necessidades próprias de bebês e crianças pequenas.

Para se tornar “DA Educação Infantil” a Educação Física precisa assumir uma perspectiva ampliada, reconhecendo que o corpo em movimento atravessa todos os campos de experiência, constituindo-se como linguagem, forma de expressão, de relação e de produção de sentidos. Mais do que um componente isolado, deve integrar-se ao projeto pedagógico da instituição, contribuindo para a construção de experiências significativas que articulem o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar-se e o conhecer-se respeitando a integralidade do desenvolvimento infantil.

Para que isso seja possível primeiramente as Secretarias de Educação precisam verdadeiramente se comprometer com o cumprimento das metas 15 e 16 PNE (2014–2024), assegurando a lotação de Professores de Educação Física nas turmas de Educação Infantil, assim como o acesso a formação continuada.

Se faz necessário ainda, rever o currículo dos cursos de formação de Licenciatura em Educação Física, para que a didática da Educação Física da Educação Infantil faça parte do percurso formativo de novos Professores de maneira específica e não como um apêndice dos anos iniciais.

Por último, mas não menos importante, o Professor de Educação Física que realiza sua práxis na Educação Infantil precisa se conscientizar da sua incompletude, ou como diria Freire (2011) reconhecer o seu inacabamento. Compreender e aceitar que mesmo com uma

década de experiência na Educação Física Escolar eu desconhecia os meios para exercer a docência foi o que me motivou a buscar conhecimento, buscar a aprender sobre a Educação Infantil.

Freire (2011) na Pedagogia do Oprimido nos mostra que ao assumir que é inacabado, o professor entende que aprende ao ensinar e ensina ao aprender, constituindo um diálogo contínuo, e esse é um exemplo claro do cotidiano com bebês e crianças pequenas, pois diariamente eles nos ensinam, mas só aprende aquele que aceita que não é o detentor absoluto do saber, mas sim um aprendiz constante, em processo contínuo de formação e humanização.

Portanto, compreender como planejar adequadamente as vivências nessa etapa é fundamental, e exige um olhar crítico e sensível às condições reais de trabalho e às possibilidades de uma ação educativa em que cuidar e educar são indissociáveis, inclusive para o professor de Educação Física. Implica reconhecer os limites concretos do cotidiano escolar, valorizar a observação como instrumento pedagógico e aproveitar a abertura das crianças para experimentar múltiplas formas de movimento, expressão e brincadeira, garantindo experiências diversificadas e coerentes com a lógica da Educação Infantil.

Os bebês e crianças pequenas, muitas vezes em sua primeira experiência de convivência fora do ambiente familiar, não possuem expectativas cristalizadas sobre o que significa “fazer Educação Física”, como ocorre nas etapas posteriores da escolarização. Essa abertura favorece a ampliação do repertório de práticas corporais e possibilita evitar a reprodução precoce de modelos hegemônicos da área, reforçando a importância da intencionalidade pedagógica nas propostas desenvolvidas.

Apesar das inúmeras contradições, no cotidiano dos CEIs ainda resiste um espaço, quase uma ilha, em que é possível sustentar práticas pedagógicas comprometidas com as infâncias, com seus tempos, necessidades e formas singulares de aprender.

O *e-book*, intitulado “*Orientações Pedagógicas para a Educação Física da Educação Infantil de Fortaleza*”, reúne proposições específicas pensadas a partir do cotidiano da rede municipal de Fortaleza, dialogando diretamente com os Professores de Educação Física de maneira propositiva, e não diretiva, buscando oferecer subsídios que auxiliem os Professores a situar sua prática dentro dos princípios da Educação Infantil.

Reconhecemos que os resultados aqui apresentados estão alocados em um contexto específico e não tem a pretensão de esgotar a discussão sobre a Educação Física e a Educação Infantil. A investigação concentrou-se na realidade da Rede Municipal de Fortaleza e utilizou como principal instrumento de coleta de dados o questionário eletrônico. Esse instrumento possibilitou alcançar um número significativo de participantes, distribuídos em todos os

distritos educacionais da rede, o que dificilmente seria viável através de outros métodos, considerando os limites de tempo e recursos próprios de um mestrado profissional. O uso do questionário eletrônico também apresenta limitações, especialmente no que se refere ao aprofundamento das narrativas individuais e à compreensão mais detalhada das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, sugere-se que investigações futuras possam incorporar a observação direta do cotidiano e entrevistas mais aprofundadas, como forma de ampliar e qualificar as reflexões aqui iniciadas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, questões burocráticas relacionadas à emissão de autorizações institucionais e à tramitação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa provocaram alterações no cronograma inicialmente previsto. Tais procedimentos são fundamentais para assegurar a legitimidade e a ética da investigação, mas implicam, muitas vezes, prazos extensos que interferem na organização das etapas do estudo.

Assim, recomenda-se aos futuros pesquisadores que considerem, em seus planejamentos, o tempo necessário para a tramitação documental junto aos órgãos públicos. Igualmente, as instituições escolares poderiam apreciar celeremente, deferindo sobre a realização de estudos científicos em seus espaços, que certamente os resultados serão utilizados em prol das melhorias do ensino para a educação formal.

Outra limitação identificada refere-se à impossibilidade de, no período de dois anos do mestrado profissional, acompanhar a implementação e avaliação sistemática do produto educacional elaborado. O *e-book* propõe, em sua concepção, um processo contínuo de análise e aperfeiçoamento a partir da experiência dos próprios Professores da rede. Dessa forma, sua aplicação e seus desdobramentos configuram-se como campo fértil para pesquisas futuras, indicando a possibilidade de continuidade e aprofundamento do estudo em níveis posteriores de investigação acadêmica.

Ao descrever e analisar os desafios, limites e possibilidades presentes no cotidiano dos Professores de Educação Física da Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, este estudo não encerra a discussão, mas buscou contribuir para evidenciar a necessidade de reconhecer essa etapa da Educação Básica como um campo específico de reflexão e de prática pedagógica. Trata-se de um campo da Educação Física que carece de condições estruturais adequadas, de formação inicial e continuada específica e de referenciais pedagógicos que situem o professor de Educação Física no contexto da primeira infância.

Como afirma Minayo (1993, p. 17), “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Esta pesquisa nasceu da prática docente e, por meio do produto educacional aqui proposto, retorna a ela com o

objetivo de contribuir para sua transformação. Mais do que apresentar respostas prontas, este estudo convida à reflexão sobre a atuação da Educação Física na Educação Infantil, buscando fortalecer a prática pedagógica e ampliar a compreensão sobre o lugar e o sentido desse componente na primeira etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, J. L. Como os jesuítas influenciaram a educação brasileira. *International Integralize Scientific*, v. 5, n. 45, mar. 2025. Disponível em: <https://iiscientific.com/artigos/b4661d/>. Acesso em: 4 jun. 2025.
- ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. **BNCC na prática: tudo que você precisa saber sobre a Educação Infantil**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18155/bncc-na-pratica-como-garantir-o-direito-de-explorar-na-educacao-infantil>. Acesso em: 24 maio 2024.
- ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. **Educação Física da Educação Infantil: um guia prático**. São Paulo: Nova Escola, 2025. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143–158, maio 2005.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 53–60, 2001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Revista da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Pelotas*, Pelotas, p. 1–20, 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3183380>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOZOKI, K. S.; BRESSAN, J. C. M. Os desafios da prática pedagógica em Educação Física e suas soluções apresentadas por professores. *Conexões*, Campinas, SP, v. 21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8671865>. Acesso em: 28 de janeiro de 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2024.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3.209, de 5 de dezembro de 2025. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2025. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2531500>. Acesso em: 4 fev. 2026.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Institui o Fundeb permanente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Institui o Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1–3.

BRASIL. Senado Federal. Racismo estrutural mantém negros e indígenas à margem da sociedade. *Notícias do Senado*, Brasília, DF, 27 jan. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/01/racismo-em-pauta-2014-racismo-estrutural-mantem-negros-e-indigenas-a-margem-da-sociedade>. Acesso em: 26 maio 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do PNE 2025**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: jul. 2025.

CAVALLARO, A. G.; MILLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 34, p. 241–250, 2009.

COELHO, V. A. C. et al. (Des)valorização da atividade física na pré-escola por professores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 4, p. 381–387, out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, L. B. **A Educação Física desportiva generalizada no Brasil: princípios e sistematizações de um método de ensino em circulação (1952–1980)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br>. Acesso em: 27 ago. 2025.

DAÓLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DAÓLIO, J. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAÓLIO, J. Por uma Educação Física plural. *Motriz*, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 134–136, dez. 1995. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br>. Acesso em: 12 jan. 2026.

DAÓLIO, J. Corpos e culturas: a atualidade do pensamento de Marcel Mauss. In: SILVA, M. C. P.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Org.). **Corpo e cultura**. Natal, RN: EDUFRN, 2020. p. 117–128. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/>. Acesso em: 12 jan. 2026.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação

Física escolar e suas interfaces com a saúde. *Revista Digital EFDeportes*, Buenos Aires, ano 18, n. 182, jul. 2013.

FERREIRA, H. S. (Org.). **Abordagens da Educação Física escolar: da teoria à prática** [recurso eletrônico]. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará; EdUECE, 2019.

FILHO, F. W. S.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. Análise da história e legislação sobre o professor temporário do Estado do Ceará. *Inovação & Tecnologia Social*, n. 5, p. 94–108, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/4857>. Acesso em: 9 jan. 2026.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, M. C. Ginástica, circo e dança: um relato da Educação Física na Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 84–94.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, D. T.; CORRÊA, E. A.; HUNGER, D. O ensino da Educação Física na infância. *Revista Didática Sistêmica*, v. 24, n. 2, p. 110–125, 2023.

LLAVADOR, F. B. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, J. F.; BLANCO, N. (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369–383.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil: construindo o movimento na escola**. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Phorte, 2008.

MELO, G. A. G.; MACIEL, C. M. L. A. Abordagens pedagógicas na Educação Física da Educação Infantil. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 26, n. 2, p. 279–285, 2025.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 81–95, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

RIPE, F.; AMARAL, G. L. do. Educação e condição feminina em um tratado de Alexandre de Gusmão escrito na América Portuguesa no final do século XVII. *Educação e Pesquisa*, v. 48, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238149por>. Acesso em: 24 maio 2025.

SACRAMENTO, A. C. do et al. Educação Física na Educação Infantil: um olhar para a prática pedagógica. *Movimento*, v. 31, p. e31021, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.140801>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 13, p. 221–236, 1999.

SILVA, A.; JACOMINI, M. A pós-graduação e a pesquisa sobre/na educação básica: relações e proposições. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 629–646, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201604143113>. Acesso em: 8 ago. 2025.

SILVA, B. E. da; FERREIRA, A. C.; ROSSO, A. J. As representações sociais de professoras da Educação Infantil em relação ao desgaste docente. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 26, e215109, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5109>. Acesso em: 4 nov. 2025.

SILVA, C. G. L. S.; ANDRIEU, B.; NÓBREGA, T. P. A psicocinética de Jean Le Boulch. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 1041–1054, jul. 2018.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, M. S.; MARIN, E. C.; IORA, J. A. Proposta crítico-emancipatória. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 22, 2019.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313–331, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Moraes, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Delineando orientações pedagógicas para fortalecer a atuação docente na rede municipal de Fortaleza

Pesquisador: INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92229325.2.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.964.697

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Este estudo tem como objetivo investigar os desafios e práticas pedagógicas dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. A pesquisa será conduzida sob abordagem qualitativa, utilizando a metodologia da pesquisa-ação conforme sistematizada por Bosco Pinto (1989), buscando, por meio da colaboração entre pesquisadora e professores participantes, compreender e enfrentar os obstáculos do planejamento e execução das aulas de Educação Física com crianças de 0 a 5 anos. Ao final do processo, será construído coletivamente um e-book contendo orientações pedagógicas elaboradas com base nos dados levantados, nos debates formativos e nas práticas exitosas compartilhadas pelos professores.

Metodologia Proposta:

A pesquisa será qualitativa, descritiva e participativa, com base na pesquisa-ação. Serão utilizados dois instrumentos principais: um formulário online com questões abertas e fechadas, enviado a todos os professores de Educação Física lotados na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, e a realização de encontros com um Grupo de Trabalho (GTEFEI). O grupo participará de dois encontros virtuais e seis presenciais, com duração média de 4h,

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

Fax: (85)3401-2302

E-mail: cep@ifce.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE**



Continuação do Parecer: 7.964.697

realizados na Academia do Professor Darcy Ribeiro. Os encontros visam analisar os dados coletados, refletir sobre a prática pedagógica e construir colaborativamente um e-book com orientações pedagógicas.

Critérios de Inclusão:

Professores licenciados em Educação Física. Professores atuantes em turmas da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. Professores efetivos ou substitutos da Rede Municipal de Fortaleza. Professores que aceitem participar da pesquisa, demonstrando interesse em contribuir, e que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Professores de ambos os sexos e de todas as identidades de gênero. Professores que completem integralmente as respostas do questionário.

Critérios de Exclusão:

Professores que não estejam atuando na Educação Infantil. Professores que não possuem licenciatura em Educação Física. Professores aposentados ou que estejam ocupando cargos de gestão e, portanto, não atuem diretamente na sala de aula. Professores que não aceitem participar da pesquisa ou que não assinem o TCLE. Professores que não completem as respostas do questionário.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Este estudo tem como objetivo geral investigar os desafios e práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da Educação Infantil na Rede Municipal de Fortaleza, identificando o perfil dos profissionais que atuam nessa etapa e suas necessidades a fim de subsidiar a criação de orientações pedagógicas que promovam a sistematização dos conteúdos e a democratização do acesso a informações essenciais para o planejamento e execução das aulas.

Objetivos Específicos:

- Descrever o perfil dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, considerando aspectos formativos e profissionais.
- Analisar a compreensão dos Professores de Educação Física sobre os documentos normativos da Educação Infantil, identificando suas interpretações e dificuldades em relação à implementação desses documentos na prática pedagógica.

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

Fax: (85)3401-2302

E-mail: cep@ifce.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE**



Continuação do Parecer: 7.964.697

- Elencar os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física da Educação Infantil, considerando as especificidades dessa etapa, e sistematizar essas informações para subsidiar a construção das orientações pedagógicas.
- Catalogar as estratégias metodológicas utilizadas por professores de Educação Física da Educação Infantil na Rede Municipal de Fortaleza, com o objetivo de valorizar e disseminar essas práticas.
- Criar e coordenar um grupo de trabalho colaborativo, composto por professores da Rede Municipal de Fortaleza, para auxiliar no levantamento de demandas e na construção das orientações pedagógicas.
- Elaborar orientações pedagógicas para a Educação Física da Educação Infantil, fundamentadas nos dados coletados durante a pesquisa, nas demandas identificadas pelos professores e nos referenciais teóricos e normativos. As orientações serão fruto de um trabalho coletivo realizado no GTEFEI, e sua organização e publicação em formato de e-book garantirão a coautoria dos professores participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não se prevê riscos físicos ou psicológicos diretos aos participantes. Eventuais desconfortos emocionais decorrentes da exposição de experiências profissionais serão minimizados por meio de escuta sensível, acolhimento e garantia de anonimato. A pesquisadora será responsável por intervir e acompanhar os participantes em caso de necessidade de encaminhamento para suporte psicológico ou serviços de saúde, sem nenhum ônus ou penalidade ao participante.

Benefícios:

Os participantes poderão se beneficiar diretamente da troca de experiências com outros professores, da valorização de suas práticas pedagógicas e da produção coletiva de um material didático que poderá ser utilizado em sua atuação profissional. Além disso, todos os professores participantes do Grupo de Trabalho que obtiverem frequência mínima de 80% nos encontros terão sua participação assegurada como coautores do e-book produzido ao final da pesquisa. A Rede Municipal de Ensino também será beneficiada com a sistematização de estratégias pedagógicas contextualizadas e legitimadas pelos próprios profissionais da rede, contribuindo para o fortalecimento da Educação Física na Educação Infantil.

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703		CEP: 60.410-426
Bairro: Jardim América		
UF: CE	Município: FORTALEZA	
Telefone: (85)3401-2332	Fax: (85)3401-2302	E-mail: cep@ifce.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE**



Continuação do Parecer: 7.964.697

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Caucaia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam os documentos obrigatórios: Folha de rosto, Informações Básicas do Projeto, Projeto Detalhado, Cronograma, Orçamento, Declaração de garantia de regresso dos benefícios da pesquisa, Declaração de compromisso de apresentação de resultados, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Autorização e existência de infraestrutura e Termo de Cessão de uso de imagem ou voz. O Instrumento de coleta de dados encontra-se como anexo do projeto de pesquisa.

Foram anexadas, ainda, as Declarações de ciência e aval para a realização de programa formativo no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência de Química (campus Quixadá, Ubajara e Aracati)

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao finalizar a pesquisa, enviar relatório final a este comitê de ética, por meio da Plataforma Brasil, na forma de notificação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2544113.pdf	29/10/2025 18:36:06		Aceito
Outros	usodeimagem.pdf	28/10/2025 19:29:00	INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	28/10/2025 19:28:19	INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO	Aceito

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

Fax: (85)3401-2302

E-mail: cep@ifce.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE**



Continuação do Parecer: 7.964.697

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	28/10/2025 19:27:54	INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/10/2025 19:27:30	INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO	Aceito
Outros	tap.pdf	24/10/2025 15:59:00	INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura.pdf	24/10/2025 15:57:55	INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	24/10/2025 15:57:00	INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO	Aceito
Outros	regresso.pdf	18/10/2025 18:13:38	INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO	Aceito
Outros	compromisso.pdf	18/10/2025 17:59:21	INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	18/10/2025 17:55:10	INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO	Aceito
Outros	questionario.pdf	18/10/2025 17:50:00	INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 10 de Novembro de 2025

Assinado por:
Luiz Torres Raposo Neto
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703
Bairro: Jardim América **CEP:** 60.410-426
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3401-2332 **Fax:** (85)3401-2302 **E-mail:** cep@ifce.edu.br

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



FORTALEZA
PREFEITURA

EDUCAÇÃO

CLÁUSULA SEXTA – A autorização de ingresso na instituição é exclusiva para os pesquisadores, sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA – O pesquisador deverá cumprir todas as normas da instituição de ensino e seguir as diretrizes estabelecidas pela direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – O pesquisador deverá vestir-se adequadamente e manter um comportamento respeitoso com os funcionários e alunos da unidade escolar.

CLÁUSULA OITAVA – O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do pesquisador resultará na rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA – Este termo só é válido se estiver devidamente assinado pelas partes designadas.

Fortaleza-CE, data da assinatura digital.

Documento assinado digitalmente
gov.br **INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO**
Data: 24/04/2025 06:00:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br/>

Indira Cristian Venâncio Vulcão
CPF: 966.959.272-00

Francisco Willame Alves Bezerra
Membro da Comissão Secretaria Municipal da Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 • DIONÍSIO TORRES • CEP: 60.170-002 • FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.
85 3459 5900

Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número LWEOXGR4.
Para conferir o original, acesse o site <https://assinaja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 4185695 e código LWEOXGR4.
Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <https://validar.iti.gov.br/>
Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <https://validar.iti.gov.br/>



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número LWEOXGR4

Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 4185695 e código LWEOXGR4

Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <https://validar.iti.gov.br/>

ASSINADO POR:

Assinado por: FRANCISCO WILLAME ALVES BEZERRA em 26/03/2025

APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA ACADÊMICA

Para: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Assunto: Solicitação autorização para a realização de pesquisa acadêmica no órgão

Dirijo-me à Secretaria Municipal de Educação, respeitosamente, solicitando autorização para a realização da pesquisa acadêmica intitulada **“A Educação Física da Educação Infantil: Delineando orientações pedagógicas para fortalecer a atuação docente na rede municipal de Fortaleza”**.

A pesquisa está vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Campus IFCE - Caucaia e encontra-se sob orientação da Professora Dra.^a Patrícia Ribeiro Feitosa Lima e tem como objetivo investigar os desafios e práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da Educação Infantil na Rede Municipal de Fortaleza.

O público alvo da pesquisa são os Professores de Educação Física da Educação Infantil, durante a etapa da coleta de dados será aplicado um questionário virtual, através do *google forms*, não implicando dessa forma a necessidade de adentrar nenhuma escola.

Os professores serão convidados a integrar de maneira voluntária, um Grupo de Trabalho para analisar e debater os dados coletados, após o deferimento do comitê de ética da pesquisa do IFCE serão realizados dois encontros virtuais e 3 encontros presenciais.

O percurso metodológico desta pesquisa é baseado na abordagem da pesquisa-ação, com uma abordagem quanti-qualitativa sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. A metodologia da pesquisa-ação abrange a coleta e análise de dados, a sistematização de categorias e eixos problemáticos que demandam encontros formativos e colaborativos propostos através do grupo de trabalho para a elaboração de soluções práticas e teóricas. A celebração do processo metodológico será a criação de um e-book com a proposta de orientações pedagógicas baseadas nos saberes e conhecimentos transformados e produzidos pelos integrantes do estudo.

Ressalto que serão respeitadas todas as orientações para a realização de pesquisas preconizadas pela Resolução CNS nº 466/2012, que trata sobre pesquisas com seres humanos; pela Resolução CNS nº 510/2016, que trata de estudos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; bem como as Orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, publicadas em fevereiro de 2021, visando assegurar maior segurança e conforto aos participantes da pesquisa. A participação dos sujeitos neste processo está condicionada à assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido no qual serão informados sobre os objetivos, os instrumentos e os procedimentos da pesquisa. Estarão cientes de que não haverá remuneração pela participação, que poderão desistir de colaborar a qualquer momento, caso desejem, e que poderão sinalizar desconforto e solicitar apoio psicológico.

Certa de poder contar com a colaboração da Secretaria de Educação, que tem acreditado e apoiado os profissionais da rede que investem estudos em cursos stricto sensu, despeço-me agradecendo a atenção dispensada.

Cordialmente,

Indira Vulcão - Pesquisadora - Telefone: 91 9917030722 Email: indira.edf@gmail.com

Patrícia Ribeiro Feitosa lima - Orientadora -Telefone: 85 991171058 E-mail: patriciafeitosa@ifce.edu.br

APÊNDICE D - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ESPAÇO DA ACADEMIA DO PROFESSOR DARCY RIBEIRO

Para: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Assunto: Solicitação de autorização para uso de espaço na Academia do Professor Darcy Ribeiro

Prezados(as) Senhores(as),

Eu, Indira Vulcão, professora de Educação Física da Rede Pública Municipal de Fortaleza, venho, respeitosamente, por meio deste, solicitar a autorização para uso de uma sala de aula na Academia do Professor Darcy Ribeiro, localizada na Rua Dona Leopoldina, 907, bairro Centro, para atender aos fins da pesquisa acadêmica intitulada **“A Educação Física da Educação Infantil: Delineando orientações pedagógicas para fortalecer a atuação docente na rede municipal de Fortaleza”**.

A pesquisa está vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Campus IFCE - Caucaia, sob a orientação da Professora Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima. O estudo tem como objetivo investigar os desafios e práticas pedagógicas dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Fortaleza, buscando organizar a criação colaborativa de orientações pedagógicas que contribuam para a sistematização de conteúdos, promovam a democratização do acesso às informações e auxiliem os professores no planejamento e execução das aulas.

Como parte da metodologia da pesquisa-ação adotada, será formado o *Grupo de Trabalho Educação Física na Educação Infantil* (GTEFEI), com encontros que combinam o formato presencial e virtual, visando analisar os resultados preliminares da pesquisa, promover discussões entre os professores participantes e construir um e-book com orientações pedagógicas baseadas em experiências práticas realizadas pelos professores da rede.

Detalhes da solicitação:

- **Período de uso do espaço:** 1º semestre de 2026.
- **Dia da semana:** Sextas-feiras, aproveitando os horários de planejamento dos professores de Educação Física, de modo a não prejudicar as atividades regulares da rede.
- **Horário dos encontros presenciais:** Das 13 às 17h00.
- **Objetivo dos encontros:** Fomentar discussões colaborativas e atividades práticas que culminarão na construção do material pedagógico.

Justificativa da solicitação:

A utilização da Academia do Professor Darcy Ribeiro será essencial para proporcionar um ambiente adequado às atividades do GTEFEI. Esse espaço permitirá a realização de discussões e dinâmicas coletivas em um local centralizado e estruturado, promovendo maior adesão e comodidade aos participantes. Ressalto que os encontros presenciais têm papel fundamental na concretização dos objetivos da pesquisa, pois são nesses momentos que ocorrerão os debates e a sistematização das orientações pedagógicas, com base nos desafios e experiências compartilhadas pelos professores.

Compromisso e organização:

Todos os encontros seguirão um planejamento previamente estruturado, de forma a otimizar o uso do espaço e atender às necessidades dos participantes. Também nos comprometemos a zelar pelo local e cumprir quaisquer normas de utilização da Academia do Professor.

No caso de haver autorização por parte da SME para a realização da pesquisa proposta, é preciso que elaborem um termo de anuência, em papel timbrado, com carimbo e assinatura. Este termo é exigido no procedimento de submissão para avaliação pelo Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil.

Certa de contar com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação, reconhecendo o compromisso da SME em apoiar os profissionais que investem em estudos e pesquisas *stricto sensu*, coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas ou fornecer informações adicionais.

Atenciosamente,

Indira Vulcão - Pesquisadora - Telefone: 91 9917030722 Email: indira.edf@gmail.com **Patrícia Ribeiro Feitosa Lima - Orientadora** - Telefone: 85 991171058 E-mail: patriciafeitosa@ifce.edu.br

APÊNDICE E - SOLICITAÇÃO DE CONCESSÃO DE INFORMAÇÕES RELACIONADAS AO PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

Para: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Assunto: Solicitação de concessão de Informações relacionadas ao Público-Alvo da Pesquisa

Eu, Indira Vulcão, Professora de Educação Física da Rede Pública Municipal de Fortaleza, venho, respeitosamente, solicitar informações que irão subsidiar a realização da pesquisa acadêmica intitulada **“A Educação Física da Educação Infantil: Delineando orientações pedagógicas para fortalecer a atuação docente na rede municipal de Fortaleza”**.

Essa pesquisa está vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Campus IFCE - Caucaia, e encontra-se sob a orientação da Professora Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima. O estudo tem como objetivo investigar os desafios e práticas pedagógicas dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Fortaleza, buscando organizar de forma colaborativa orientações pedagógicas que promovam a sistematização dos conteúdos, democratizem o acesso às informações e fortaleçam a atuação docente nessa etapa tão importante da Educação Básica.

Para a concretização da pesquisa e a submissão aos trâmites éticos pela Plataforma Brasil, necessito, respeitosamente, de algumas informações adicionais, que se mostram imprescindíveis para o desenvolvimento e a fundamentação do estudo:

1. Relação das unidades escolares que atendem turmas de Educação Infantil na Rede Municipal de Fortaleza, com a devida classificação quanto ao tipo de instituição em que estão inseridas: Centros de Educação Infantil (CEIs), turmas de pré-escola alocadas em escolas de Ensino Fundamental, creches conveniadas ou outras modalidades de atendimento.
2. Número total de alunos matriculados em turmas de Educação Infantil no ano de 2025;
3. Quantidade de professores de Educação Física lotados em turmas de Educação Infantil.

Essas informações serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e contribuirão para embasar a pesquisa, garantindo que os dados coletados e analisados reflitam de forma fidedigna o contexto educacional da rede.

Adicionalmente, ressalto que esta pesquisa adota uma abordagem metodológica participativa, por meio da formação de um Grupo de Trabalho (GTEFEI), com o objetivo de promover um espaço de discussão e criação colaborativa entre os professores participantes. Portanto, essas informações também são essenciais para garantir que a pesquisa dialogue diretamente com a realidade local, respeitando as especificidades das unidades escolares e os desafios enfrentados pelos profissionais da rede.

Certa de poder contar com a habitual colaboração da Secretaria Municipal de Educação, que apoia e valoriza os esforços dos profissionais da rede em investir em formação acadêmica de excelência, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradeço desde já pela atenção e apoio.

Indira Vulcão - Pesquisadora - Telefone: 91 991730722 Email: indira.edf@gmail.com

Patrícia Ribeiro Feitosa lima - Orientadora - Telefone: 85 991171058 E-mail: patriciafeitosa@ifce.edu.br

APÊNDICE F - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Fortaleza, 21 Janeiro de 2025

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
A/C: Eduardo Azevedo
Célula de Formação de Profissionais da Educação
Academia do Professor Darcy Ribeiro
Telefone: 3459-6793

Assunto: Apresentação da pesquisa e convite à colaboração

Prezado(a) Eduardo Azevedo,

Eu, Indira Vulcão, Professora de Educação Física da Rede Pública Municipal de Fortaleza, venho, por meio deste, apresentar e convidá-los(as) a colaborar com a pesquisa intitulada **“A Educação Física da Educação Infantil: Delineando orientações pedagógicas para fortalecer a atuação docente na rede municipal de Fortaleza”**, vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Campus IFCE - Caucaia, sob orientação da Professora Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.

A pesquisa tem como objetivo principal investigar os desafios e práticas pedagógicas enfrentados por professores de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, buscando identificar demandas e potencialidades que auxiliem na construção de soluções coletivas para fortalecer a atuação docente nessa etapa essencial da Educação Básica.

Com base nos dados coletados na etapa inicial da pesquisa, será formado o Grupo de Trabalho Educação Física na Educação Infantil (GTEFEI), composto por professores da rede interessados em colaborar no processo de organização e criação de orientações pedagógicas. O GTEFEI realizará dois encontros virtuais e seis encontros presenciais, propostos como um elemento fundamental para a concretização dos objetivos da pesquisa. Pretende-se que esses encontros, com duração de quatro horas, aconteçam às sextas-feiras, durante os horários de planejamento pedagógico, na Academia do Professor Darcy Ribeiro.

Dessa forma, solicitamos gentilmente a cessão do espaço da Academia do Professor Darcy Ribeiro para viabilizar a realização dos encontros presenciais. A participação da Secretaria Municipal de Educação (SME) será essencial para possibilitar o diálogo e a colaboração entre os professores, garantindo um ambiente adequado para as discussões e para a sistematização das orientações pedagógicas propostas.

Agradecemos desde já pela atenção e pela oportunidade de contar com a colaboração dessa importante instituição na realização desta pesquisa, que busca democratizar o acesso ao conhecimento, valorizar as experiências docentes e promover o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
 **INDIRA CRISTIAN VENANCIO VULCAO**
Data: 29/01/2025 19:04:01-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Indira Vulcão
Professora de Educação Física – Rede Pública Municipal de Fortaleza
Pesquisadora – PROEF IFCE – Caucaia
Telefone: 91 99173-0722
E-mail: indira.edf@gmail.com

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA RIBEIRO FEITOSA LIMA**
Data: 24/01/2025 11:27:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Professora Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima
Orientadora Responsável pela realização da pesquisa

Fortaleza, 21 de janeiro de 2025.

PROEF IFCE
Telefone: 85 99117-1058
E-mail: patriciafeitosa@ifce.edu.br

APÊNDICE G - CARTA CONVITE AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Caros(as) colegas Professores(as) de Educação Física da Educação Infantil,

Eu, Indira Vulcão, professora de Educação Física da Rede Pública Municipal de Fortaleza, venho, por meio deste, convidá-los(as) a participar da pesquisa intitulada “*A Educação Física da Educação Infantil: Delineando orientações pedagógicas para fortalecer a atuação docente na rede municipal de Fortaleza*”, vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Campus IFCE - Caucaia, sob orientação da Professora Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar nossos desafios e práticas pedagógicas ao ingressar na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. A partir desses dados, será formado o Grupo de Trabalho Educação Física na Educação Infantil (GTEFEI), composto por professores da rede que tenham interesse em participar de encontros presenciais e virtuais voltados à organização e criação colaborativa de orientações pedagógicas. O objetivo é promover a sistematização dos conteúdos e democratizar o acesso às informações necessárias para auxiliar nossos pares no planejamento e execução das aulas nessa etapa tão importante da Educação Básica.

Além de contribuir para o fortalecimento da nossa área, sua participação será certificada com uma carga horária de 16 horas, e você será co-autor(a) no e-book que será produzido com base nos resultados e nas discussões realizadas durante os encontros. Este material será uma importante contribuição para a valorização da Educação Física na Educação Infantil, refletindo as experiências práticas bem-sucedidas realizadas por nós, professores.

Os encontros do GTEFEI serão realizados entre os meses de abril e junho de 2025, sendo dois encontros virtuais e seis encontros presenciais às sextas-feiras, garantindo que sua participação ocorra sem interferir na rotina da sala de aula, já que esse dia é reservado para planejamento pedagógico.

Convido você a fazer parte deste projeto transformador, compartilhando suas experiências e ideias para construirmos juntos um material que reflita nossas necessidades e fortaleça nossa prática docente. Sua voz é essencial para inspirar novas possibilidades na Educação Física da Educação Infantil!

Atenciosamente,

Indira Vulcão - Pesquisadora - Telefone: 91 9917030722 Email: indira.edf@gmail.com **Patrícia**

Ribeiro Feitosa lima - Orientadora -Telefone: 85 991171058 E-mail: patriciafeitosa@ifce.edu.br

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Educação Física da Educação Infantil: Delineando orientações pedagógicas para fortalecer a atuação docente na rede municipal de Fortaleza

Pesquisadora: Indira Vulcão

Orientadora: Prof.ª Dra.ª Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Este estudo tem como objetivo geral investigar os desafios e práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da Educação Infantil na Rede Municipal de Fortaleza, identificando suas necessidades para organizar a criação de orientações pedagógicas que promovam a sistematização dos conteúdos e facilitem o planejamento e a execução das aulas. Justifica-se pela necessidade de democratizar o acesso aos conteúdos teóricos existentes sobre Educação Física na Educação Infantil, tornando-os mais acessíveis aos professores que atuam diretamente nessa etapa e enfrentam desafios para incorporá-los à prática pedagógica e ainda identificar e registrar estratégias pedagógicas bem-sucedidas, valorizando-as e promovendo sua disseminação para o fortalecimento da prática docente em toda a rede.

Procedimentos:

Participando deste estudo, você será convidado(a) a responder a um questionário eletrônico, enviado via Google Forms, para coleta de informações sobre o perfil dos professores, desafios enfrentados e práticas pedagógicas. Estima-se que o preenchimento leve cerca de 10 a 20 minutos e será realizado de forma individual. Sua identidade será mantida em sigilo por meio de codificação dos dados. Participar do Grupo de Trabalho Educação Física na Educação Infantil (GTEFEI), composto por um encontro virtual com duração de 2h e três encontros presenciais com duração de 4h, realizados durante os meses de Março e Abril de 2026, durante os horários de planejamento pedagógico. Esses encontros terão como objetivo discutir os resultados da pesquisa e construir um e-book com orientações pedagógicas baseadas em experiências práticas exitosas. Todos os encontros presenciais ocorrerão na Academia do Professor Darcy Ribeiro, localizada na Rua Dona Leopoldina, 907, bairro Centro, Fortaleza.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa apresenta riscos mínimos, limitados ao possível desconforto ao responder ao questionário ou discutir experiências durante os encontros. Caso você se sinta desconfortável, poderá interromper sua participação a qualquer momento ou solicitar apoio à pesquisadora. Para minimizar os riscos ou eventuais desconfortos associados à pesquisa, serão adotadas as seguintes providências:

- Asseguramos que as informações coletadas serão utilizadas somente para a pesquisa de modo a não prejudicar a sua imagem, sua autoestima ou sua comunidade.
- Ambiente de coleta será seguro e privativo, com uma abordagem humanizada, respeitando as experiências e sentimentos de todos os participantes;
- Explicações pormenorizadas sobre os procedimentos, garantindo que você se sinta seguro para participar;
- Liberdade para se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo;
- Respeito às suas crenças, valores e cultura de todos os participantes, promovendo ambiente acolhedor.
- A pesquisadora estará presente em todas as atividades da pesquisa para identificar prontamente possíveis desconfortos, garantindo uma abordagem empática e respeitosa.
- Em situações que exijam intervenção ou assistência imediata, a pesquisadora acompanhará pessoalmente o participante ao serviço de saúde ou assistência mais próximo e adequado, conforme a natureza da necessidade apresentada.
- Caso o participante necessite de encaminhamento a outros serviços assistenciais, a

pesquisadora dará continuidade ao suporte, mantendo contato e acompanhamento durante o processo

- para assegurar que as necessidades do participante sejam atendidas.
- Em nenhuma circunstância o participante será prejudicado, penalizado ou responsabilizado em função de sua participação na pesquisa ou de qualquer desconforto que venha a experimentar.

Benefícios:

Ao participar desta pesquisa, você terá a oportunidade de contribuir para o fortalecimento da Educação Física na Educação Infantil, colaborando na construção de orientações pedagógicas que beneficiarão professores e alunos. Além disso, sua participação será certificada com uma carga horária de 16 horas, e você terá a oportunidade de figurar como coautor(a) do e-book produzido ao final do estudo.

Acompanhamento e assistência:

Para participar deste estudo, não haverá nenhum custo, nem ganho em dinheiro. Apesar disso, garantimos assistência integral, diante de eventuais complicações e/ou danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa, assegurando o direito à indenização. Todo o percurso de pesquisa será acompanhado pela pesquisadora que dará pronta assistência caso haja qualquer intercorrência que indique a necessidade de intervenção médica, psicológica ou outro necessário. Salienta-se a garantia de plena liberdade em não querer participar ou de retirar sua autorização e interromper a participação, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. Ademais, a participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido(a) pela pesquisadora. Por fim, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada para que certifique a idoneidade do material produzido por esta pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Garantimos que a sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, o seu nome não será citado. Os dados desta pesquisa serão mantidos em arquivo digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, armazenados em ambiente protegido com senha e medidas de segurança.

Ressarcimento e Indenização:

Garantimos o direito à indenização pelos danos diretos ou indiretos eventualmente resultantes desta pesquisa, conforme previsto nas normas éticas vigentes.

Contato: Caso tenha dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora:

Indira Vulcão - Pesquisadora Telefone: 91 991730722 E-mail: indira.edf@gmail.com **Patrícia**

Ribeiro Feitosa lima - Orientadora - Telefone: 85 991171058 E-mail: patriciafeitosa@ifce.edu.br

Se desejar fazer denúncias ou reclamações sobre questões éticas relacionadas à pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE:

Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE Endereço: R. Jorge Dumar, 1703, Jardim América, Fortaleza-CE, 60410-426 Telefone: (85) 3401-2332 E-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante: _____

Contato telefônico (opcional): _____

e-mail (opcional): _____

(Assinatura do participante) Fortaleza, _____ de _____ de 2026.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

INDIRA VULCÃO

Assinatura do(a) pesquisador(a) Fortaleza, _____ de _____ de 2026.

APÊNDICE I - TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM, VÍDEO, VOZ E DIREITOS CONEXOS

O presente termo de cessão de uso de imagem, vídeo, voz e direitos conexos, utilizado na pesquisa intitulada “**A Educação Física da Educação Infantil: Delineando orientações pedagógicas para fortalecer a atuação docente na rede municipal de Fortaleza**”, vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Campus IFCE - Caucaia, sob orientação da Professora Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.

Esta autorização refere-se exclusivamente à utilização dos registros captados durante os encontros do Grupo de Trabalho Educação Física da Educação Infantil (GTEFEI), realizados no âmbito desta pesquisa, para as finalidades acadêmicas e científicas previstas no projeto.

Declaração de Consentimento:

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____,
CPF nº _____ residente à _____,
declaro que:

1. Autorizo a captação e utilização da minha imagem, voz e vídeo pelas pesquisadoras responsáveis pelo estudo supracitado, durante a realização dos encontros presenciais e virtuais do GTEFEI.
2. Declaro ciência e concordo que os materiais captados poderão ser utilizados em: Relatórios acadêmicos e científicos;
Publicações em e-book com as orientações pedagógicas resultantes do estudo;
Apresentações em eventos científicos ou acadêmicos;
Outras finalidades relacionadas à disseminação dos resultados da pesquisa.
3. Asseguro estar ciente de que:
O uso das imagens e registros será restrito às finalidades explicitadas neste documento;
Não haverá qualquer ônus ou remuneração decorrente do uso de minha imagem, voz ou vídeo;
Minha identidade será resguardada em casos em que os registros envolvam conteúdos sensíveis ou pessoais ou se a qualquer momento da pesquisa eu assim o solicitar.
4. Estou ciente de que minha participação é voluntária e que, a qualquer momento, poderei revogar esta autorização mediante solicitação escrita enviada à pesquisadora responsável.

(Assinatura do participante)

Fortaleza, _____ de _____ de 2026.

Contato: Caso tenha dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras:

Indira Vulcão Telefone: 91 99130722 E-mail: indira.edf@gmail.com

Patrícia Ribeiro Feitosa lima - Orientadora - Telefone: 85 991171058 E-mail: patriciafeitosa@ifce.edu.br

Se desejar fazer denúncias ou reclamações sobre questões éticas relacionadas à pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE:

Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE

Endereço: R. Jorge Dumar, 1703, Jardim América, Fortaleza-CE, 60410-426 Telefone: (85) 3401-2332
E-mail: cep@ifce.edu.br

APÊNDICE J - QUESTIONÁRIO

Estimados colegas, as informações solicitadas neste questionário **NÃO** têm o propósito de emitir qualquer juízo de valor sobre sua prática profissional. O **ÚNICO** objetivo deste formulário é captar informações que subsidiem a construção coletiva das orientações pedagógicas para a Educação Física na Educação Infantil. Essas orientações não buscarão determinar uma forma "correta" de planejar ou executar as aulas, mas sim atender às reais necessidades e interesses dos professores, considerando suas experiências e desafios.

Por isso, é fundamental que vocês respondam ao formulário com sinceridade e de forma alinhada à sua realidade profissional. Dessa forma, a pesquisa poderá oferecer contribuições práticas e significativas que dialoguem diretamente com as demandas e especificidades do trabalho docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. Agradeço, desde já, pela valiosa colaboração de cada um e cada uma de vocês.

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:

Campo aberto

2. Em qual faixa etária você se encontra atualmente?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ☐ Até 25 anos | ☐ De 46 a 55 anos |
| ☐ De 26 a 35 anos | ☐ Acima de 55 anos |
| ☐ De 36 a 45 anos | |

3. Gênero

- | | |
|---------------------------------|--|
| ☐ Feminino | ☐ Não-binário |
| ☐ Masculino | ☐ Outro. Qual? _____ |

4. Identificação Racial

- | | |
|---|--|
| ☐ Branca | ☐ Indígena |
| ☐ Preta | ☐ Prefiro não informar |
| ☐ Parda | ☐ Outro |
| ☐ Amarela (descendência asiática) | |

5. Nacionalidade:

- ☐ Brasileiro (A)
- ☐ Outro:

6. Naturalidade (Cidade/Estado):

- | | | |
|--|--|---|
| ☐ Acre | ☐ Maranhão | ☐ Rio de Janeiro |
| ☐ Alagoas | ☐ Mato Grosso | ☐ Rio Grande do Norte |
| ☐ Amapá | ☐ Mato Grosso do Sul | ☐ Rio Grande do Sul |
| ☐ Amazonas | ☐ Minas Gerais | ☐ Rondônia |
| ☐ Bahia | ☐ Pará | ☐ Roraima |
| ☐ Ceará | ☐ Paraíba | ☐ Santa Catarina |
| ☐ Distrito Federal | ☐ Paraná | ☐ São Paulo |
| ☐ Espírito Santo | ☐ Pernambuco | ☐ Sergipe |
| ☐ Goiás | ☐ Piauí | ☐ Tocantins. |

VÍNCULO EMPREGATÍCIO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

7. Qual o seu vínculo com a Rede Municipal de Fortaleza?

Efetivo(a)

Contratado(a)/Substituto(a)

Outro. Qual? _____

8. Há quanto tempo você atua na Rede Municipal de Fortaleza?

- Menos de 1 ano • Entre 3 e 5 anos • Entre 10 e 20 anos
- Entre 1 e 3 anos • Entre 5 e 10 anos • Mais de 20 anos

9. Quantas unidades escolares você atende atualmente?

- Apenas 1 unidade • 2 unidades • 3 unidades ou mais

10. Em qual(is) distrito(s) educacional(is) você está lotado?

- Distrito 1 • Distrito 3 • Distrito 5
- Distrito 2 • Distrito 4 • Distrito 6

11. Qual a sua carga horária semanal na Rede Municipal?

- Até 20 horas semanais • Entre 31 e 40 horas semanais
- Entre 21 e 30 horas semanais • Mais de 40 horas semanais

12. Você trabalha exclusivamente com turmas de Educação Infantil?

- Sim
- Não

FORMAÇÃO ACADÊMICA

13. Por favor, informe sua formação acadêmica inicial (tipo de curso, instituição e ano de conclusão). Exemplo: Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2013
Campo aberto

14. Você possui Pós-Graduação ?

- Sim
- Não
- Cursando

15. Por favor, caso possua informe os detalhes de sua(s) Pós-Graduação(ões), incluindo o tipo de curso, área, instituição e ano de conclusão. Exemplo: Especialização em Educação Física Escolar, Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2018
Campo aberto

16. Durante sua graduação em Educação Física, você cursou disciplinas específicas voltadas para a Educação Infantil?

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

17. Quantos anos de experiência você tem atuando com Educação Física Escolar?

- Menos de 1 ano • Entre 4 e 6 anos
- Entre 1 e 3 anos • Entre 7 e 10 anos

- Mais de 10 anos

18. Antes de ingressar na Rede Municipal de Fortaleza, você já havia trabalhado com Educação Física na Educação Infantil?

- Sim
- Não

19. O que levou você a trabalhar na Educação Infantil?

- Afinidade com essa etapa da Educação Básica
- Interesse em atuar com crianças pequenas
- Interesse em desafios pedagógicos novos
- Era a única lotação disponível no momento
- Indicação da gestão escolar ou da Secretaria de Educação
- Por curiosidade e vontade de conhecer a Educação Infantil
- Outro. Qual? ____

20. Com quais turmas da Educação Infantil você trabalha atualmente?

(Marque todas as opções que se aplicam.)

- Berçário (0 a 1 ano)
- Crianças bem pequenas (1 a 3 anos)
- Crianças pequenas (4 a 5 anos)

21. Aos professores que se identificam com o gênero masculino: você sentiu algum tipo de preconceito ou discriminação ao ingressar em um ambiente predominantemente feminino?

- Sim
- Não
- Comente, se desejar: _____

22. Aos professores que se identificam com o gênero masculino e que responderam “SIM” a pergunta anterior: utilizem esse espaço caso sinta o interesse em explicar a forma como se manifestou o preconceito e/ou discriminação durante a sua atuação profissional na educação infantil:

Campo aberto

23. Quais são as principais fontes de referência para o planejamento das suas aulas?

Campo aberto

24. Durante o planejamento das aulas, você costuma trocar ideias ou realizar o planejamento em conjunto com outros professores, como professores titulares de sala ou outros professores de Educação Física.

- Frequentemente.
- Ocasionalmente.
- Raramente.
- Nunca

25. No seu cotidiano, Como é o planejamento das aulas de educação física da Educação Infantil Quais aspectos facilitam ou dificultam esse processo ?

Campo aberto

26. Na sua opinião os documentos normativos, como a BNCC e o DCRFOR, são claros e úteis para orientar seu planejamento na Educação Infantil?

- Sim, são claros e suficientes
- Parcialmente, poderiam ser mais específicos
- Não, sinto que eles são insuficientes ou confusos

27. Quais conteúdos da Educação Física você utiliza nas suas aulas na Educação Infantil?

Campo aberto

28- Você acredita que as atividades planejadas refletem os interesses e necessidades das crianças?

- Não • Parcialmente • Sim

29. Como você realiza a avaliação nas aulas de educação física na educação infantil?

Campo Aberto

30. Você colabora com a escrita do relatório semestral das crianças na Educação Infantil?

- Sim, sempre contribuo com informações
- Às vezes, quando solicitado pela gestão ou pela professora titular.
- Não, nunca participei desta etapa.

31. Quais dos aspectos abaixo mais impactam na sua participação na escrita dos relatórios?

- Falta de tempo para observar e registrar informações sobre cada criança.
- Número elevado de alunos atendidos, dificultando observações detalhadas.
- Ausência de orientações claras ou critérios específicos sobre o que relatar.
- Dificuldade em articular as informações com as professoras titulares de sala.
- Desconhecimento das expectativas da gestão ou dos responsáveis pelas crianças em relação ao relatório.
- Outro. Descreva: _____

32. Como foi para você o início das aulas de educação física na educação infantil? Houve facilidades ou dificuldades? Quais?

Campo aberto

33. Pensando na sua realidade profissional, quais aspectos seriam fundamentais para melhorar sua prática docente na educação infantil?

Campo aberto

FORMAÇÃO CONTINUADA

34. Você sente que possui conhecimento suficiente para atender às demandas específicas da Educação Infantil?

- Sim
- Parcialmente, sinto necessidade de capacitações adicionais
- Não, percebo muitas lacunas na minha formação para essa etapa

35. Quais aspectos da Educação Física Escolar da Educação Infantil você acredita que deveriam ser abordados em formações continuadas?

Campo Aberto

36. Você tem interesse em participar do Grupo de Trabalho Educação Física da Educação Infantil (GTEFEI) com objetivo de contribuir na escrita das Orientações Pedagógicas para a Educação Física da Educação Infantil?

O grupo terá como objetivo construir coletivamente orientações pedagógicas para a Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, e os participantes receberão certificação de participação e coautoria no e-book produzido com base nos resultados e discussões realizadas durante os encontros.

- Sim, tenho interesse em participar.
- Talvez, gostaria de obter mais informações antes de confirmar.
- Não tenho interesse em participar.

APENDICE K – FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	
Título da Dissertação/Tese: A Educação Física da Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza: delineando orientações pedagógicas para fortalecer a atuação docente	
Título do Produto: Orientações Pedagógicas para a Educação Física da Educação Infantil de Fortaleza	
Discente: Indira Cristian Venancio Vulcão	
Orientador: Prof. ^a Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima	
Natureza: Entende-se como a tipologia do produto educacional produzido.	Tipologia: Desenvolvimento de material didático e instrucional
Público-alvo: Entende-se como o principal público ao qual o produto educacional se destina.	☐ A linguagem do produto educacional não está adequada ao público-alvo. ☐ A linguagem do produto educacional está adequada ao público-alvo.
Aderência: Avalia se a origem do produto educacional é oriunda das linhas e projetos de pesquisa do ProfEPT.	☐ Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do ProEF. ☐ Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do ProEF.
Complexidade: Compreende-se como uma propriedade do produto educacional relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional. <i>*Mais de um item pode ser marcado.</i>	☐ O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação. ☐ A metodologia apresenta-se clara e objetiva quanto a forma de aplicação e análise do produto educacional. ☐ Há uma reflexão sobre o produto educacional com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação. ☐ Há apontamentos sobre os limites de utilização do produto educacional.
Impacto: Considera-se a forma como o produto educacional foi utilizado e/ou aplicado na educação, sociedade, cultura, CT&I, etc.	☐ Produto educacional sem aplicação na área relacionada à prática profissional do discente. ☐ Produto educacional com aplicação na área relacionada à prática profissional do discente.

Aplicabilidade: Relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o produto educacional possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	☐ Produto educacional tem características de aplicabilidade, mas não foi aplicado durante a pesquisa. ☐ Produto educacional tem características de aplicabilidade e foi aplicado durante a pesquisa (exigível para o doutorado). ☐ Produto educacional foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
Acesso: Relaciona-se à forma de acesso ao produto educacional.	☐ Produto educacional sem acesso. ☐ Produto educacional com acesso via rede fechada ☐ Produto educacional com acesso público e gratuito. ☐ Produto educacional com acesso público e gratuito pela página do Programa. ☐ Produto educacional com acesso por Repositório institucional (nacional ou internacional) com acesso público e gratuito.
Inovação: Considera-se que o produto foi criado a partir de algo novo ou da reflexão/modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.	☐ Produto educacional de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). ☐ Produto educacional com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). ☐ Produto educacional com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).
Comentários/sugestões sobre o produto educacional	
Nome do membro da banca:	
Data da defesa:	
Assinatura do avaliador	

(Adaptado a partir de Rizzatti (2020))