

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU - MESTRADO EM
EDUCAÇÃO

CHRISHINA PROFETA ALVES TOLENTINO CALDEIRA

**O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O QUE DIZ A PRODUÇÃO ACADÊMICA?**

GOIÂNIA
2025



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _ | |

Nome Completo do Autor: Chrishina Profeta Alves Tolentino Caldeira

Matrícula: 20231011290180

Título do Trabalho: **O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ A PRODUÇÃO ACADÊMICA?**

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____(Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia,
Local

28/11/2025.
Data

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS**



Documento assinado digitalmente

CHRISHINA PROFETA ALVES TOLENTINO CALDE

Data: 28/11/2025 23:51:31-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

CHRISHINA PROFETA ALVES TOLENTINO CALDEIRA

**O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O QUE DIZ A PRODUÇÃO ACADÊMICA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Políticas e Formação de Professores.

GOIÂNIA 2025

C145t Caldeira, Chrishina Profeta Alves Tolentino.
O trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil: o que diz a produção acadêmica? / Chrishina Profeta Alves Tolentino Caldeira. – Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia, 2025.
169 f.

Orientador: Prof. Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida.

Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.

1. Educação infantil. 2. Trabalho docente. 3. Educação Física. 4. Produção acadêmica. I. Almeida, Guenther Carlos Feitosa de (orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia. III. Título.

CDD 372.86

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Alisson de Sousa Belthodo Santos CRB1/ 2.266
Biblioteca Professor Jorge Félix de Souza,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS GOIÂNIA

Instituto Federal de Goiás - Câmpus Goiânia

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

No dia 26 de setembro de 2025, às 14:15h, reuniu-se no auditório Djalma Maia, a banca examinadora composta por Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida (IFG), Dr. Sérgio de Almeida Moura (FEFD/UFG), Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira (IFG), sob a presidência do primeiro, para analisar o trabalho da candidata Chrishina Profeta Alves Tolentino Caldeira, intitulado: "TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ A PRODUÇÃO ACADÊMICA?". O presidente declarou abertos os trabalhos. A seguir, a candidata dissertou sobre o trabalho e foi arguido pela Comissão Examinadora. Terminada a exposição e a arguição, a Comissão reuniu-se e deliberou pelo seguinte resultado:

() Aprovado

(x) Aprovado com Ressalvas

() Reprovado

Sobre o trabalho registra-se que se faz necessário para a aprovação as seguintes alterações: revisão de estilo de escrita do texto, formatando ao texto acadêmico; dirimir incongruências epistemológicas; a ampliação da discussão dos dados da pesquisa.

Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada, dela sendo lavrada a presente ata, que segue assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- Chrishina Profeta Alves Tolentino Caldeira, 20231011290180 - Discente, em 29/09/2025 08:19:25.
- Sérgio de Almeida Moura., Sérgio de Almeida Moura. - Docente - Ufg (01567601000143), em 26/09/2025 21:12:16.
- Telma Aparecida Teles Martins Silveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 26/09/2025 21:09:57.
- Guenther Carlos Feitosa de Almeida, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 26/09/2025 20:50:17.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 23/09/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 695065
Código de Autenticação: c712431593



AGRADECIMENTOS

Nesta etapa de caminhada em que a impressão é de dever cumprido, olho para trás e vejo quão longo foi o caminho percorrido. Não há como demonstrar a gratidão por todos aqueles que viveram e caminharam comigo esses dois anos da minha história, dando-me apoio para que este sonho se realizasse. Viver intensamente as inúmeras situações surgidas nesse período e conseguir chegar até aqui, verdadeiramente, não foi fácil e com certeza nunca estive sozinha.

Muitos foram os amigos que caminharam comigo e é a eles, neste momento, que quero agradecer de maneira muito especial, que tanto me apoiaram em momentos de calma e de tempestades, mas sempre presentes, mesmo longe, sempre perto.

Aos meus pais, amores da minha vida, base do que hoje sou, pelo seu amor incondicional, dedicação, compreensão, credibilidade, confiança e pelas orações e palavras de incentivo, assim também como sogro e sogra no apoio, criando uma rede familiar de cuidados.

A esta Instituição de ensino tão célebre e consagrada. Aos professores amigos, banca examinadora, colegas de turma, pelas sugestões de leituras, carinho e suporte sempre que solicitado por mim.

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro a esta pesquisadora.

Ao esposo, aos filhos que tanto suportaram dias e noites de ocupações, não com eles, mas na preparação deste importante momento de crescimento intelectual e profissional que parecia não ter fim.

A todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para a realização desta pesquisa. Sem distinção, a vocês, a minha eterna gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa, através do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores – NUPEEFT, tem como título *O trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil: o que diz a produção acadêmica?* Nos últimos anos, apesar de ainda incipiente, o trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil ganhou destaque na produção acadêmica brasileira, evidenciando um movimento crescente de problematização sobre o papel dessa área no cotidiano pedagógico das instituições de educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças. A investigação sobre como o trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil é retratado na produção acadêmica, justificou-se pela necessidade de compreender os sentidos e os enfoques que foram atribuídos a essa etapa educacional nas pesquisas. Ao mapear e analisar a produção acadêmica, buscamos identificar lacunas, avanços e tendências teóricas que pudessem contribuir para o fortalecimento da área, além de fomentar práticas pedagógicas mais qualificadas e coerentes com os direitos de aprendizagem das crianças. Surgiu então o problema: como o trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil é retratado na produção acadêmica da Educação Física brasileira? A partir de um levantamento realizado em periódicos nacionais da Capes e na BDTD, constatamos que ainda são escassos os estudos voltados ao trabalho docente do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil, sendo encontrado um total de 23 achados. Para a seleção do material, utilizamos como descritores os termos “Educação Infantil”, “Trabalho Docente” e “Educação Física”, sendo considerados apenas os trabalhos que apresentavam dois ou mais desses termos no título, resumo ou palavras-chave, inserindo publicações dos últimos 10 anos, com o objetivo de identificar a produção científica recente na área da Educação Física. Essa investigação apontou concepções acerca de trabalho docente, infância, Educação Física e Educação Infantil, analisando-as de forma crítica. Com o objetivo de identificar e analisar criticamente a produção acadêmica da Educação Física na relação entre trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil, fez-se importante não apenas aclarar as contribuições e os avanços já alcançados por essas pesquisas já realizadas, mas também revelar as lacunas e os desafios a serem superados com os quais a Educação Física tem se deparado através do mapeamento, categorização e análise das produções acadêmicas sobre o tema. O presente trabalho, realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes), caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, cuja fonte principal de coleta de dados foram as teses e dissertações da plataforma Capes. Analisamos, inicialmente, com base no levantamento bibliográfico realizado sobre o tema, como foram construídas as principais concepções de Infância, Trabalho Docente, Educação Física e Educação Infantil. A pesquisa abordou os métodos de investigação e os procedimentos envolvidos na preparação, organização e seleção do material a ser analisado, bem como a categorização e análise qualitativa dos dados obtidos. Entre os temas mais abordados, destacam-se a trajetória das crianças e suas experiências na infância, o desenvolvimento infantil, a estruturação do trabalho pedagógico, a formação de professores e as políticas públicas voltadas às crianças de até seis anos. A pesquisa contribuiu para a compreensão e transformação dos fenômenos educacionais ao evidenciar a importância da Educação Física na Educação Infantil, destacando seu papel no desenvolvimento integral das crianças. Além disso, promoveu uma reflexão crítica sobre as concepções de infância, corpo e trabalho docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a construção de práticas pedagógicas e políticas educacionais mais coerentes com os direitos de aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física; Trabalho Docente.

ABSTRACT

This research, through the Center for Research and Studies in Education and Training of Workers – NUPEEFT, has as its theme “Teaching work in Physical Education in Early Childhood Education: What does academic production say? In recent years, although still in its early stages, teaching work in Physical Education within Early Childhood Education has gained prominence in Brazilian academic production. This reflects a growing movement of critical reflection on the role of this field in the daily pedagogical practices of early childhood institutions and its contribution to the holistic development of children. The investigation into how teaching work in Physical Education in Early Childhood Education is portrayed in academic literature was justified by the need to understand the meanings and approaches attributed to this educational stage in research. Early Childhood Education, as part of basic education, demands specific pedagogical practices that are sensitive to the needs of child development. By mapping and analyzing academic production, the aim was to identify gaps, advancements, and theoretical trends that could contribute to the strengthening of the field, as well as to promote more qualified pedagogical practices aligned with children’s learning rights. This led to the central research question: How is teaching work in Physical Education within Early Childhood Education portrayed in Brazilian academic literature in the field of Physical Education? Based on a survey conducted in national Capes journals and in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), it was found that studies specifically focused on the teaching work of Physical Education teachers in Early Childhood Education remain scarce, with a total of 23 findings being found. For the selection of materials, the descriptors used were “Early Childhood Education,” “Teaching Work,” and “Physical Education,” considering only works that included at least two of these terms in the title, abstract, or keywords. Publications from the last ten years were included to identify recent scientific output in the field of Physical Education. This investigation pointed to various conceptions of teaching work, childhood, Physical Education, and Early Childhood Education, which were analyzed critically. The objective was to identify and critically analyze academic production in Physical Education regarding the relationship between teaching work and Early Childhood Education. It was important not only to clarify the contributions and advances already achieved by existing research, but also to reveal the gaps and challenges that Physical Education continues to face. This was accomplished through the mapping, categorization, and analysis of academic works on the subject. This work was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (Capes), and was characterized as bibliographic research, with theses and dissertations from the Capes platform as the main data sources. Based on the literature review, we first analyzed how the main concepts of Childhood, Teaching Work, Physical Education, and Early Childhood Education were constructed. The research also examined the investigative methods and procedures involved in the preparation, organization, and selection of materials to be analyzed, as well as in the categorization and qualitative analysis of the collected data. Among the most frequently discussed topics were the trajectories of young children and their early experiences, child development, the structuring of pedagogical work, teacher education, and public policies aimed at children up to six years of age. The research contributed to the understanding and transformation of educational phenomena by highlighting the importance of Physical Education in Early Childhood Education, highlighting its role in children's comprehensive development. Furthermore, it promoted critical reflection on the concepts of childhood, the body, and teaching work, offering theoretical and practical

support for the development of pedagogical practices and educational policies more consistent with children's learning rights.

Keywords: Early Childhood Education; Physical Education; Teaching Work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Contextualização do problema e objetivos do estudo	13
Aproximação ao objeto de estudo	17
Itinerários para a organização metodológica do estudo	20
 CAPÍTULO 1	
O trabalho docente na sociedade capitalista	23
Historicização recente do trabalho docente	36
O trabalho docente na Educação Infantil	50
A docência na Educação Infantil e na Educação Física	61
 CAPÍTULO 2	
Historicidade da infância e Educação Infantil no Brasil	71
Da invisibilidade política e social ao reconhecimento como direito	76
Infância: concepção de criança	81
Educação Infantil e Educação Física inserida nessa etapa da Educação Básica	86
 CAPÍTULO 3	
Análise das teses e dissertações	93
Período anterior ao estudado	94
Frequência, temáticas e objetivos das dissertações e teses em Educação Física na Educação Infantil	99
Procedimentos metodológicos	102
Temáticas tratadas nas produções	108
Interseção entre as produções acadêmicas da Educação Física (EF) e Educação Infantil (EI)	119
Busca de sínteses sobre as temáticas e a produção acadêmica	132
Lacunas e possibilidades de investigação	133
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
 REFERÊNCIAS	139
 APÊNDICES	
Apêndice 1 – Ficha de registro dos dados das dissertações e teses	152
Apêndice 2 – Relação das dissertações e teses selecionadas para amostra	153

LISTA DE QUADRO E TABELAS

Quadro 1	79
Quadro 2	120
Quadro 3	124
Quadro 4	126
Quadro 5	128
Quadro 6	131
Tabela 1	100
Tabela 2	101
Tabela 3	105
Tabela 4	106
Tabela 5	106
Tabela 6	109

INTRODUÇÃO

Em tempos de um neoliberalismo cada vez mais imerso, penetrado e entranhado no mercado, na sociedade e em nosso cotidiano, torna-se ainda mais desafiador promover uma discussão que exponha as múltiplas estratégias que sustentam e naturalizam essa lógica. O neoliberalismo, contudo, não se limita a um modelo econômico ou a um conjunto de políticas de mercado; trata-se de uma racionalidade que se aperfeiçoa continuamente, adaptando-se às transformações sociais, tecnológicas e culturais. Ele se desenvolve como um modo de governar e subjetivar, moldando comportamentos, valores e formas de pensar ao ponto de transformar indivíduos em empreendedores de si mesmos, regulando suas vidas a partir de princípios de eficiência, produtividade e competitividade. Dessa forma, o neoliberalismo não apenas estrutura as relações econômicas, mas também redefine o sentido de cidadania, de educação, de trabalho e de vida coletiva, expandindo-se como uma lógica totalizante que atravessa as dimensões mais íntimas e simbólicas da existência humana.

O título, *O trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil*, nos diz que não podemos ceder, do ponto de vista teórico, do ponto de vista acadêmico, do ponto de vista do fazer pedagógico nestes tempos, que nos faz pensar e querer discutir sobre tudo, menos sobre a escola, o trabalho docente. Faz-nos querer discutir sobre a justiça, a política internacional, tudo isso que se encontra visível nos noticiários dia após dia. E ficamos tão mergulhados neste sistema vil, que corremos o risco de achar que isso seja mais relevante do que olhar para o chão da escola, olhar para as nossas crianças, olhar para a cena do processo de desenvolvimento da criança em todos os ambientes educacionais.

Nesse sentido, a discussão do tema desta dissertação é, a todo tempo, emergente e urgente, necessária e prioritária, pois o tempo não espera. Quanto mais vemos o tempo passar, a infância de cada uma dessas crianças está se passando rapidamente. É tempo de parar de perder tempo, pois o tempo urge. Em momento algum foi trazida a pauta do trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil¹, que se constitui como a primeira etapa da Educação Básica, e que tem por princípio promover o desenvolvimento

¹ Educação Infantil - primeira etapa da Educação Básica, responsável pelo atendimento de crianças em creches (zero a três anos, 11 meses e 29 dias) e pré-escolas (quatro a cinco anos, 11 meses e 29 dias), que se caracterizam, conforme determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010), como espaços educativos, não domésticos.

integral da criança em todos os seus aspectos físico, cognitivo, afetivo de forma divergente ou antagônica, mas, sim, de maneira a contribuir, construtivamente, para pensarmos a presença e a inserção do(a) professor(a) de educação física neste ambiente que é educacional e que faz parte da construção de um indivíduo emancipado, sem deslegitimar um ou outro, sem segmentar a organização do trabalho pedagógico na escola de educação infantil.

Contextualização do problema e os objetivos do estudo

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem sido cada vez mais reconhecida como um campo que demanda práticas pedagógicas específicas, fundamentadas no respeito às singularidades da infância e ao desenvolvimento integral da criança. Nesse cenário, a atuação do(a) professor(a) de Educação Física assume um papel relevante, especialmente por meio da mediação das experiências corporais e da cultura do movimento, dimensões essenciais para o desenvolvimento infantil. Contudo, apesar da importância atribuída à Educação Física nesse contexto, sua presença ainda é marcada por ambiguidades, desafios epistemológicos e institucionais, bem como por concepções reduzidas sobre corpo, infância e prática pedagógica.

A produção acadêmica sobre a interface entre o trabalho docente em Educação Física e a Educação Infantil tem crescido nas últimas décadas, mas permanece dispersa, com abordagens teóricas e metodológicas diversas, o que dificulta a consolidação de um campo de saber específico. Foi nesse contexto que se legitimou a presente investigação, cuja relevância científica residiu na sistematização e análise crítica da produção acadêmica existente, visando compreender como essa interface foi abordada, quais lacunas ainda persistem e que contribuições foram oferecidas.

A pesquisa, que se propôs a ultrapassar análises meramente descritivas ou técnico-instrumentais, buscou desvelar as determinações históricas, sociais e ideológicas que incidiram sobre o trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil. Tal abordagem permitiu compreender a prática educativa como um fenômeno contraditório e dinâmico, inserido nas relações sociais mais amplas e condicionado pelas lógicas do trabalho, da formação docente e das políticas educacionais.

A presença da Educação Física na Educação Infantil é relativamente recente, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)², de 1996, alterada pela Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, em seu artigo 26, parágrafo 3º, citar que: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno nos casos previstos em lei.” Essa alteração tornou a Educação Física obrigatória em toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), ainda que, com exceções específicas, tenha incluído a disciplina como componente curricular. Assim, em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, reforçam a Educação Física como parte integrante da formação básica do cidadão, bem como sua reformulação, em 2018, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (publicada em 2018 e articulada à Base Nacional Comum Curricular – BNCC). Essa resolução define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e reafirma a Educação Física como área integrante da Educação Básica, mesmo sem especificar a obrigatoriedade de um(a) professor(a) especialista para essa fase do ensino.

A definição sobre a atuação de um docente graduado em Educação Física na Educação Infantil é delegada aos municípios, o que faz com que, na ausência desse especialista, todas as vivências corporais tenham a incumbência de ser oferecidas e assumidas pelos pedagogos. Nesse contexto, Quaranta, Franco e Betti (2016) destacam que, historicamente, as especificidades da Educação Física na Educação Infantil têm sido conduzidas por esses pedagogos que acabam tendo a incumbência de transmitir às crianças essa vivência. No entanto, os autores reconhecem um movimento crescente em prol da valorização do(a) professor(a) licenciado(a) em Educação Física como o responsável mais adequado para essa docência.

O trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil, como objeto de investigação, tem sido tematizado de forma crescente na produção acadêmica brasileira, refletindo uma preocupação em compreender o lugar e o papel dessa área no cotidiano pedagógico das instituições de educação infantil. As produções científicas revelaram

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

múltiplas incidências temáticas como nas pesquisas de Santos (2019), Andrade Filho (2011), Lopes (2023), sendo as mais recorrentes: a formação inicial e continuada dos professores; a compreensão das especificidades da infância e do desenvolvimento infantil; as concepções pedagógicas de corpo e movimento; e os desafios da inserção da Educação Física no currículo da Educação Infantil.

A literatura também apontou tensões entre a abordagem lúdica e o tecnicismo das práticas corporais (Silva *et al.*, 2024), questionando modelos que reproduziam o ensino de habilidades motoras de forma descontextualizada. Outro desdobramento importante esteve na discussão sobre a identidade profissional do(a) professor(a) de Educação Física na educação básica, frequentemente marcada por uma atuação marginalizada em função de políticas educacionais pouco claras ou da sobreposição de papéis com outros profissionais da escola.

A presente pesquisa se justificou pela necessidade de aprofundar a compreensão de como o trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil foi retratado na produção acadêmica brasileira. Considerando que a Educação Infantil constitui a etapa que antecede o Ensino Fundamental e demanda práticas pedagógicas específicas, fundamentadas nas necessidades do desenvolvimento integral da criança, tornou-se essencial investigar como esse campo foi compreendido, valorizado e desenvolvido no âmbito da Educação Física.

Então, para o desenvolvimento adequado do trabalho, foram apresentados como objetivos específicos: a) entender o que é trabalho e trabalho docente; b) compreender a infância e a cultura corporal para essa idade na sociedade contemporânea; c) levantar e compilar a produção acadêmica e suas tendências em repositórios como Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que versam sobre o trabalho docente de Educação Física na Educação Infantil; d) examinar a produção acadêmico-científica com a finalidade de elucidar seus conteúdos, temáticas e problemas mais tratados, suas contribuições e possíveis desdobramentos.

A atuação do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil é atravessada por múltiplos desafios, estando entre eles a ainda limitada valorização institucional da área desse especialista, as concepções reducionistas sobre corpo e movimento, e a escassez de formações docentes que dialoguem com as especificidades das infâncias. Diante disso, foi fundamental compreender quais sentidos foram atribuídos à Educação Física nesse contexto, bem como identificar as tendências teóricas,

metodológicas e epistemológicas presentes na produção acadêmica que trata dessa interface.

Ao mapear, categorizar e analisar a produção acadêmica sobre o tema, esta pesquisa pretendeu não apenas organizar o conhecimento já produzido, mas também fomentar novos estudos e práticas pedagógicas coerentes com os direitos sociais e de aprendizagem das crianças, promovendo uma Educação Física que respeite e valorize a infância em sua complexidade e potencialidade.

Ademais, percebemos a necessidade de uma atuação docente fundamentada em princípios pedagógicos que respeitem a infância e promovam experiências corporais, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Através de uma mudança de olhar sobre a criança, reconhecendo-a como sujeito ativo, capaz de pensar, sentir, desejar e participar, “ou seja, o(a) professor(a) deve ser um observador crítico e um participante ativo, com uma postura de escuta e construção de diálogo e, assim, possibilitar a livre expressão das crianças.” (Coutinho; Day; Wiggers, 2012, p. 89). Essa reflexão aponta para a importância de garantir espaços onde as crianças possam exercer seus direitos de forma plena, sendo ouvidas, respeitadas e inseridas nas decisões que as envolvem.

A análise da produção acadêmica também revelou lacunas acerca das práticas cotidianas, da articulação entre teoria e prática e da escassez de pesquisas empíricas em contextos reais de aprendizagem, o que evidenciou a importância de aprofundar essa discussão para qualificar a atuação docente e fortalecer a presença da Educação Física na Educação Infantil.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, pois busca compreender de forma interpretativa e aprofundada as discussões existentes sobre o tema, com base na análise de produções acadêmicas previamente publicadas, as quais foram identificadas por meio de um levantamento sistemático em repositórios científicos como a Capes e a BDTD. Essa abordagem possibilitou uma leitura crítica dos conteúdos produzidos, identificando recorrências temáticas, abordagens teóricas e metodológicas, e suas contribuições para a consolidação da Educação Física na Educação Infantil como um campo de conhecimento e prática pedagógica.

A relevância científica desta investigação residiu, portanto, na possibilidade de ampliar o entendimento das configurações atuais da área, contribuindo para a construção de saberes pedagógicos mais qualificados, críticos e socialmente comprometidos com os direitos das crianças à educação de qualidade. Ao iluminar os sentidos atribuídos ao

trabalho docente em Educação Física nesse nível de ensino, o estudo também se inseriu em um movimento de resistência às lógicas que, historicamente, marginalizaram a área, promovendo o reconhecimento da Educação Física como componente essencial na formação humana desde a primeira infância.

Nesse cenário, torna-se relevante investigar como a produção acadêmica da área tem abordado esta temática, especialmente no que se refere à prática profissional e aos desafios enfrentados pelos docentes. Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa: como o trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil tem sido retratado na produção acadêmica da Educação Física brasileira?

A dissertação aqui apresentada teve como ênfase de seus estudos a produção científica do trabalho docente de Educação Física na Educação Infantil. Seu objetivo geral foi analisar as tendências das pesquisas já desenvolvidas e indexadas no repositório de teses e dissertações da Capes e na BDTD acerca desses assuntos nos últimos 10 anos.

Então, foi realizada uma revisão bibliográfica que teve como objetivo fomentar a discussão sobre as contribuições da Educação Física para o entendimento da interseção entre esta área e a Educação Infantil. Para tanto, foram selecionados estudos, como teses e dissertações, que se aproximassem das temáticas referidas com base nos descritores anteriormente citados.

Nos trabalhos analisados, foi possível perceber contribuições importantes como as de Recco (2014) e Silva (2021), embora também sido encontradas lacunas que merecem ser destacadas, como as mencionadas nas pesquisas de Silva (2019), Cardoso (2023), Medeiros (2011), a fim de ampliar a compreensão sobre a produção de conhecimento que, de maneira direta ou indireta, tem enriquecido as reflexões. No centro desta discussão, surgiram temas que geraram preocupação, estando presentes nas pesquisas de Assis (2021), Testa (2023), Kuhlmann Jr. (2019), não apenas de forma particular, mas também para especialistas da área, em especial os educadores que trabalham na prática pedagógica com crianças de 0 a 6 anos nas instituições de Educação Infantil.

Aproximação ao objeto de estudo

O interesse pela temática desta pesquisa surgiu logo no início da graduação em Educação Física no ano de 2003, que, através do vestibular, ingressei como aluna na ESEFFEGO-UEG. Já no segundo semestre, foram selecionados alunos que desejavam

trabalhar no “Programa Segundo Tempo” (PST), da Prefeitura Municipal de Goiânia, onde os estagiários atuaram no contraturno das aulas das crianças de pré-escola e ensino fundamental I.

O PST oferecia atividades esportivas e complementares no contraturno escolar, em espaços físicos como escolas ou espaços comunitários. As atividades tinham caráter educacional e visavam estimular o desenvolvimento integral dos participantes, democratizar o acesso ao esporte para crianças e adolescentes, em especial para aqueles que se encontravam em situação de vulnerabilidade social.

Desde então, o contato com a Educação Infantil simplesmente se intensificou. Tanto no ensino público quanto nas instituições particulares de ensino, os convites de trabalho sempre foram direcionados para a educação básica. E não seria agora que o olhar se viraria para outras direções após 20 anos de trabalho com essa faixa de 0 a 6 anos.

Posteriormente, no ano de 2022, ingressei no Programa de Mestrado em Educação do Instituto Federal de Goiás, almejando a possibilidade de investigar melhor algumas questões referentes à Educação Física e Educação Infantil.

Buscando então uma forma de aprofundar os conhecimentos sobre o tema, após o início do mestrado, foi realizado um levantamento bibliográfico em livros, dissertações, teses, artigos e periódicos que versavam sobre trabalho docente, Educação Física e Educação Infantil. As disciplinas que foram cursadas ao longo do tempo no Mestrado em Educação, bem como as participações em eventos científicos, como ouvinte, cursista e colaboradora, contribuíram para a delimitação da pesquisa e, ao mesmo tempo, para a definição dos caminhos da investigação e o crescimento profissional e intelectual.

O texto que segue teve como ponto de partida o trabalho docente de forma geral, trazendo especificidades no campo da Educação Física e Educação Infantil, com suas dimensões exteriorizadas na prática de cada professor(a), movimentando o propósito de depreender os limites e possibilidades da ação transformadora do sujeito aqui elencado, o(a) professor(a).

Conduzidos pelas incumbências direcionadas à classe trabalhadora e que sobrevive do seu trabalho, muitas vezes regidos pelas mudanças ocorridas no mercado globalizado e pelas crescentes transformações no contexto das políticas educacionais formuladas a partir de novas diretrizes, os educadores são instados a rever e a mudar suas práticas para se ajustarem a essas novas concepções.

Logo, buscamos desenvolver uma análise acerca do trabalho docente como trabalho capitalista imaterial, que lhe confere significados próprios desse modo de produção que traz uma divisão social e técnica do trabalho, valorizando mais a aplicação conteudista do que atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e suas formas de fazer. Geram-se assim conhecimentos esparsos, que se distanciam do leque que se pode oferecer aos educandos ao ter um trabalhador com sua subjetividade inserida dentro desse contexto escolar.

Esta é, pois, uma complexa discussão que aproxima o(a) professor(a) da classe trabalhadora de forma geral, nos termos das condições de trabalho, tratando da categoria docência como trabalho a partir da dimensão das condições de trabalho. Frente à complexidade que cerca o termo, não foi possível esgotar todas as possibilidades de reflexão, mas sim apresentarmos teóricos à luz dos quais se realizou a análise do tema.

Tomamos o trabalho docente como um processo humano concreto, compreendido como inscrito na sua totalidade, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução de existência, conferindo-lhe um significado próprio a partir do modo de organizar e gerir a vida social e produtiva. O trabalho docente se manifesta como um ofício, uma arte inserida na sociedade capitalista, que, vez ou outra, é assediado a se render aos desejos do sistema vigente.

O trabalho docente traz conexões dialéticas entre as peculiaridades do trabalho, o trabalho capitalista e o trabalho ontológico. Em seu livro *Escola e Democracia*, Saviani nos oferece um embasamento de que a educação e, conseqüentemente, o trabalho docente, não é uma atividade apenas pedagógica ou neutra, mas está profundamente imbricada no contexto histórico, social e político: “A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.” (Saviani, 1999, p. 41).

Esse trecho evidencia que o trabalho docente não pode ser compreendido isoladamente, como um ato puramente pedagógico. Ele está situado numa dinâmica social permeada por relações de classe e tensões políticas, o que atribui ao docente um papel que extrapola a transmissão de conteúdo: envolve consciência crítica, posicionamento diante dos conflitos sociais e compreensão da educação como prática política.

Houve discussões de alguns elementos que foram capazes de contribuir para uma construção coletiva em sociedade e elucidar de maneira clara e sucinta a importância do trabalho docente no processo de aprendizagem dos indivíduos, especificamente da

Educação Infantil, trazendo a importância da figura do(a) professor(a) de Educação Física no desenvolvimento educacional e sua atuação na formação pessoal de cada ser humano.

Itinerários para a organização metodológica do estudo

Em levantamento realizado nos periódicos nacionais na área de Educação Física, Catálogo da Capes e BDTD, identificamos que os estudos que se dedicaram ao trabalho docente do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil ainda são poucos, um total de 23 trabalhos. Por isso, a busca pelos trabalhos científicos, teses e dissertações efetivou-se com base nos descritores Educação Infantil, Trabalho Docente e Educação Física.

Os critérios para a seleção dos trabalhos científicos, teses e dissertações ficaram assim definidos: constar no título, no resumo ou nas palavras-chave “Trabalho Docente”, “Educação Física” e “Educação Infantil”, desde que duas ou mais palavras estivessem juntas; publicações relativas aos últimos 10 anos na área da Educação Física com a intenção de apresentar o que vem sendo publicado sobre o tema.

A análise do material selecionado foi organizada, inicialmente, com a identificação se houvesse ou não a conceituação dos termos, Educação Física, Educação Infantil e Trabalho Docente, se estabelecesse alguma relação com a constituição da docência em Educação Física na Educação Infantil, e a interpretação dos achados.

O levantamento de teses e dissertações, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações do repositório da Capes, mostrou-se mais apurado com o uso de um conjunto de filtros. Sendo assim, optamos por utilizar somente este banco de informações. Inicialmente, utilizaram-se, no campo de busca, os termos: trabalho docente, Educação Física, Educação Infantil e o operador booleano AND, que possui a função de refinar a pesquisa. Assim, ficou a primeira busca: “trabalho docente” AND (“educação física” OR “educação infantil”).

Com a intenção de refinar a consulta e buscar uma melhor aproximação com as dissertações e teses, nas quais o trabalho docente estivesse atrelada à área da Educação Física, utilizaram-se os termos da seguinte maneira: “trabalho docente” AND “educação física”, “educação física” AND “educação infantil”, o que resultou em resultados mais específicos sobre esses temas. Por esse fato, foram as teses e dissertações ali apresentadas as escolhidas para este estudo.

Já no repositório da BDTD, as buscas foram menos precisas e assertivas, apesar de terem sido utilizados os mesmos termos de pesquisas. O repositório apresentou algumas limitações e certas confusões ao se pesquisar através das palavras-chave e dos operadores booleanos. No Capítulo 3, foram apresentados os resultados comparativos acerca dos achados na plataforma utilizada.

Valemo-nos de autores de referência no campo estudado, como Saviani (1992) – educação, Antunes (2007) – trabalho histórico, Kuenzer (2002) – trabalho. Foi realizada uma revisão de literatura que possibilitou mapear como o tema foi abordado no campo acadêmico em questão; quais os debates e linhas que foram tratados e mais difundidos, e que disputaram a orientação da Educação Física no campo da Educação Infantil; o que transpareceram nessas produções ao serem analisadas e o que nos revelaram.

Sobre a estrutura textual, essa se apresenta com introdução, três capítulos, mais as considerações finais. Desse modo, o Capítulo 1 teve como objetivo discutir o conceito de trabalho e suas transformações históricas e sociais, enfatizando como essas mudanças impactaram a compreensão do trabalho docente. Inicialmente, são apresentados os principais referenciais teóricos sobre o trabalho, abordando diferentes perspectivas e concepções que o definem ao longo do tempo. Em seguida, realizou-se um apanhado histórico do trabalho docente, evidenciando como as transformações sociais e econômicas influenciaram as condições e as identidades profissionais dos professores. O capítulo também trata das especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, destacando os desafios e as particularidades da educação básica, as relações entre a docência na Educação Infantil e a Educação Física, e refletindo sobre as contradições, potencialidades e limitações impostas pela sociedade capitalista à prática docente nessa área.

O Capítulo 2 aborda a construção histórica e social da infância e da Educação Infantil no Brasil. São discutidos os processos que levaram da invisibilidade política e social das crianças ao reconhecimento da infância como um direito e de sua educação como parte integrante da educação básica. A análise contempla as mudanças nas concepções de criança, infância e educação, articulando os marcos legais e pedagógicos que consolidaram a Educação Infantil no país. Em continuidade, o capítulo examina o lugar da Educação Física nesse contexto, refletindo sobre como a área vem sendo inserida e legitimada nas práticas pedagógicas voltadas à infância, considerando seus aportes teóricos e sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças.

O Capítulo 3 apresenta uma análise da produção acadêmica sobre o trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil, tomando como base o levantamento

realizado em teses e dissertações disponíveis em repositório da Capes. Expõe o panorama das produções anteriores ao período estudado, seguido pela apresentação dos dados referentes à frequência, temáticas e objetivos das pesquisas encontradas. Logo após, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados na seleção e categorização do material analisado. A partir disso, o capítulo discute as principais temáticas tratadas nas produções, identificando convergências, interseções e lacunas entre os campos da Educação Física e da Educação Infantil. Buscamos, então, construir sínteses interpretativas que revelam tendências teóricas e metodológicas, indicando possibilidades de investigação futura e contribuições para o fortalecimento da área.

Quanto às considerações finais, retomamos os objetivos e o problema de pesquisa, apresentando uma síntese crítica dos resultados obtidos ao longo da investigação. Discutindo as principais contribuições do estudo para o campo da Educação Física na Educação Infantil, com destaque para os avanços teóricos e as lacunas ainda existentes na produção acadêmica sobre o trabalho docente, o texto enfatiza a importância de valorizar e reconhecer a atuação do(da) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil, apontando caminhos para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a formulação de políticas públicas mais coerentes com os direitos da criança. Por fim, são sugeridas novas possibilidades de pesquisa que possam dar continuidade à reflexão iniciada por esta dissertação, reforçando o compromisso com uma educação infantil de qualidade e socialmente referenciada.

CAPÍTULO 1

O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E TRANSFORMAÇÕES

A categoria trabalho constitui um eixo fundamental para a compreensão das relações sociais, econômicas e culturais que estruturam a sociedade. Mais do que uma atividade produtiva, o trabalho expressa uma forma de mediação entre o ser humano e o mundo, assumindo diferentes significados históricos, políticos e subjetivos. No campo das ciências humanas e sociais, pensar o trabalho implica não apenas analisá-lo como atividade econômica, mas também considerar seus vínculos com os processos de formação, identidade, direitos, condições de vida e cidadania.

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre a categoria trabalho, situando suas transformações ao longo da história e suas implicações nas sociedades contemporâneas. Também serão discutidas as mudanças nas formas de organização e gestão do trabalho, o impacto das tecnologias e das políticas neoliberais, bem como os efeitos dessas transformações sobre os sujeitos trabalhadores, especialmente no que se refere à precarização, à intensificação do labor e à flexibilização das relações de trabalho.

Ao delinear esse panorama, buscamos oferecer uma base teórica significativa para refletir sobre o trabalho em contextos específicos — sejam eles educacionais, profissionais ou institucionais — e compreender como tais contextos dialogam com as contradições e os desafios que atravessam o mundo do trabalho na atualidade.

O trabalho, aqui entendido na forma de trabalho docente, por ser uma categoria social, resultante de sínteses históricas, tem, como uma de suas características, ser um termo polissêmico. Derivando da herança teórica deixada por Marx e Engels, o trabalho é como algo definidor da condição humana — na ação de transformar a natureza, o ser humano transforma também a si mesmo. Isso se dá pelo fato de que o sujeito possui a potencialidade de idealizar o resultado de sua ação antes de executá-la, fato que o diferencia dos outros animais. Portanto, essa perspectiva de trabalho seria uma especificidade da espécie humana essencial para sua manutenção enquanto tal.

Lukács (2010) estabelece o trabalho como categoria ontológica, não apenas econômica ou histórica, mas fundadora da existência humana como ser social — é no trabalho que a humanidade realiza sua mediação ativa com a natureza.

O trabalho é a categoria ontológica fundante da vida social do homem. [...]. O ser social não existe sem o trabalho, e é somente a partir dele que as demais formas sociais podem surgir. [...]. O trabalho, enquanto atividade teleológica, mediadora entre o homem e a natureza, é a forma originária de relação prática, e todas as outras formas de prática social derivam, em última instância, dele. (Lukács, 2010, p. 17/24).

O trabalho é uma atividade na qual o homem realiza uma transformação na natureza sobre o objeto a ser manuseado para suprir suas necessidades, sejam elas criadas por ele mesmo (que se liga a sua ontologia como ser social) ou necessidades biológicas/fisiológicas. Neste caso, sendo dominada pela sua necessidade de manutenção da vida, uma parte da natureza será modificada a atender as necessidades humanas. Toda essa transformação gera valores de uso no devido produto ou tarefa realizada. Assim, inicialmente, esse processo não carregava o propósito de gerar excedentes para acumulação de capital ou gerar riquezas.

O trabalho é a manifestação da essência do homem como um ser genérico. [...]. É precisamente no fato de que o homem realiza a sua vida como espécie, que ele prova ser um ser consciente. O trabalho é a manifestação da essência do homem como um ser genérico. [...]. É precisamente no fato de que o homem realiza a sua vida como espécie, que ele prova ser um ser consciente. (Marx, 2004, p. 112).

Essa atividade trabalho, entendida como ação, é o ato ou conjunto de ações do qual o sujeito modifica uma matéria-prima, sendo um trabalho material ou não material, que irá gerar um produto ou resultado final, material ou imaterial.

Já sob o controle capitalista, essa lógica de trabalho que se daria apenas para suprir aquela necessidade imediata passa a ser direcionada para o valor de troca, com a finalidade de geração de riqueza através da produção do trabalho excedente que é apreendido pelo capitalista. Dessa forma, o trabalhador perde o poderio de decisão sobre o seu próprio trabalho — suas horas, ritmo, forma de atuação e modo de operação do processo produtivo — e, inclusive, jamais teve acesso ao que foi produzido a partir de sua própria força de trabalho. Gera-se, assim, uma relação de oposição entre o trabalhador e o capitalista, onde um é detentor apenas de sua força de trabalho e o outro dos meios de produção e de riquezas, colocando os homens numa relação peculiar como opositores no processo de produção.

Essa relação cria dois polos opostos de completa separação e competição, ou quem sabe o melhor termo seria exploração, uma fragmentação entre o chão de fábrica e gestor, empregado e empregador, trabalho intelectual e trabalho manual, detentor do capital (o

capitalista) e o detentor da força de trabalho (o assalariado). Esses dois polos podem ser opostos, mas não se opõem. Isso porque existe uma relação dialética entre eles onde, ao mesmo tempo que se negam se afirmam, coexistem simultânea e sincronicamente imbricados. Essa condição constitui-se numa "unidade dos opostos" que produz a luta de classes e impulsiona a história.

Nas inúmeras formas de expressar essa relação, o capitalista detém variados adjetivos e materiais para agregar a sua significação e personificação, já com o trabalhador não podemos representá-lo a não ser mesmo unicamente por portar aquilo que lhe resta, a sua força de trabalho. Também não podemos afirmar que ele domina ou comanda esse recurso, pois quem se assenhoreia dela é o próprio detentor dos meios de produção.

A partir dessas duas dimensões no processo de produção do valor de uso e do valor de troca, o trabalho também produz o próprio homem, consolida-o como indivíduo, produzindo-o a si mesmo, gerando sua existência e produzindo história. Faz do labor uma dinâmica qualificadora e de satisfação, mas que, ao mesmo tempo, lhe traz enfado, exploração e penúria.

Considerando uma explicação do que foi o modelo anterior ao toyotismo, podemos elucidar o processo que se deu ao longo daquele século antes da implantação e chegada do atual sistema vigente.

Entendemos o modelo fordista de produção como a forma pela qual a indústria e os processos de trabalho eram baseados e dados pela produção em massa, através de uma mesma linha de montagem e produtos homogêneos, através do controle de tempo pelo cronômetro taylorista. Cria-se, para isso, a linha de produção, uma esteira rolante que desfila os itens a serem manipulados, permitindo aos operários que se alinhem um ao lado do outro para realizar as operações que lhe são destinadas. “A pequena indústria criou a classe média, a grande indústria criou a classe operária”. (Engels, 2008, p. 64).

Isso significa racionalizar ao extremo as operações efetuadas pelos operários e evitar o desperdício, principalmente de tempo, e é o que a produção em massa proporciona: redução de custos. Além de ligar os trabalhos individuais sucessivos, reduzir o trabalho do operário a alguns gestos simples, a linha determina uma cadência regular de trabalho, controlável pela gestão.

Traz um trabalho realizado pela fragmentação do processo de produção e funções parcelares, com unidades fabris de grande porte, verticalizadas e concentradas. Aqui se encaixa o parcelamento de tarefas, na mais pura tradição taylorista. O operário não fabrica

o produto por completo, executa apenas um número limitado de gestos, sempre os mesmos, repetindo-os ao infinito durante sua intensa jornada de trabalho. Como ele não necessita ser um conhecedor de todo o processo de produção, aqui percebemos a desqualificação do artesão sobre o produto fabricado.

De acordo com Rios (2021), as fábricas eram locais totalmente hierarquizados, com um contingente grande de trabalhadores onde se produziam artigos em larga escala e padronizados para atender às demandas homogêneas do mercado consumidor. E é neste ponto que encontramos o elemento causal da crise capitalista, os excessos do fordismo e de sua produção em massa. Mas a crise do fordismo não tem nada de novo, visto ser apenas uma das manifestações das cíclicas passagens que o capitalismo passa para se manter vigente e dominante. “Toda crise tem vítimas preferidas. Quais coletivos sociais? Os mesmos”. (Rios, 2021, p. 27).

Desde os anos de 1973-1974, o mundo capitalista se afundou numa crise estrutural sem precedentes, o que se deu pelo débil crescimento da demanda e saturação do mercado, a crescente internacionalização, a crise energética afetada pelo preço do barril de petróleo.

O sistema de produção dominante na indústria no início dos anos 1970 é o fordismo que havia virado um símbolo de exploração capitalista. Sem a qualificação necessária, o operário da linha de produção se assemelha a uma máquina de gerar lucros para a empresa, seus acionistas e diretores. A produção em série e em larga escala já não é tão atrativa e tem gerado prejuízos aos “imperadores de fábrica”. Como o sistema já não produz todos os benefícios que os patrões esperam, então novas estratégias são criadas para que a acumulação seja máxima em sua escala de medição.

Desse modo, profundas transformações ocorreram no mundo do trabalho a partir da década de 1980 nos países onde o capitalismo é afluente continuamente, berço da aplicação dos sistemas flexíveis, da produção informatizada, onde as funções produtivas são comandadas por computadores.

Essa revolução tecnológica amplia as possibilidades de organização da produção, possibilitando uma produção mais flexível e, ao mesmo tempo, mais integrada. A flexibilidade se refere à capacidade de adaptação às demandas do mercado, enquanto a integração indica que os instrumentos e máquinas estão mais bem conectados entre si.

Segundo Antunes (1999), a classe que vive do trabalho e para o trabalho sofreu intensas modificações não apenas na sua materialidade, mas também em sua subjetividade, afetando sua forma de ser. Elas reverberaram em todos os outros países

onde esse sistema impera, sofrendo drásticas alterações em sua estrutura em alguns locais de forma integral e em outros de forma parcial ou gradativa, umas mais híbridas e outras mais “puras” (Antunes, 1999, p. 15).

Inseridas neste contexto, das novas formas de organização e de gestão do trabalho instigadas pelo toyotismo, elas acabam por submeter o indivíduo à informalidade e à precarização, que não se inclui sequer as formas tayloristas/fordistas de organização do trabalho, as quais ainda supunham direitos e alguma racionalidade. A complexificação dos processos de trabalho e suas vagas insuficientes para demanda que é pedida geram um grande número de mão de obra aguardando oportunidade de trabalho, deixando um exército de reserva à espera de uma oportunidade para se encaixar no mundo formal das empresas e deixar a informalidade, gerando um desemprego que é estrutural deste sistema.

Assim, em face das novas características do processo de produção do valor, temos uma ampliação do trabalho abstrato e imaterial, onde o trabalho concreto passa a perder sua posição dominante nesse processo de produção de valor. Embora continue a existir precarizado, ainda é fundamental na cadeia produtiva de todos os setores.

Uma observação sobre o modelo de acumulação flexível mostra que as mais profundas e significativas transformações ocorreram nos postos de trabalho. A estabilidade e o trabalho assalariado garantido pelas leis trabalhistas assumem novas facetas ou simplesmente desaparecem com a terceirização em alta, com a informalidade e com o trabalho precarizado, tornando o desemprego e o trabalho informal algo corriqueiro.

O modelo de produção que iremos falar, mais ou menos adaptado, mais ou menos descaracterizado, tem demonstrado enorme potencial universalizante, com as consequências mais negativas para o mundo do trabalho em escala ampliada, que se caracteriza pelo crescimento da concorrência, pela diferenciação e pela qualidade.

Conforme Antunes (1999), isso demonstra que o modelo japonês de produção, denominado de toyotismo, está muito mais sintonizado com a lógica neoliberal do que com uma concepção verdadeiramente democrática e social, trazendo um encolhimento ainda maior dos fundos públicos, acarretando maior redução das conquistas sociais válidas para a população, tanto aquela que ainda possui um emprego quanto a que não consegue se manter em um posto de trabalho.

Durante a década de 1980, percebemos um grande salto tecnológico na área da robótica e da microeletrônica, que ganharam espaço dentro da fábrica e que

transformaram o espaço de trabalho do operário de chão de fábrica, o que deu início a uma mescla de tantas outras nomenclaturas de processos produtivos até chegarmos no que hoje é conhecido como modelo de acumulação flexível, o toyotismo. A acumulação significa dizer que o crescimento vem para obter benefícios cada vez maiores em um breve período.

Esta é uma nova forma produtiva que articula uma grande e significativa alteração tecnológica, mas que também traz uma desconcentração produtiva baseada em pequenas e médias empresas, deixando aquela gigante da unidade fabril de lado. A produção é puxada pela demanda e o crescimento, pelo fluxo.

No sistema anterior, o chamado fordista, a meta era produzir o máximo, em grandes séries. Já no toyotismo, isso não é rentável, pois é preciso produzir variados produtos, cada um numa pequena quantidade, sendo a demanda que deve fixar o produto específico. O sistema baseia-se no modo como é feito nas grandes redes de *fast food*: os cardápios estão com seus produtos expostos em fotos e imagens, os clientes se servem daquilo que desejam, mudam, alteram, tiram, ou incluem ingredientes. Então, conforme fazem seus pedidos, eles serão produzidos. Em um dado momento do final do dia, ou assim que houver necessidade, um funcionário ou proprietário repõe os ingredientes que estão faltando. Assim, a empresa só produz o que é vendido e o consumo condiciona toda a organização da produção.

Com altos níveis de desemprego estrutural e significativo retrocesso na ação sindical, gerando a obrigatoriedade de que um trabalhador saiba operar simultaneamente, várias máquinas vão aumentando a produção sem aumentar o número de trabalhadores, produzindo somente o necessário no melhor tempo possível e evitando que se formem estoques em qualquer momento da cadeia produtiva. Isso leva a um crescimento exacerbado do individualismo, pois operários são submetidos a condições cada vez piores nos postos de trabalho.

A acumulação flexível trouxe grandes consequências em diversos setores tanto pela sua revolução tecnológica quanto pela potencialidade de propagação e expansão que hoje atinge uma escala mundial de abrangência e disseminação, trazendo um impacto extraordinário como processo ágil e lucrativo de produção de mercadorias.

O desemprego estrutural continua a se espalhar pelo mundo em dimensões alarmantes, resultado das transformações no processo produtivo. Nesse contexto, o modelo japonês, especialmente o toyotismo, tem exercido um impacto significativo na ordem globalizada do capital.

Aqui pretendemos pontuar algumas implicações em torno dessa mudança do sistema fordista/taylorista para o modelo de acumulação flexível antes de adentrarmos nossas questões sobre o trabalho docente em si. Trazemos então os significados e as consequências dessa transição, não de forma conclusiva e sim de um modo reflexivo e esclarecedor.

Em sua síntese sobre acumulação flexível, David Harvey nos diz que essa fase da produção é:

[...] marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]. (Harvey, 1992, p. 140).

No toyotismo, tem-se uma horizontalização, reduzindo-se o local de produção da montadora e estendendo-se às terceirizadas a produção de elementos básicos para a produção. As empresas de supervisão verticalizadas baseadas no modelo fordista podem adotar novas tecnologias e processos de trabalho emergentes, frequentemente chamados de neofordismo. As pressões competitivas e a disputa pelo controle da força de trabalho resultaram no surgimento de novas formas industriais, o que levou à integração do fordismo em uma rede de subcontratação e deslocamento, buscando maior flexibilidade diante do aumento da competição e dos riscos.

Na nova organização, a equipe de trabalhadores atua em um sistema de máquinas automatizadas. Além da flexibilidade do equipamento e do aparato produtivo, sua adaptação às flutuações de produção é essencial para que haja uma reorganização do trabalho. Logo, o parcelamento das tarefas do fordismo já não é satisfatório, pois um operário começa a operar várias máquinas ao mesmo tempo. Enquanto duas ou três funcionam automaticamente, ele prepara outras duas para o próximo serviço a ser executado, carrega, descarrega, reduzindo ao máximo o tempo improdutivo. Tem-se um emprego maciço de novas tecnologias e de informática.

A relação homem-máquina é desmistificada, visto que o trabalho se torna em equipe, com operários frente a um sistema automatizado, e o trabalhador precisa ser

polivalente em suas funções do trabalho cotidiano, inclusive para auxiliar seu colega quando solicitado.

O objetivo do toyotismo é a produção de variados modelos, mas com séries restritas ou reduzidas, uma vez que é necessário garantir agilidade na adaptação do maquinário e dos instrumentos, permitindo a elaboração de novos produtos. Harvey reconhece uma mescla na combinação de processos produtivos, articulando o fordismo com os processos flexíveis, “artesanais” e tradicionais. Neste mesmo livro, David Harvey nos diz que

[...] a insistência de que não há nada essencialmente novo no impulso para a flexibilização e de que o capitalismo segue periodicamente esses tipos de caminhos é por certo correta (uma leitura cuidadosa de O Capital de Marx sustenta essa afirmação). O argumento de que há um agudo perigo de se enxergar a significação das tendências de aumento da flexibilidade e da mobilidade geográfica, deixando-nos cegos para a força que os sistemas fordistas de produção implantados ainda têm, merece cuidadosa consideração. E as consequências ideológicas e políticas da super acentuação da flexibilidade no sentido estrito da técnica de produção e das relações de trabalho são sérias o bastante para nos levar a fazer sóbrias e cautelosas avaliações do grau do imperativo da flexibilidade [...]. Mas considero igualmente perigoso fingir que nada mudou, quando os fatos da desindustrialização e da transferência geográfica de fábricas, das práticas mais flexíveis de emprego do trabalho e da flexibilidade dos mercados de trabalho, da automação e da inovação de produtos olham a maioria dos trabalhadores de frente. (Harvey, 1992, p. 178-179).

Com um processo quase “artesanal”, específico e direcionado a um consumidor preciso, produz-se para um mercado mais localizado e regional, que acaba por arrasar com a produção em série. Surge uma necessidade de atender a um mercado interno que solicita produtos diferenciados e pedidos reduzidos, tornando-se essencial satisfazer rapidamente pedidos pequenos e variados de um público. E aqui não vamos nos ater ao fetichismo que envolve toda a cadeia que gera esse consumo imediato e provocado.

Os traços básicos do toyotismo podem ser assim resumidos: ao contrário do fordismo, a produção é voltada e coordenada diretamente sob demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo momentâneo. E é este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como era no fordismo na produção em série. Assim, a produção se sustenta na base do estoque mínimo, com o melhor aproveitamento no tempo de produção que, após a venda, tem início a reposição de estoques.

Se fosse para resumir o sistema toyotista em uma frase, diríamos que é um sistema de organização da produção baseado em uma resposta

imediatas às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada. Frequentemente também se caracteriza o Toyotismo pelos cinco zeros:

- Zero atrasos: a demanda puxa a produção, o fluxo comanda o crescimento; um cliente não deve esperar para comprar um carro;
- Zero estoques: só são permitidas as reservas de base;
- Zero defeitos: cada posto de trabalho controla a qualidade do trabalho do posto de trabalho precedente;
- Zero panes: as máquinas nunca são usadas com capacidade plena e são escolhidas não em função do seu avanço técnico, mas de sua função na cadeia; para uma operação simples é preferível uma máquina simples;
- Zero papéis: o Kanban reduz bastante as ordens administrativas e a papelada em geral. (Gounet, 1992, p. 29).

Toda essa organização para atender às exigências mais individualizadas de mercado, no melhor tempo e com a melhor qualidade se torna possível porque forma um trabalhador também flexível que se adequa ao modo de produção, que permite ao operário operar com várias máquinas, gerando uma polivalência do trabalhador (trabalhador multifuncional).

O novo sistema exige ainda mais do trabalhador do que o próprio fordismo porque a mão de obra que é empregada trabalha na versatilidade de suas funções e a intensificação perfaz o auge. A luta patronal contra o ócio do operário atinge um patamar superior, uma vez que é preciso acelerar o fluxo. Por vezes, o toyotismo é exaltado por sua eficiência e flexibilidade, mas, do ponto de vista do trabalhador, ele pode ser considerado nefasto e até aniquilador, especialmente sob a perspectiva da precarização do trabalho, pois busca o controle rigoroso da produção, autoavaliação e melhoria constante, multifuncionalidade e produção sob demanda. Na prática, isso significa que o trabalhador precisa ser: altamente produtivo o tempo todo; polivalente, executar diversas funções; autorresponsável pela qualidade, o que desloca para ele a culpa por qualquer falha.

Dessa forma, há um aumento da intensidade do trabalho, redução de pausas e maior pressão psicológica — ou seja, mais-valia extraída sem aumento de salário, mas com maior desgaste físico e mental. No toyotismo, a alienação se torna mais sutil e perversa porque o trabalhador é "engajado", "participa", "colabora com ideias" nos círculos de qualidade, porém, não controla o processo, não se apropria do produto e não se beneficia da produtividade. Ou seja, ele é induzido a acreditar que tem autonomia,

quando, na verdade, está mais controlado do que nunca, agora, inclusive, psicologicamente.

Segundo Antunes (1999), um traço essencial também do toyotismo é que, para a efetiva flexibilização dos processos produtivos, também se tornam indispensáveis direitos trabalhistas flexíveis. Esse modelo de produção se estrutura a partir de um quantitativo mínimo de trabalhadores em operação, compelindo-os em escalas para horas extras, ou mesmo contratando trabalhadores temporários quando necessário, dependendo das condições de mercado.

A política é utilizar o mínimo de operários e o máximo de horas extras. Inicia-se a subcontratação com fornecedores à parte, aproveitando as condições mais penosas de trabalho nas subcontratadas, impondo preços cada vez mais baixos a elas, exigindo melhora da qualidade e prazos mais curtos a essas empresas.

Na cúpula, encontram-se os patrões e suas empresas, mais abaixo, os fornecedores e, em seguida, os operários que possuem uma certa vantagem em relação aos subcontratados com sua garantia de emprego, isso se a empresa não passar por dificuldades financeiras e se tornar necessárias demissões em massa. E, por fim, temos os subcontratados, que estão fora da cadeia produtiva ou em empregos informais e temporários.

Com os custos baixando e os lucros aumentando para os senhores capitalistas, as exigências aos fornecedores ou aos operários não são flexíveis, com níveis salariais 30 a 50% mais baixos e horas extras mais intensas e mais frequentes, evidentemente sem nenhuma menção à melhoria das condições de trabalho. Podemos nos basear com o que Gounet (1992, p. 33) sintetiza:

O Toyotismo é uma resposta à crise do fordismo dos anos 70. Em lugar do trabalho desqualificado, o operário torna-se polivalente. Ao invés da linha individualizada, ele se integra a uma equipe. Ao invés de produzir veículos em massa para pessoas que não conhece, ele fabrica um elemento para “satisfação” da equipe que está na sequência da sua linha. Em síntese, com o Toyotismo, parece desaparecer o trabalho repetitivo, ultra-simplificado, desmotivante e embrutecedor. Finalmente estamos na fase do enriquecimento de tarefas, da satisfação do consumidor, do controle de qualidade.

No sistema toyotista, os supervisores e engenheiros do chão de fábrica deixam de ter a sua importância e seu papel estratégico, e a produção passa a ser controlada por grupos de trabalhadores.

Assim, grandes empresas reduzem o tamanho de sua planta industrial em direção a pequenas unidades produtivas. Elevam a produtividade de suas pequenas unidades fabris através do avanço tecnológico, somando-se a veloz informatização. Muda-se a relação de um homem/uma máquina para um homem/um sistema.

O novo sistema produtivo chamado toyotismo é mais bem adaptado à situação de crise econômica, encaixa-se melhor nas mudanças tecnológicas, que permitem maior flexibilidade e integração dos sistemas de produção. Porém, com o foco na produtividade contínua e ausência de estoques, qualquer falha recai sobre o trabalhador que precisa cumprir metas rígidas, trabalhar sob um monitoramento constante e sob pressão para um desempenho em equipe (quem falha prejudica os colegas). Vejamos o que relata Gounet em seu livro sobre o fordismo e o toyotismo na civilização do automóvel:

[...] há uma formidável intensificação do trabalho. Na Toyota, seu símbolo é a passagem da relação um homem/uma máquina para um homem/cinco máquinas. Para os operários, há uma sobrecarga de trabalho que só pode aumentar com o tempo, como prevê o gerenciamento by stress. A possibilidade de ócio, temor supremo de Frederik Taylor, criador do taylorismo, é limitada ao máximo. Por fim, há a polivalência, que de um lado aumenta as aptidões e, portanto, as responsabilidades do trabalhador, mas de outro não o remunera proporcionalmente e obriga-o a correr para todo lado ajudando seus colegas às voltas com diversas funções. (Gounet, 1992, p. 48).

O pequeno conglomerado de trabalhadores recebe treinamento, constitui-se a gestão participativa para trazer sugestões para a melhoria da qualidade, não das condições trabalhistas, mas sim da produtividade. O reduzido grupo de colaboradores gere e garante uma boa produtividade, assumindo o papel que antes era da chefia, ao cobrar uns dos outros melhores resultados.

No modelo de acumulação flexível, a fragmentação do trabalho, adicionada ao incremento tecnológico introduzido no interior das fábricas, pode possibilitar ao capital tanto uma maior exploração da força de trabalho quanto um maior controle na quantidade do que é produzido. Gera-se assim excedente de força de trabalho que tornou a volta de estratégias absolutas de extração de mais-valia mais viável.

Garantiram-se novamente os meios clássicos de atizar a acumulação: incremento da obtenção de mais-valia, aumento diretamente da exploração do trabalhador e intensificação da automação. As empresas que conquistam fatias do mercado são aquelas que impõem aos trabalhadores salários baixos em troca de alta produtividade, frequentemente deteriorando as condições de trabalho e acelerando o ritmo de produção.

Podemos citar, sucintamente, uma parte dessa transição através de um trecho do texto de Ricardo Antunes:

Ensaiam-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle e Qualidade (CCQs), a “gestão participativa”, a busca da “qualidade total”, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O Toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. (Antunes, 2006, p. 24).

A aplicação dos novos métodos de produção penetra e adentra todos os setores. Hoje, a internacionalização, a globalização dos mercados, é muito superior ao passado, conjecturando-se que o predomínio do toyotismo seja mais breve do que o que prevaleceu no fordismo. A concorrência se acelera numa escala muito mais abrangente e imediata, e isso pode fazer com que uma crise se instale mais rápida e brevemente possível.

Fica evidente que esse modo de produção enriquece uma minoria de empresários e diretores à frente dessas companhias, mantendo os trabalhadores numa situação de exploração cada vez mais insustentável, empurrando-os, muitas vezes, para as empresas de subcontratados em condições ainda mais deploráveis.

Nesse ponto, o toyotismo tende a enlarguecer, ampliar horizontalmente ainda mais a base que lhe sustenta e distanciar ainda mais as extremidades da base até a ponta da pirâmide. O sistema de acumulação provoca uma diferenciação social cada vez mais profunda, e essa tendência à desigualdade está bem distante de ser chamada de democracia.

O progresso social não pode ser visto como resultado de uma situação favorável ou de um momento em que a burguesia depende da colaboração da classe operária. Isso porque, quando as circunstâncias mudam, as conquistas obtidas podem se esvaír rapidamente. Na atualidade, já é possível perceber que as empresas, sob pressão, buscam impor concessões significativas aos trabalhadores, como cortes salariais e adoção de métodos de trabalho flexíveis sem qualquer compensação. Portanto, se houver progresso social, ele será fruto das lutas operárias contra a lógica da acumulação. Em suas explicações, Ricardo Antunes (2006, p. 41) nos esclarece que:

[...] julgamos pertinente afirmar que a “substituição” do fordismo pelo Toyotismo não deve ser entendida, o que nos parece óbvio, como um novo modo de organização societária, livre das mazelas do sistema produtor de mercadorias e, o que é menos evidente e mais polêmico, mas também nos parece claro, não deve nem mesmo ser concebido como um avanço em relação ao capitalismo da era fordista e taylorista.

O toyotismo se destaca por ser mais consensual, envolvente e participativo, o que, na verdade, é mais velada a exploração do que foi no fordismo. As empresas buscam, incessantemente, acumular cada vez mais e rapidamente. Esse esforço é individual e faz parte do sistema capitalista que dá a liberdade a quem empreende. No entanto, a soma dessas acumulações individuais resulta numa concentração de recursos em nível societal. Assim, nessa busca individual de acumulação, as empresas investem sempre mais em máquinas e tecnologias para aumentar a produtividade, reduzir custos e se manterem competitivas, o que, por sua vez, pode levar à substituição da mão de obra humana e à intensificação da exploração do trabalho.

O atual sistema favorece o tempo de fabricação em detrimento da constituição de estoque ou do tempo prolongado de logística das mercadorias e matérias para a produção, acelerando a fluidez e os bens na fase preparatória e de sua venda como produto final. Isso lhes proporciona menor quantidade de tempo no ciclo para a fabricação, menor quantitativo de pessoal e mais produtividade. Mas quais são os reflexos na vida do trabalhador assalariado?

O foco na redução do tempo de fabricação e na eliminação dos estoques, característica do modelo just-in-time do toyotismo, gera uma forte pressão sobre o ritmo de trabalho, tornando-o mais acelerado e contínuo. Essa intensificação exige que o trabalhador mantenha alta produtividade constantemente, muitas vezes sem intervalos adequados, o que provoca aumento do desgaste físico e mental.

Antunes (2015) expõe que, para garantir a efetiva flexibilização do aparato produtivo, seria imprescindível a flexibilização da prestação de serviços. Posto isso, o sistema toyotista se constituiu a partir de um número reduzido de trabalhadores, ampliando-o através de horas extras, trabalhos temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado.

Ademais, a redução do quantitativo de pessoal implica maior sobrecarga para os trabalhadores remanescentes, que precisam assumir múltiplas funções e responsabilidades. A busca por produtividade máxima, associada ao monitoramento rigoroso e à cobrança por metas, contribui para o aumento do estresse, ansiedade e adoecimentos relacionados ao trabalho, como a síndrome de burnout.

Por fim, a eliminação de estoques e a agilidade do sistema reduzem a margem de falhas, transferindo ao trabalhador a responsabilidade direta por qualquer problema na linha de produção, o que reforça um ambiente de insegurança e constante pressão. Assim,

embora o sistema gere ganhos para as empresas, ele, frequentemente, resulta em condições de trabalho mais precárias e desgastantes para os trabalhadores, impactando negativamente sua saúde, bem-estar e qualidade de vida.

Para compreender plenamente as transformações e os desafios enfrentados pelo trabalho docente na contemporaneidade, é fundamental analisar sua trajetória recente. O contexto social, político e econômico no qual a educação está inserida tem moldado profundamente as condições de trabalho, as práticas pedagógicas e as expectativas em relação ao(à) professor(a). Dessa forma, a historicização do trabalho docente permite identificar como mudanças estruturais, reformas educacionais e novas demandas sociais influenciam a docência, evidenciando tanto os avanços quanto as tensões que caracterizam essa prática no presente. Vejamos mais detalhadamente no próximo tópico.

Historicização recente do trabalho docente

As formas orgânicas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade, a partir do modelo econômico (fordista/taylorista), tinham como meta atender padrões educacionais de cada classe bem definida conforme o modelo exigia. A classe de trabalhadores, que não é vista mais do que uma parte do capital que o industrial utiliza, pagando a eles um juro, disfarçado de salário, por essa utilização, e a classe dominante, que desfruta de todas as regalias e do poder que o capital lhe traz, nos mostram uma clara divisão entre empregados instrumentais e aqueles que exerciam os postos de comando nos trabalhos intelectuais.

Nesse padrão de organização, para os trabalhadores, lhes era necessário apenas alguma escolaridade ou curso de treinamento profissional naquela determinada área de produção, pois o que lhe trazia o grande diferencial era a experiência. Isso combinava o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas de conhecimento apenas para o exercício da ocupação de seu ofício que o acompanharia durante sua vida ativa de trabalho.

Não apenas o mercado se comportava rigoroso como o modelo fordista, com ele também toda a sociedade se organizava de modo tradicional e conservador, rígida e estável, seguindo normas e comportamentos preestabelecidos, difundidos e aceitos de maneira geral pelos seus indivíduos.

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico de formação profissional para atender às demandas deste tipo de

organização taylorista/fordista deriva-se de uma determinada concepção de qualificação profissional que a concebe como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelos postos de trabalho. (Kuenzer, 1998, p. 370).

Esse modelo de produção determinou uma forma educacional e um perfil de professor(a) da educação cuja formação científica e pedagógica era secundarizada pela prática laboral a ser ensinada, e de modo geral simplificada. Esse modelo de organização do trabalho influenciou a formação profissional a ser voltada para ensinar tarefas específicas, baseadas nas exigências dos postos de trabalho, com foco em desenvolver habilidades práticas e físicas necessárias para repetir essas tarefas com eficiência. Essa formação muito limitada não visa ao desenvolvimento crítico ou criativo do trabalhador, mas apenas sua adaptação ao sistema produtivo.

A educação que se implantava nesse modo de produção era de que aqueles trabalhadores executassem, ao longo de sua vida produtiva, aquela mesma função com pequenas variações.

A passagem do fordismo para a microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos e mecânicos para o modo de produção flexível, que invade todos os setores da produção, vida social e organizacional, origina um novo modelo de trabalhador.

No contexto das novas formas de organização e gestão do trabalho, influenciadas pelo toyotismo em maior ou menor escala, passa-se a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais de um indivíduo ativo, participativo, que avalia seus processos e resultados, adaptado às mudanças, criativo, e que consegue produzir mesmo em meio à pressão a ele imposta.

Busca-se, pois, um trabalhador que não apenas domine parte do processo de produção, mas que demanda conhecimento da totalidade com procedimentos mais flexíveis, amplificados e intelectualizados de sua participação na empresa, que saiba intervir de modo competente nos processos para o crescimento e fortalecimento da empresa e resolução de problemas.

O trabalhador deve ser um indivíduo com a conformação de novas subjetividades, flexíveis, polivalentes e permanentemente educáveis como forma de resposta à instabilidade derivada do caráter dinâmico dos postos de trabalho, onde a extração de mais-valia, embora não mais predominantemente derivada da exploração do trabalho concreto, continua determinante.

Gera-se um trabalho cada vez mais abstrato, implicando maior adesão e comprometimento do trabalhador na empresa, que amplia as suas possibilidades de participação, de decisão e de engajamento na instituição empregadora.

A reestruturação ocorrida no mundo do trabalho, interligada às reformas educacionais transcorridas na América Latina e impulsionada por organizações internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional³, dentre outros, se alinhou para a defesa do Estado mínimo nesses países e descentralização administrativa (Tello; Almeida, 2014; Duarte, 2011). Como nos relata Antunes (2000, p. 35):

O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada.

Nesse trecho do texto de Antunes (2000), identificamos, logo de início, uma crítica contundente ao modelo de produção capitalista, especialmente aquele que se consolida no início do século XXI. Esse modelo tem como consequências o aumento do desemprego, brutalizando os enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; a precariedade das relações de trabalho, destruindo a força humana de trabalho e destroçando os direitos sociais; e a crescente degeneração da relação entre o ser humano e a natureza, tornando-se predatória a relação produção/natureza.

Os governos latinos de forma geral trouxeram mudanças significativas durante a década de 1990 para o direcionamento e reconversão dos processos de trabalho, consolidando a flexibilização, levando a uma consequente deterioração das condições de vida para a grande maioria da população (Gentili; Suárez, 2004). A abertura comercial, a desregulação das economias e a implantação de políticas de ajuste estrutural e de restrição aos gastos sociais, com o estabelecimento de processos de privatização e descentralização administrativa de serviços, foram parte do pacote de medidas para implementação dessas mudanças.

³ O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são instituições financeiras internacionais criadas após a Segunda Guerra Mundial. O Banco Mundial tem como principal objetivo o financiamento de projetos de desenvolvimento em países de baixa e média renda, enquanto o FMI atua na estabilidade financeira global, oferecendo empréstimos a países em crise e promovendo políticas econômicas voltadas à estabilidade macroeconômica.

A adesão aos sistemas das políticas neoliberais não ocorreu de forma abrupta e não seguiu o mesmo percurso em todos os países do cone sul. Entretanto, nos últimos 20 anos, esses países que têm vivenciado essas reformas, com base na racionalização do gasto público e reorganização das formas de intervenção do Estado, acabaram por experimentar demasiadas mudanças em sua estrutura econômica e social, deixando profundas marcas de sua passagem na América Latina.

Un déficit fiscal crónico, el creciente endeudamiento externo, la pérdida de competitividad de las exportaciones regionales en el mercado internacional, se presentaron como las causas más evidentes del “estancamiento regional”, que “obligaba” a la implementación de un conjunto de medidas correctivas. (Gentili *et al.*, 2005, p. 18)⁴

Esse cenário estabeleceu uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino, visto que alterou o ritmo de trabalho dos profissionais do setor e gerou impactos na produção acadêmica sobre o trabalho docente. Em um primeiro momento, é importante destacar que o trabalho docente foi duplamente impactado pelas novas diretrizes adotadas pelos Estados e pelas políticas educacionais implementadas: o docente passa a ser visto como um trabalhador dentro de um sistema produtivo-industrial, inserido numa nova organização do trabalho; por outro, o produto de seu trabalho sofre alterações significativas.

No contexto das políticas educacionais formuladas a partir da LDB de 1996, ocorre uma ressignificação do trabalho docente, de modo que o desenvolvimento das competências passa a ser a principal tarefa da formação, e os “saberes da prática” e “conhecimentos tácitos” assumem lugar central na definição da própria ação pedagógica, em detrimento do conhecimento teórico/científico (Soares, 2006). O conceito de competências, que acaba por se tornar medular nas diretrizes e parâmetros curriculares, desponta sem o suporte da participação de entidades representativas e sem a participação dos profissionais de educação que devem adequar-se a essa nova concepção.

Determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização, a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao

⁴ O déficit fiscal crônico, a crescente dívida externa e a perda de competitividade das exportações regionais no mercado internacional foram apresentados como as causas mais óbvias da “estagnação regional”, que “exigiu” a implementação de um conjunto de medidas corretivas. (Gentili *et al.*, 2005, p. 18; tradução nossa).

longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não são sistematizados e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. (Kuenzer, 2002, p. 2).

Somando-se à precarização do trabalho isolada ou combinadamente, a baixa remuneração, a desqualificação e a fragmentação do trabalho docente têm levado à perda, tanto real quanto simbólica, de espaços de reconhecimento social, além de um aumento da heteronomia e do controle sobre o trabalho do(a) professor(a). Isso resulta em uma situação de pauperização da categoria, visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as contratações temporárias de professores.

A intensificação das condições de trabalho também se faz sentir, com mudanças na jornada docente, seja no aspecto intensivo (aceleração da produção no mesmo intervalo de tempo) ou no aspecto extensivo (aumento do tempo dedicado ao trabalho). Esses processos têm gerado efeitos de neutralização da mobilização coletiva e fortalecimento do individualismo competitivo com sérias consequências para a vivência e a conduta dos profissionais que atuam nas escolas e nas demais instituições de ensino.

A flexibilização do trabalho docente se manifesta de diversas formas, como na diversificação dos estabelecimentos de ensino, que visa expandir os sistemas educacionais com a contenção de gastos públicos. Nesse contexto, a implementação de contratos mais ágeis e econômicos, como os "temporários", "precários" e "substitutos", tem aprofundado um "mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por um pequeno número de trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações, e por um número crescente de docentes periféricos, temporários, em constante mutação e facilmente substituíveis" (Mancebo; Franco, 2003, p. 193).

A educação começa a passar por transformações em seus objetivos, funções e organização para se adequar às demandas exigidas pelo sistema. Ao constatar que a educação escolar não tem conseguido responder de forma efetiva às demandas por uma melhor distribuição de renda — e, conseqüentemente, à reparação da dívida social acumulada ao longo de décadas —, a crença na educação como instrumento de ascensão social tem se enfraquecido. Isso porque a crença era esta, de que, através da educação, conseguir-se-ia um meio seguro para mobilidade social e de grupos.

Oliveira (2004, p. 1128), em um trecho da sua obra, sobre as transformações ocorridas nas reformas educacionais durante as últimas décadas, afirma:

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar.

Ademais, é importante destacar a ampliação das atribuições do(a) professor(a), que hoje vai muito além da sala de aula, englobando atividades como o preenchimento de relatórios e formulários, a emissão de pareceres dentro de plataformas, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para garantir o funcionamento das instituições, uma plataformização do trabalho docente gerando um local de “depósito” padronizado.

Em relação à formação das crianças, na demanda à adaptação do aprendizado a um mundo repleto de novidades a todo momento, forja-se uma educação que possibilite a disseminação e a consolidação de valores políticos e culturais, que permitam uma dominação ideológica por meio de uma visão de mundo empresarial, uma ética individualista. Essa lógica, no campo pedagógico, manifesta-se ora nas noções de competências, competitividade, habilidades, qualidade total e empregabilidade, ora na exigência de “qualificar/capacitar” o indivíduo em consonância com as transformações em curso no mundo do trabalho.

Em ambos os casos, trata-se de integrar educação e esfera produtiva, objetivando “reforçar” a cooperação da educação com o mundo do trabalho, “na perspectiva de adequar melhor a força de trabalho às novas formas de exploração decorrentes da reestruturação capitalista das últimas décadas, tais como flexibilização, baixos salários, trabalho precário etc.” (Martins, 2005, p. 3).

Ademais, consideramos que dispensar a teoria significa reduzir a investigação ao senso comum, restringindo-a às histórias e relatos do cotidiano, a narrativas excessivamente descritivas ou de forte viés psicologista, ao simples levantamento de dados fenomênicos ou a uma estratégia de intervenção superficial. Esse processo limita (ou até impede) a capacidade de compreender as relações entre os fenômenos empíricos, as forças e os poderes que neles se manifestam, forças essas que, para serem plenamente apreendidas, exigem a busca por conexões que vão além da observação imediata dos fenômenos.

Devemos evidenciar que as reformas educacionais que se explicitaram a partir dos anos de 1990 enfatizaram, dentre outros aspectos, a necessidade de um(a) novo(a) professor(a), com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado (Hypolito, 1994; Fontana; Tumolo, 2006; Oliveira, 2003).

As reformas educacionais implementadas no Brasil, na década de 1990, marcadas pela forte influência das políticas neoliberais, promoveram uma reconfiguração do papel do(a) professor(a), exigindo um perfil profissional orientado por competências técnicas e comportamentais alinhadas às demandas do mercado. Essa nova lógica reduziu a função educativa a um modelo instrumental, no qual a formação docente passou a priorizar a eficiência, a flexibilidade e a capacidade de adaptação a metas e resultados mensuráveis, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva.

Nesse contexto, observamos a adoção de uma perspectiva gerencialista e tecnicista que tende a desconsiderar a complexidade do trabalho pedagógico ao tratar o(a) professor(a) como um executor de tarefas previamente definidas por instâncias externas. Como apontam Hypolito (1994), Fontana e Tumolo (2006) e Oliveira (2003), tal abordagem enfraquece a autonomia docente e compromete a dimensão ética, política e social da educação, restringindo a atuação do(a) professor(a) a um conjunto de procedimentos padronizados e descontextualizados das reais necessidades da escola.

A escola é o lugar onde se aprende a interpretar o mundo para poder transformá-lo a partir de conteúdos e explanações que inspirem práticas de emancipação do indivíduo numa sociedade cada vez mais saturada de informação e, quem sabe, vazia de conhecimento. Os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, mas os filhos dos trabalhadores encontram nesse espaço o único local de relação intencional e sistematizada com o conhecimento. Desse modo,

A escola, para os filhos da classe dominante, é apenas um momento formal do processo de apropriação cultural, pois o acesso a essa cultura se dá em todas as dimensões de sua vida. Para os filhos dos trabalhadores, a escola é o único espaço possível de acesso a essa cultura. (Saviani, 1992, p. 50).

Esse novo processo pedagógico em curso, contudo, não é universal. Logo, é preciso elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

O trabalho docente também traz consigo as marcas do modo de produção capitalista que é a geração de valores, tanto de uso quanto de troca, sendo assim também submetido à lógica capitalista e suas contradições. Cabe à escola desempenhar o seu papel com qualidade e esmero na criação de situações de aprendizagem que permitam a esse

aluno, filho de trabalhadores, desenvolver suas capacidades, dando a sua melhor contribuição para o seu crescimento como espaço de apropriação de conhecimento socialmente produzido, e não apenas reduzindo esse trabalho intelectual ao mundo do ofício. “Todo homem é um filósofo, isto é, possui uma concepção do mundo, mas é preciso dar-lhe os meios para elaborá-la criticamente. Essa é a função da escola.” (Gramsci, 2000, p. 25).

Compreender o trabalho docente implica investigar de maneira aprofundada as múltiplas dimensões envolvidas neste dinamismo. Lembramos que essas dimensões estão intrinsecamente ligadas e se moldam através do percurso subjetivo ao longo da vida de cada indivíduo e das relações sociais existentes em um determinado contexto.

Para aprofundarmos a compreensão sobre o trabalho docente, faz-se necessário manifestar a relação dialética que concebe essa dupla face, abarcando as dimensões, possibilidades e os limites do trabalho docente. Correndo ou não para escapar das facetas do capitalismo, o(a) professor(a) acaba por reproduzir em grande parte das vezes a lógica capitalista, em maior ou menor intensidade pela compra da sua força de trabalho, pela natureza do seu ofício. Contraditoriamente, forma indivíduos que irão se moldar às exigências do mercado e satisfazer às necessidades que o sistema impõe, embora o propósito de seus ensinamentos derivados do seu conhecimento seja a formação humana.

Desse modo, “O professor(a), como trabalhador assalariado, está submetido à lógica do capital e participa da reprodução social, mesmo quando intenciona a emancipação.” (Frigotto, 1995, p. 84).

Apesar do cenário adverso que perpassa os diversos setores e postos de trabalho, marcado por contradições estruturais, o(a) professor(a) ainda exerce um papel fundamental na construção de processos formativos comprometidos com a transformação da realidade. Por meio de seus ensinamentos e de práticas pedagógicas, ele atua de forma intencional na promoção de uma formação humana orientada por valores democráticos, igualitários e de justiça social. Essa atuação não se dá de maneira espontânea ou naturalizada, mas resulta de uma escolha consciente que reconhece a educação como um campo de disputas e possibilidades. Assim, mesmo inserido(a) em contextos que tendem à instrumentalização do ensino, o(a) professor(a) contribui ativamente para a construção de uma sociedade mais justa, na qual os sujeitos, ao se aperfeiçoarem mutuamente, enfrentam criticamente as contradições do presente e participam da edificação de um projeto social emancipador.

Assim, tendo um papel crucial na formação de homens e mulheres, o(a) professor(a) é ao mesmo tempo objeto e sujeito da sua própria formação e também do outro, podendo assumir uma postura de negação ou contradição dessa realidade. Pode possibilitar o desenvolvimento de práticas conservadoras ou estimular o desenvolvimento e a promoção de sujeitos críticos e criativos, comprometidos com a construção de uma coletividade com interesses unificados.

As circunstâncias em que o(a) professor(a) fabrica um produto fruto de seu trabalho e que não pode ser desvinculado dele mesmo, traz-lhe uma característica peculiar sobre o seu ofício. A natureza do seu trabalho é imaterial, já que não é possível separar produtor do seu produto. E o fato de o trabalho do(a) professor(a) não ser palpável, não significa afirmar que ele seja improdutivo, pois ele vende sua força de trabalho para uma instituição privada ou pública para que o capitalista se aproprie de seus serviços que serão transformados em acumulação de capital.

Apesar de o trabalho docente ter características próprias, ele se insere no contexto mais amplo das relações de trabalho, que são marcadas por uma lógica capitalista com uma divisão socioeconômica profundamente desigual e carregada de contradições. Essas contradições se manifestam de diversas formas nas relações de trabalho, inclusive nas dinâmicas que regem a venda da força de trabalho dos professores. Nesse sentido, o trabalho docente assume um caráter paradoxal: pode ser uma fonte de realização pessoal e profissional por seu vínculo com a formação humana e com a possibilidade de contribuir para a transformação social. Contudo, frequentemente, é também gerador de sofrimento diante das condições precárias impostas pela lógica do capital. Essa lógica opera por meio de uma relação de compra e venda da força de trabalho, que alimenta a engrenagem do processo de produção de mercadorias e mantém o acúmulo do excedente nas mãos dos detentores do capital, inclusive à custa do desgaste físico e psíquico dos educadores. Considera-se, assim como Frigotto (2009), que tanto os professores da rede pública, quanto os professores da rede privada – mesmo o primeiro exercendo um trabalho imaterial e improdutivo e o segundo, um trabalho imaterial e produtivo – são explorados. A diferença central está nas mediações em que se processa a exploração. Enquanto a exploração dos professores do setor privado é direta, seguindo a forma clássica, no caso dos professores do setor público, a exploração se faz pelas intermediações do aparelho de Estado e das políticas públicas, envolvendo o controle sobre o fundo público. A exploração dos professores do setor público significa, em geral, uma economia do fundo público, algo que passa a ser apropriado por diferentes meios pela classe empresarial.

Se o professor trabalhar para uma instituição privada, o seu tempo, sua carga horária, as condições de trabalho e todas as dimensões que envolvem seus afazeres são determinados e controlados diretamente pelo proprietário do negócio, visando a uma boa e eficaz produtividade. Isso confere ao(à) professor(a) trabalhador(a) uma remuneração/salário referente aos serviços prestados, de um trabalho precarizado, explorado e intensificado visando à acumulação de capital por parte do empregador.

Este é um dilema que permeia e sempre esteve presente nos processos educativos, ainda mais neste momento dentro do atual regime de acumulação, pois as tecnologias estão tornando o trabalho abstrato cada vez mais presente dentro das empresas e em seus postos de trabalho. Mas para contemplar todas as relações existentes entre trabalho e educação, devemos analisar todas as categorias que envolvem essas relações.

Os fenômenos devem ser identificados, contados, analisados e interpretados, já que a realidade não se mostra através de uma observação instantânea. Logo, é preciso ver além do imediato para compreender relações, conexões, estruturas internas, formas de organização, relações entre parte e totalidade, finalidades, que não se deixam à mostra em um primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais e aparentes.

Então, quando buscamos essa interpretação, precisamos mover uma transformação no fenômeno estudado. Não basta apenas contemplar e interpretar, precisamos transformar. “Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo; trata-se, porém, de transformá-lo.” — 11ª tese sobre Ludwig Feuerbach (1845). Na busca pelo que não estiver dado, pelo que ainda não existir, é preciso uma acurada consciência e atitude frente à realidade.

Ainda que a atividade teórica seja crucial para mudança de pensamentos, paradigmas e concepções, somente ela não é suficiente para operar transformação da realidade. Não podemos confundir movimento do pensamento com a práxis, por mais que a atividade teórica se aproxime da prática. Mas isso não significa afirmar que ela é desnecessária ou sem valor, pois a atividade teórica é fundamental para a transformação da realidade. Contudo, só a posse da teoria, só as ideias e seus pensamentos não garantem a transformação da realidade ou sua efetiva alteração.

Ghedin (2002, p. 131) esclarece que, apesar do conhecimento ser o resultado da prática, não é possível

[...] situá-lo exclusivamente nisto, pois é imprescindível que se estabeleça uma relação entre a prática e o que interpretamos sobre ela. Segundo o mesmo autor, a reflexão crítica de um indivíduo envolve que ele adentre no contexto de uma situação, participe de uma atividade

social e tenha atitude diante dos problemas. Acrescenta, ainda, que refletir criticamente “significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa” (GHEDIN, 2002, p. 138). O conhecimento e as experiências dos indivíduos não são iguais, uma vez que se encontram em diferentes posições sociais, com distintas experiências de vida e isso gera diferenças que repercutem nos medos, nas aspirações, nas emoções e nas interpretações dos sujeitos.

A atividade teórica proporciona um conhecimento imprescindível para compreensão do que estiver posto e que é fundamental para transformação da real situação, mas por si só é insuficiente para tal. Os discursos ou a teoria em si, se não perpassarem o mundo das ideias para gerarem materialidade, não trazem a modificação almejada. Interpretar não é transformar, pois uma teoria é prática conforme ela se materializa.

Conforme as teses III e XI de Filosofia Alemã, de Marx:

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma mudança de educação, esquece que são os próprios homens que mudam as circunstâncias e que o educador também precisa ser educado. Esta doutrina conduz necessariamente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais é posta acima da sociedade. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana só pode ser concebida e racionalmente entendida como práxis revolucionária.

[...]

Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo. (Marx, 1984, p. 125, 128).

Na Tese III, Marx critica uma concepção determinista do ser humano, típica de certas correntes materialistas de sua época, que tratavam os indivíduos como meras vítimas passivas das circunstâncias e da educação. Para Marx (1984), essa visão ignora a agência humana — ou seja, os próprios homens são capazes de transformar as circunstâncias em que vivem. Ele alerta para o problema de se criar uma divisão artificial entre os que “educam” e os que “são educados”, pois isso estabelece uma hierarquia e coloca alguns indivíduos acima da sociedade, como se fossem neutros ou superiores. A superação desse impasse só é possível através das práxis revolucionárias, isto é, a união entre ação e reflexão na transformação ativa da realidade. Já na Tese XI, Marx sintetiza a diferença entre os filósofos anteriores e a proposta revolucionária do materialismo histórico: não basta interpretar o mundo — é preciso transformá-lo. Essa afirmação valoriza a ação prática e consciente como essencial ao pensamento. A filosofia, portanto,

não deve se limitar à contemplação ou à crítica abstrata, mas deve intervir ativamente na realidade social, ao lado das classes oprimidas, para superação das contradições existentes.

Nesse sentido, educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, essenciais para a socialização e determinantes da nossa experiência. A experiência, entendida como uma herança que é simultaneamente construída e compartilhada ao longo da história, é a resposta para a compreensão de trabalho docente em contraste com a profissão.

Quando nos referimos ao termo *trabalho docente*, é comum associá-lo diretamente à figura do(a) professor(a) por ser o profissional mais visível no cotidiano escolar. Entretanto, o conjunto de profissionais envolvidos nesse campo é amplo, e muitos deles desempenham funções essenciais no processo educativo.

Os professores são considerados os principais agentes do processo educativo nas políticas educacionais, sendo responsáveis pelo desempenho dos alunos, das escolas e do sistema educacional como um todo. No entanto, diante das diversas funções que exercem, muitas vezes se veem pressionados a atender as demandas para as quais não estão preparados. Essas exigências podem ser ainda mais complicadas pela falta de estruturas sociais adequadas que garantam o bem-estar de todos os envolvidos.

O trabalho docente não se restringe apenas à sala de aula ou ao ensino formal, uma vez que ele também envolve atenção, cuidado e outras atividades essenciais à educação. O elemento constitutivo do trabalho docente é aquele em que o objetivo do professor é o sujeito educado. Mas, para que o trabalho docente alcance esse sujeito educado, ele precisa cumprir princípios que lhe são caros. Dentre eles, temos o planejamento, que precede e ao mesmo tempo constitui o estudo sobre o que vai se planejar; e o desenvolvimento, que não é a mera execução. Quando pensamos no trabalho da aprendizagem que se desenvolve, entendemos que ele gera novas possibilidades e está em constante movimento, pois as ações vão se desenvolvendo, criando novos elementos, novas possibilidades, mas, quando eu coloco em execução, eu limito a ação. De maneira geral, o trabalho docente pode ser definido como qualquer ato realizado no contexto educativo. Se entendermos que o trabalho é um meio de transformação da natureza humana para a sobrevivência, reconhecemos que essa atividade também transforma o próprio indivíduo, conferindo-lhe um caráter educativo.

O trabalho docente distingue-se dos demais contextos educativos por sua intencionalidade pedagógica, mediação sistematizada do conhecimento e dimensão social

e política. Enquanto nos espaços educativos informais — como família, comunidade ou meios de comunicação — a formação humana ocorre de maneira espontânea, o trabalho do(a) professor(a) é um ato consciente e planejado, voltado à produção e à socialização do saber historicamente construído. Segundo Saviani (1983), trata-se de um trabalho não material, cujo produto se realiza no próprio educando, isto é, na formação de sua consciência e de sua capacidade crítica. Nessa perspectiva, o docente exerce papel central na reprodução e transformação da sociedade, uma vez que forma sujeitos autônomos capazes de compreender e intervir na realidade. Para Frigotto (2010), mesmo sendo imaterial, o trabalho do(a) professor(a) é socialmente necessário, pois produz valor de uso formativo e contribui para a acumulação simbólica e cultural da humanidade. Assim, o trabalho docente revela-se essencial porque sustenta todas as demais formas de trabalho, sendo o elo entre o conhecimento produzido e sua continuidade histórica. Conforme Freire (1996), ensinar é um ato profundamente humano e ético, que vai além da simples transmissão de conteúdos, constituindo-se como prática transformadora da realidade.

As análises do trabalho docente buscam compreender os sujeitos e suas relações a partir de suas experiências, do cotidiano e da intimidade do processo de trabalho. Considerando que o termo "docência" se refere a ensinar, orientar, instruir e esclarecer, podemos afirmar que o trabalho docente é realizado com a intenção de educar o sujeito. Essa educação se refere a todo ato realizado no processo educativo dentro ou fora de uma escola, estabelecendo relações e desenvolvendo atividades pelos sujeitos que determinam a formação do outro. Dessa maneira, sua determinação primeira não está na formação na área, no estatuto profissional ou na certificação recebida, mas no labor e na experiência construída no processo educativo (Oliveira, 2010).

Acomoda-se que, nessa perspectiva, a docência tem seu objeto de trabalho constituído pelas relações humanas, caracterizando-se como um trabalho com um outro sujeito e sobre o outro, ou seja, trata-se de um trabalho imaterial para o qual não há possibilidade de o produto se separar do seu fazedor (Kuenzer, 2010).

Esta categoria engloba todos os indivíduos envolvidos no processo educativo, tanto nas escolas quanto em outras instituições de ensino, abrangendo diversas funções, cargos, especialidades e responsabilidades. Essas características moldam suas experiências e identidades, além das atividades laborais que desempenham. Portanto, ela engloba não apenas as atividades e relações nas instituições educativas, mas também vai além da singela regência de classe. Assim, podemos considerar como sujeitos docentes

os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores e auxiliares, entre outros.

Tomamos um trecho do artigo de Kuenzer (2002, p. 2) sobre conhecimento e competências no trabalho e na escola:

Embora a tendência dos processos mediados pela microeletrônica, exatamente em face de sua complexidade, suponha uma relação do trabalhador com o conhecimento materializado nas máquinas e equipamentos como “usuários”, demandam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal. Estas competências só podem ser desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento em processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional.

Nessa conjuntura, agora abordando a etapa de formação de um indivíduo, o(a) professor(a), regido(a) pelos novos moldes da acumulação flexível, precisa adquirir necessária competência para organizar situações de aprendizagens e interações entre indivíduo e conhecimento para que se desenvolvam as capacidades de leitura e interpretação da realidade, comunicação, análise, síntese, criatividade, criticidade, trabalho em equipe e outras mais.

Assim, a escola passa a ser um local essencial para aquisição de conhecimentos que possibilitam a inclusão do indivíduo na vida social e ativa do atual modo de produção, de forma a não haver mais diferenças entre a educação para a cidadania e educação para atender às exigências do sistema. Passa a trazer para si um conjunto de trabalhadores de formação intelectual que até então era restrita a um número ínfimo.

Ao aprender que cada etapa do desenvolvimento social e econômico se adéqua às propostas e demandas com base na concepção dominante, é preciso interpretar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas decorrências no setor educacional. Nesse sentido:

A crise do taylorismo-fordismo e o advento da microeletrônica deram lugar a formas mais flexíveis de produção e gestão do trabalho, que, embora apresentadas como inovações, intensificaram a precarização, a descontinuidade e a instabilidade das relações laborais. (Antunes, 2006, p. 37).

Conforme as intensas mudanças ocorridas no mundo capitalista, desde a crescente fragmentação taylorista-fordista dos postos de trabalho que amordaçava o trabalhador ao exercício das mesmas ocupações durante sua trajetória profissional e com a implantação

massiva da microeletrônica, vivencia-se uma crescente precarização das formas de trabalho trazendo grandes impactos nas formas de vida social.

Vejamos uma citação de Kuenzer (2010, p. 8) em um de seus estudos que tem realizado a respeito da educação no país:

Para enfrentar essa questão, toma-se como ponto de partida a constatação que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia. (o trabalho e a formação do professor(a) da educação básica no Mercosul/cone sul).

De forma geral, a privatização está penetrando em todos os setores, inclusive no de serviços que é o *hall* em que se enquadra a categoria dos profissionais da educação. A propensão é que a mercantilização alcance todos os campos que o capitalismo conseguir atingir e se infiltrar, sempre com o intuito de intervir nos processos de aprendizagem e na forma de atuação do(a) professor(a), diminuindo suas possibilidades de mediação criativa e independente, características cada vez mais presentes nos modelos de ensino. Com isso, quase não se diferencia das demais empresas a não ser pelas especificidades do seu trabalho imaterial.

Sem aprofundar na crescente terceirização em grande parte das empresas, inclui-se o serviço público, no qual são realizados inúmeros contratos temporários, com períodos predeterminados de início e fim do seu trabalho. É, pois, um ensino precarizado realizado por trabalhadores cada vez mais alienados e explorados, à mercê de favores devidos e favores pagos em troca de uma recomendação de emprego temporário ou comissionado, transformando o seu trabalho numa mera mercadoria para objetivar um resultado com o qual na maioria das vezes não concorda a sua consciência.

Nos espaços públicos onde a lógica deveria ser regida por uma relação diferenciada entre custos e benefícios, na verdade, impera o capitalismo. Dirigido pelas políticas neoliberais, em que as intervenções do Estado são mínimas, o sistema educacional passou a ser regido por lógicas de mercado, priorizando a eficiência, a competitividade e a redução de investimentos públicos. Ele tem o intuito de que não afetem diretamente as escolhas e decisões por parte dos grandes empreendedores, lugar onde grande parte do ensino tem sido compelido para o setor privado, levando as instituições públicas a serem governadas por leis que atendem ao mercado capitalista.

O trabalho docente na Educação Infantil

A oficialização da Educação Infantil após a promulgação da LDB nº 9.394/1996 resultou de um longo e contraditório processo histórico, marcado por formas diferenciadas e excludentes de atendimento à infância. Essa trajetória foi construída por meio de lutas, da atuação dos movimentos sociais, das concessões do poder público e dos avanços nos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e a educação das crianças.

Historicamente, as crianças de famílias pobres eram atendidas por instituições de caráter assistencialista, como orfanatos, asilos e creches. Já as crianças das classes mais abastadas, influenciadas pelos padrões educacionais europeus e norte-americanos, tinham acesso aos jardins de infância e pré-escolas, espaços voltados ao ensino coordenado e às práticas pedagógicas adequadas às etapas iniciais da escolarização.

Segundo Kuhlmann Jr. (1999, p. 73), “o jardim de infância, criado por Fröebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educariam para a emancipação”. Conforme o autor, no século XX, o Brasil vivenciou profundas transformações sociais e econômicas, o que acirrou as discussões acerca da função educativa da educação infantil e da necessidade de superar o caráter meramente assistencial dessas instituições.

Quanto ao trabalho docente, esse foi construído ao longo do percurso de cada professor(a) por meio da convergência de conhecimentos da profissão. Esse processo ocorre na esfera da vida pessoal e profissional dos sujeitos, marcado pelas suas subjetividades e pela diversidade das relações sociais vivenciadas. Aprender é inerente ao ser humano. Assim, segundo Charlot (2007, p. 59), “nascer é ingressar em um mundo no qual se estará submetido à obrigação de aprender”, já que o sujeito só se transforma na medida em que se apropria do mundo. Nessa perspectiva, o trabalho pode ser compreendido como uma atividade humana essencial, por meio da qual o indivíduo se relaciona com a realidade, a transforma e, simultaneamente, transforma a si mesmo. Desse modo, o trabalho docente não se limita à execução de tarefas pedagógicas, mas constitui uma atividade formadora, que possibilita ao professor construir significados, reelaborar saberes e desenvolver sua identidade profissional. O ato de ensinar, portanto, é também um processo de aprendizagem e de humanização, pois envolve a ação intencional de intervir no mundo e de produzir cultura, conhecimento e sentido.

Nesse contexto, o conceito de mundo vai muito além do espaço físico onde vivemos, uma vez que engloba o conjunto de relações sociais, culturais, históricas e simbólicas que cercam o indivíduo. Aprender é, pois, compreender e interagir com essas

múltiplas dimensões: é conhecer regras sociais, dominar códigos de linguagem, interpretar normas culturais e lidar com diferentes formas de conhecimento acumulado historicamente.

Constituído de experiências diversas que transformam a percepção e a compreensão do indivíduo no mundo, aprender implica, então, não apenas absorver informações, mas participar ativamente da vida social, compreender valores, sentimentos, práticas coletivas e modos de ação. É por meio dessa apropriação que o sujeito constrói seu conhecimento, desenvolve sua identidade e se torna capaz de intervir de maneira crítica e consciente no mundo ao seu redor. Assim, aprender é, simultaneamente, um processo de transformação pessoal e de inserção significativa na sociedade.

Nesse sentido, a docência “[...] é uma atividade intencional daquele que busca ser professor(a) [...]” e, por isso, deve estar de acordo com o contexto educacional em que o sujeito exerce o trabalho docente (Ozelame, 2010, p. 25). Essa afirmação evidencia que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas agir de forma consciente e planejada, considerando as especificidades do ambiente escolar, das crianças e da comunidade. Ser professor(a) implica compreender que cada contexto educacional possui realidades, desafios e potencialidades próprias, como as condições sociais, econômicas e culturais dos alunos, a infraestrutura disponível, os recursos pedagógicos e as políticas educacionais vigentes.

Ademais, a docência exige capacidade de adaptação e reflexão constante. Então, o(a) professor(a) deve observar e interpretar as necessidades do grupo, escolher estratégias adequadas e promover experiências de aprendizagem significativas. A intencionalidade, portanto, está ligada à conexão entre teoria e prática, entre o conhecimento que o(a) professor(a) possui e a realidade concreta em que atua. Ser docente não é apenas executar atividades planejadas; é interagir com o mundo dos alunos, compreender suas experiências e construir conhecimento junto a eles, respeitando suas singularidades.

Por fim, a ideia de Ozelame (2010) reforça que a prática docente é profundamente contextualizada. Isso porque não existe um modelo universal de ensino; o sucesso da docência depende da capacidade do(a) professor(a) de ler, compreender e intervir no contexto educacional, promovendo aprendizagem de forma ética, crítica e transformadora.

O(A) professor(a) mobiliza saberes, experiências e expectativas sobre como se constituir professor(a) ao longo de sua docência e de sua formação contínua, investigando

sua própria atividade e, a partir dela, construindo e (re)significando novos saberes em um processo permanente de reflexão e aprendizagem.

Segundo Imbernón (2017), assim, observações pessoais quanto à aceitação ou não de atividades propostas, as possibilidades de experiências das mais variadas possíveis e a vivência de diferentes situações de movimento respeitam as possibilidades de cada faixa etária. Essa capacidade de construir observações pessoais parte de um movimento interno do(a) professor(a), ou seja, de sua reflexão crítica sobre a prática, suas intenções pedagógicas, suas experiências acumuladas e da escuta atenta ao outro. No entanto, essas observações também são influenciadas por elementos externos, como: as interações com os alunos; o contexto sociocultural da turma; os objetivos curriculares.

A avaliação discorre como uma prática “natural” em que crianças e professor(a) se avaliam mutuamente, descobrindo e mobilizando saberes. Ao refletir sobre a sua proposta pedagógica e intencional, o docente chama atenção para outros saberes, se autoavaliando durante a aula pela observação de expressões das crianças e pela relação estabelecida entre o ensino e a aprendizagem. Segundo Hoffmann (2001), a avaliação, nesse contexto, não é um ato isolado ou burocrático, mas se configura como um processo contínuo, sensível e relacional, que acontece durante a própria ação pedagógica.

Cada passo desenvolvido e trilhado pelo docente não deve se dar pelo acaso e muito menos isoladamente. É nos tempos e espaços, nas interações, reflexões e desejos de constituir-se professor(a) que se criam possibilidades e alternativas de SER produto e produtor dos saberes advindos desta triangulação de campos abordados até aqui: trabalho docente, educação física e educação infantil, na busca de um enriquecimento do indivíduo e de uma construção de identidade docente.

Ao considerarmos a docência como práticas desenvolvidas para além dos muros escolares, diretamente ligadas ao(à) professor(a), estamos indicando as possibilidades que esse sujeito se insere ou está inserido cotidianamente nesse processo de construção. O trabalho docente se constrói e se transforma no cotidiano da vida social. Nesse intervir no mundo e em si mesmo, buscando ferramentas no corriqueiro que contribuam para o seu crescimento pessoal e profissional, o(a) professor(a) vai atribuindo sentidos e se constituindo como docente.

Nesse processo de busca e interações, ele recorre ao saber pedagógico, construído no dia a dia de seu trabalho, que sustenta sua atuação como educador, além de utilizar a prática docente, que reflete a aplicação desse saber e serve como base para seu desenvolvimento. O trabalho docente é, portanto, uma prática social que se forma no

cotidiano dos indivíduos envolvidos, educando e educador, nos diferentes tempos e espaços da escola, planejados e organizados, além dos limites desses muros institucionalizados.

Diante da natureza pedagógica da atividade profissional docente e da construção pessoal e humana de apropriação do conhecimento por parte do(a) professor(a) e crianças, Corsino (2007, p. 57), em uma de suas proposições baseada em textos de Walter Benjamin, nos diz que “[...] é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos [...]”.

Esse pressuposto implica algumas responsabilidades para os docentes que atuam na Educação Infantil, independentemente da área de conhecimento em que desenvolvem seu trabalho pedagógico. Assim, é fundamental que o(a) professor(a) observe o que e como cada criança está construindo significado nesse processo de interação com si mesma e com os outros com quem se relaciona. O desenvolvimento de um olhar sensível para as produções infantis permitirá ao docente compreender os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo construídos e apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social ao qual pertencem.

Reconhecemos o docente de Educação Física como um elemento fundamental na troca de saberes e experiências com os professores regentes de classe que atuam na Educação Infantil. Afinal, se, por um lado, nossa perspectiva for de uma transformação tanto institucional na escola quanto socialmente (e, portanto, não limitada ao ambiente escolar), por outro, entendemos que isso não pode ser responsabilidade de um(a) único(a) professor(a) ou disciplina isolados, mas sim de uma ação colaborativa em que os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

O trabalho docente vincula-se aos objetivos educativos e formativos para a formação humana através de processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação dos saberes. Nessa lógica, “[...] o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamentos e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos” (Pimenta; Anastasiou, 2008, p. 16).

Compreender o processo docente permite entender o(a) professor(a) em todas as suas dimensões, relacionadas ao seu cotidiano, não como um sujeito isolado, mas inserido em um contexto histórico específico da sociedade em que estiver atuando. A experiência pedagógica, a comunicação, a escuta sensível, a disponibilidade de tempo e afeto, a

observação e o diálogo com os pares, a compreensão da existência de diferentes infâncias e o entendimento do planejamento como algo não homogêneo emergem no cotidiano e da experiência docente e possuem estreita relação com o percurso docente de cada um.

No trabalho com crianças, faz-se necessário compreender um pouco mais sobre a história e a construção do conceito de infância e criança, que permeiam diversas indagações referentes ao planejamento das aulas, organização das práticas pedagógicas, devendo-se considerar os conhecimentos que as crianças já possuem e visar à construção de novos conhecimentos, como lidar com as diferentes respostas das crianças frente às ações pedagógicas, entre outras situações peculiares a essa etapa de educação.

Compreender o que é ser criança e o que são as infâncias exige reconhecer que tais conceitos não são universais, mas construções históricas, sociais e culturais. Segundo Sarmiento (2005), a criança deve ser entendida como sujeito social e histórico, participante ativo na sociedade, capaz de produzir cultura, significados e conhecimentos a partir de suas experiências cotidianas. Nessa mesma direção, Corsaro (2011) destaca a ideia de reprodução interpretativa, pela qual as crianças não apenas assimilam a cultura dos adultos, mas a reinterpretem e reinventam, criando suas próprias formas de viver, brincar e se relacionar com o mundo. Já Arroyo (2012) chama atenção para o fato de que não existe uma infância única, mas múltiplas infâncias, atravessadas por desigualdades sociais, econômicas, étnicas e culturais que moldam diferentes modos de ser e estar no mundo. Assim, compreender a infância implica reconhecer sua pluralidade e complexidade, valorizando as diversas experiências e contextos nos quais as crianças constroem suas identidades e exercem seu direito de ser.

E, dentro da área de linguagens, a cultura corporal é carregada de manifestações corporais já presentes na vida dos educandos. Em todos os momentos e oportunidades, o docente deve tematizar esse contexto em que a criança está inserida, não apenas em sua área de atuação, mas também fazendo uma conexão e entrelaçando os saberes das outras áreas do conhecimento, atendendo, assim, à perspectiva de articulação a ser desenvolvida pela equipe pedagógica.

Sob essa perspectiva, a linguagem corporal não deve ser vista como uma "exclusividade" da Educação Física. Embora seja uma característica dessa área, ela precisa ser explorada em outros momentos da trajetória educativa, com a dimensão lúdica orientando suas práticas.

Nesse sentido, Buss-Simão (2011, p. 14) ressalta que o adulto precisa exercitar a escuta e o olhar atento “[...] com o intuito de compreender as crianças nas suas

particularidades [...] essa escuta e esse olhar atentos possibilitam a sistematização das experiências das crianças”. A necessidade que algumas crianças apresentam de contar as suas histórias, muitas vezes fantasiosas, é algo que faz parte do mundo infantil, assim como a necessidade de se movimentar, de brincar e se expressar corporalmente.

As crianças e as infâncias “[...] só podem ser compreendidas no plural, abrangendo variados condicionamentos socioculturais, relações de classe, gênero, idade, etnia e o reconhecimento da existência de culturas da infância” (Barbosa; Delgado, 2016, p. 116-117).

Segundo Garanhani (2008), a proposta pedagógica desenvolvida pelos profissionais de Educação Física na Educação Infantil vem se materializando na atualidade sob três tendências: recreação, psicomotricidade e desenvolvimento da aprendizagem motora.

A autora acrescenta, ainda, que tais eixos, autonomia, identidade corporal, socialização e ampliação do conhecimento de práticas corporais infantis, devem fazer parte do fazer pedagógico da Educação Infantil mesmo que, ao elaborar atividades, ocorra o predomínio de uma sobre a outra. Ressalta que um eixo não exclui o outro, pois eles se completam em consonância com as leis reguladoras do desenvolvimento de Wallon (Garanhiani, 2008).

Quanto às demandas por creches e pré-escolas, essas aumentaram significativamente com o crescente processo de industrialização e urbanização do país, no final do século XIX, e com a consequência do ingresso da mulher no mercado de trabalho,

Com base nessas considerações iniciais, voltamos nosso olhar para o cenário da Educação Infantil (EI) como um campo de pesquisa. Esse interesse se justifica pelo caráter obrigatório dessa etapa da Educação Básica, especialmente no contexto da implementação da Meta 1 do PNE vigente até 2024 (Lei nº 13.005/2014). A Meta 1 visava à universalização, até 2016, do atendimento a crianças de 4 e 5 anos em pré-escolas e a ampliação da oferta da EI em creches, com a meta de atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência do referido plano.

A referida meta previa a universalização, até 2016, do atendimento a crianças de 4 e 5 anos em pré-escolas e a ampliação da oferta da Educação Infantil em creches, de forma a atender, até o final da vigência do plano (2024), no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos. Contudo, diante dos desafios estruturais, financeiros e sociais enfrentados ao longo da última década, essa meta não foi plenamente alcançada, sendo discutida a

necessidade de ampliação dos prazos e de reavaliação das estratégias no contexto de elaboração do novo PNE (2025–2034), de modo a garantir a efetivação do direito à Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade.

As discussões em torno da educação física na educação infantil vêm se intensificando desde a publicação da LDB nº 9.394/96. De acordo com a nova LDB (Art.26, § 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”.

Podemos afirmar que a implantação da Educação Física na Educação Infantil representa um crescimento significativo para o saber discutido. Entretanto, é importante reconhecer que a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, com a educação física como componente essencial, não depende apenas de legislações, mas, sobretudo, de políticas e ações governamentais que assegurem as condições necessárias para sua implementação.

Como a Educação Infantil é parte da Educação Básica, por isso, seus profissionais devem receber o mesmo reconhecimento e tratamento que os demais que atuam nessa área. Logo, é essencial combater preconceitos enraizados na tradição brasileira, como a ideia de que os profissionais que trabalham com crianças de 0 a 6 anos não necessitam de uma formação tão rigorosa quanto seus colegas da educação básica. Essa visão revela uma compreensão limitada da natureza humana e da sua complexidade, especialmente no que diz respeito ao enorme potencial de desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

É fundamental destacar que a inserção da Educação Infantil, como etapa inicial da Educação Básica a partir da LDB/1996, elimina sua vinculação com setores de assistência social. Tal reconhecimento tem como consequência uma demanda por políticas públicas voltadas às especificidades da infância. Nesse sentido, Faria (1999, p.76) salienta que:

[...] com intencionalidade educativa, possibilita superar qualquer resquício: escolarizante (centrado na professora, alfabetizante, seriado, com matérias/disciplinas etc.); assistencialista (não confundir com o direito de todos à assistência); e também adultocêntrico, higienista, maternal, discriminatório, preconceituoso, reforçando o objetivo principal da educação das crianças de 0 a 6 anos que é o cuidado/educação (sem confundir com assistência/escola).

De maneira geral, existem propostas de uma organização pedagógica alinhada aos princípios de uma educação centrada na experiência e nos interesses da criança, na qual

a professora regente é responsável pelo desenvolvimento das diversas atividades curriculares de forma integrada. Por outro lado, outros estudos apontam para uma organização mais próxima do modelo escolar tradicional, estruturada em disciplinas. Nesse modelo, ao lado da professora pedagoga, surge a figura da professora "especialista", com formação em áreas específicas do conhecimento — como, por exemplo, a Educação Física — para ministrar conteúdos próprios dessa área.

No entanto, é fundamental fazer uma distinção clara e contundente: a Educação Infantil não deve ser atravessada por uma compreensão disciplinar do conhecimento. A lógica fragmentada das disciplinas, típica do ensino fundamental e médio, é incompatível com os fundamentos pedagógicos da infância, que exigem abordagens integradas, lúdicas e significativas. O conhecimento da especificidade da Educação Física — ou de qualquer outro campo do saber — não deve ser inserido nesse cenário curricular como uma disciplina autônoma, isolada ou dissociada do cotidiano das crianças, mas sim incorporado à prática educativa de forma transversal, respeitando a integralidade do desenvolvimento infantil. Reproduzir uma organização escolar fragmentada na Educação Infantil significa ignorar sua especificidade e reduzir a riqueza da infância a meros conteúdos estanques.

Uma das considerações essenciais que trazem uma importante questão a ser discutida é a que envolve a organização do currículo nas creches e pré-escolas, levando em conta a indissociabilidade entre educação e cuidado (educar e cuidar). Isso se torna um binômio indissociável e interseccionado.

Existem questões referentes ao modelo escolarizante na Educação Infantil, apontando suas limitações e defendendo alternativas. Essa crítica geralmente se estende à estrutura curricular, que muitas vezes é organizada de forma disciplinar, restringindo uma abordagem mais integradora e flexível para o desenvolvimento infantil.

Segundo Sayão (1999, p. 226), no caso da pré-escola no Brasil, a ideia de Educação Física e de outras disciplinarizações surge, inicialmente, no setor privado muito mais forte do que no público, com a proliferação de “escolinhas infantis” nas décadas de 1970 e 1980, “[...] as quais se utilizaram de elementos como o ballet, jazz, inglês, artes marciais e, mais recentemente, da informática como estratégia de marketing para atrair os pais que podiam pagar por isso”.

A vivência com a multiplicidade de linguagens é essencial para a diversificação e vivência dos mais variados tipos de cultura corporal produzidos pela humanidade. Não podemos aceitar o fato de que tais modalidades sejam apenas para o preenchimento do

tempo livre, simplesmente atividades para ocupar o horário dessas crianças dentro da instituição de ensino. É preciso, de fato, trazer sentido para o currículo escolar e para o que for proposto pelas escolas na aplicação, gerando um entrelaçamento nas diferentes áreas do conhecimento.

Além desse quesito, encontramos outro ponto que é perceptível nessas escolas que oferecem aulas extras para os alunos porque há uma nítida separação das aulas que são oferecidas para meninas e meninos. Nesse caso, encontramos professoras de dança oferecendo aula para as crianças do sexo feminino e aulas de luta para aquelas do sexo masculino. Isso traz uma limitação e separação para aquelas atividades que se dizem propriamente realizadas por meninas e outras especificamente direcionadas para meninos, reforçando uma visão sexista e limitando as possibilidades de as crianças experimentarem o diferente ao hegemonicamente imposto, e restringindo o contato com os mais variados tipos de cultura corporal.

Desde muito cedo, as crianças vão sendo estereotipadas para um padrão de comportamento onde existem “coisas” que são de meninas e outros afazeres que se limitam aos meninos. E isso as acompanhará na adolescência onde o futebol é para os meninos e o voleibol, para as meninas, e até na vida adulta em grande parte das vezes.

A desmistificação dos estereótipos sexuais, mesmo esses tendo sua base na educação familiar e uma história cultural [...], deve, então, passar pela escola e pela Educação Física, pois esta, no contexto escolar, se constitui no campo, onde, por excelência, acentuam-se as diferenças entre homem e mulher. Isso porque [...] a Educação Física tem se desenvolvido como uma “atividade” em que o movimento é considerado a partir de disponibilidades/possibilidades físicas que os seus executantes oferecem (Saraiva, 1999, p. 177).

Com o intuito de angariar cada vez mais alunos e aumentar a procura por esses espaços escolares e “creches” para os pequenos e garantir o seu espaço no mercado educacional, essas escolas infantis e berçários pulverizam seus horários de atendimento às crianças com os mais variados tipos de aula, associando a esse modelo a marca de educação de qualidade.

A organização curricular da Educação Infantil com a presença de “especialistas” é uma discussão bem complexa que precisa contemplar todos os aspectos presentes nessa faixa etária. Sendo assim, não podemos nos atrever de introduzir uma abordagem fragmentada de conhecimento que tende a compartimentar a criança, tampouco incorrer

no risco de deixar lacunas no aprendizado e desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Apesar dos riscos existentes nessa direção, é possível imaginar creches e pré-escolas onde profissionais de diferentes áreas de formação trabalhem em parceria na educação e cuidado das crianças. No entanto, devemos estar atentos às características das crianças, cujos vínculos afetivos com professores são de extrema importância e demandam tempo para serem construídos, especialmente com as crianças entre zero e três anos de idade.

As múltiplas relações que podem ser estabelecidas em ambientes educativos nos quais convivem crianças de faixas etárias diversas, juntamente com profissionais de várias áreas, além de pais e membros da comunidade, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se respeita a diversidade social e cultural, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações (Kishimoto, 1999, p.73).

A autora defende que a colaboração entre profissionais de diferentes áreas é essencial para a educação das crianças. Esse argumento nos leva a pensar que a atuação de – especialistas – na educação infantil pode representar uma excelente oportunidade para enriquecer o trabalho pedagógico, possibilitando uma abordagem mais integrada e diversificada nesse estágio de ensino. Com as mais diversificadas e com a especificidade de cada formação desses profissionais e suas variadas atuações, podem formar um arcabouço para compartilhar e entrelaçar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças. Nesse sentido, poderíamos pensar também em parceria com as crianças, considerando e valorizando as suas experiências e interesses como parceiros culturais.

Somos todos, professores e alunos, seres humanos inconclusos, em constante processo de constituição. E nessa relação de ensino-aprendizado, mediada pelas(os) professoras(es), são múltiplos os caminhos que construímos para nos tornarmos professoras(es). (Ayoub, 2001, p. 56).

Não podemos ignorar a importância das políticas públicas e dos documentos legais que orientam a Educação Infantil, garantindo às crianças dessa faixa etária o direito a uma educação de qualidade. No entanto, é fundamental destacar a discrepância existente entre o currículo planejado e o currículo vivenciado. Embora documentos como a BNCC tenham sido elaborados com o propósito de assegurar a equidade e a qualidade na educação, observamos que, na prática, as ações dos municípios e de seus sistemas de

ensino têm exigido a aplicação direta e obrigatória da BNCC, muitas vezes limitando a autonomia pedagógica dos professores e das escolas. Assim, em vez de possibilitar a ressignificação dos conteúdos a partir das realidades locais, o que se evidencia é uma tendência à padronização das práticas educativas, desconsiderando as especificidades culturais, sociais e regionais das crianças atendidas. Tal cenário reforça a necessidade de refletir criticamente sobre a implementação da BNCC na Educação Infantil, de modo que ela não se torne um instrumento de controle, mas sim um referencial flexível, que dialogue com as diferentes infâncias e contextos educativos do país.

Considerando os avanços recentes das pesquisas sobre a prática docente no Ensino Fundamental na Educação Infantil, como a investigação realizada por Martins, Barbosa e Melo (2018), podemos concluir sobre a relevância deste estudo.

O trabalho docente deve ser um alicerce consistente na constituição do ser professor(a) porque muitas das experiências formadoras só acontecem a partir do momento em que o(a) professor(a) se depara com a concretude de seu trabalho e toma consciência da realidade de atuação. Ou seja, é a partir das experiências obtidas na prática docente e das reflexões sobre elas que o(a) professor(a) inicia o seu processo mais real sobre o que é o trabalho docente também na Educação Infantil. E não para por aí, é um processo no qual esse profissional se encontra em desenvolvimento permanente, sendo capaz de uma transformação docente consciente.

Mas para entender como os professores compreendem a docência em um contexto específico a partir de suas narrativas, é preciso desenvolver uma investigação que considere a temporalidade (passado, presente e futuro - continuidade), o pessoal e o social (interação), vinculados à noção de lugar (situação).

Processos de transformação dessa natureza demandam, por sua vez, um tipo de mobilização que coloca o(a) professor(a) em movimento para aprender a docência constantemente. Considerar a mobilização do(a) professor(a) e seu engajamento em ações nas quais faz uso de diferentes recursos para planejar e realizar o trabalho pedagógico, ao mesmo tempo, propicia a elaboração de novos conhecimentos e ações pedagógicas.

A docência na Educação Infantil e a Educação Física

Podemos observar que, quando temos a presença de professores de Educação Física inseridos no contexto da Educação Infantil, majoritariamente, acabam por se tornar aplicadores de joguinhos para os alunos e se tornarem os recreadores da turma. Eles agem

como se a professora pedagoga os incumbisse dessa parte da linguagem corporal e aos pedagogos a parte intelectual e os cuidados com os pequenos.

A recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor têm sido fatores influentes na construção de uma visão fragmentada do conhecimento, sustentada por dicotomias como corpo/mente, interno/externo, entre outras. Oliveira (2005) propõe-se a esclarecer essas influências e dicotomias a partir das publicações selecionadas em sua pesquisa. De acordo com a autora, as abordagens da Educação Física voltadas para a Educação Infantil que se baseiam em conceitos da psicomotricidade, desenvolvimento motor, psicologia interacionista e recreação geralmente adotam uma perspectiva na qual as práticas corporais desempenham um papel instrumental e compensatório, refletindo uma visão abstrata da infância. Isso ocorre porque essas abordagens frequentemente desconsideram o contexto histórico que molda a constituição da infância e das crianças. A autora coloca então que “[...] estas concepções idealistas, presentes ainda em grande parte da produção acadêmica da Educação Física, mascaram a realidade social e imputam à Educação Física a tarefa de ‘salvadora’ dos corpos infantis” (Oliveira, 2005, p. 103).

Jogos e brincadeiras, danças ou movimentos rítmicos, esportes, ginástica e lutas constituem conteúdos que podem — e devem — ser explorados na Educação Infantil. Podem ser apresentados de modo a criar situações imaginárias e simbólicas de forma que a criança construa regras a partir da vida real, vivenciando diferentes papéis, como meio de representação da realidade, contemplando aspectos relacionados a virtudes, ética e valores, que se estabelecem ao realizar atividades de observação e imitação de personagens, objetos etc.

Considerando a escassez de publicações específicas sobre a atuação da Educação Física nessa etapa, destacam-se alguns autores que contribuem significativamente para esta discussão.

Nesse contexto, ao abordar os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil, Soares (2002, p. 28) propõe princípios que podem servir de base para a construção das ações pedagógicas dos professores, sendo eles:

- o brincar: forma de linguagem da criança para conhecer o mundo, os objetos e a cultura, construindo conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesma, além de estimular sua criatividade, criticidade, representação, reinterpretação e significação da realidade;
- o movimento como linguagem: buscar o movimento como forma de gerar autonomia, com possibilidade de criação de movimentos ricos em sentidos e significados;

- o afeto: o afeto nos aproxima das crianças, estabelecendo um vínculo que permite uma prática pedagógica mais significativa;
- a solidariedade e a cooperação: construção de regras coletivas, buscando o(a) professor(a) privilegiar valores como solidariedade e cooperação;
- os projetos e temas: busca de um trabalho através de projetos que valorizem todas as outras concepções já citadas e o trabalho com todos os outros sujeitos envolvidos, professores, coordenadores, funcionários, pais e crianças.

Conjecturando possibilidades para a Educação Infantil através da Educação Física, Ferraz (2016, p. 41) divide-os em quatro blocos de conteúdo, que são:

1. Movimento: estrutura e função, que trabalha partes do corpo e o que elas podem fazer, respiração e batimento cardíaco e estado de relaxamento e contração;
2. Movimento: capacidades e possibilidades que englobam habilidades motoras básicas de controle de objetos, de locomoção e de equilíbrio, além de conceitos de movimento nas dimensões;
3. Movimento: jogos, brinquedos e brincadeiras que trazem os jogos de regras (alvo, perseguição e equilíbrio), jogos tradicionais da infância, brinquedo, brincadeiras variadas, brincadeiras de conteste, lutas, capoeira e jogos simbólicos;
4. Movimento: dança, roda cantada e mímica.

Existem especificidades na Educação Física e na Educação Infantil, sim, mas não podemos transformar o ensino na Educação Infantil em algo compartimentado, como se pudéssemos dividir os saberes e os aprendizados aplicados às crianças e acabar por acentuar a dicotomia já tão presente e conhecida nos espaços educacionais. Faz-se necessário eliminar esse paradigma, em que o professor(a) especialista em Educação Física fica responsável pelo “corpo” da criança e o pedagogo, pelo “intelecto” do aluno, como se fosse possível essa divisão se corporificar em um indivíduo, seja ele adulto ou ainda pequeno.

Esse pensamento nos remonta à visão dicotômica de corpo, alma e espírito, relacionada à tradição racionalista ocidental, enfatizada ainda hoje e trazendo uma superioridade do intelecto sobre o corpo. Conforme Bracht (1999, p.70):

A tradição racionalista ocidental tomou possível falar confortavelmente da possibilidade de uma educação intelectual, por um lado, e de uma educação física ou corporal, por outro, quando não de uma terceira educação, a moral [...]. Essas educações teriam alvos bem distintos: o espiritual ou o mental (o intelecto), por um lado, e o corpóreo ou físico, por outro, resultando da soma a educação integral (educação intelectual, moral e física). [...]. Também na melhor tradição ocidental, a educação

“corporal” vai pautar-se pela ideia, culturalmente cristalizada, da superioridade da esfera mental ou intelectual - a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano. O corpo deve servir. O sujeito é sempre razão, ele (o corpo) é sempre objeto; a emancipação é identificada com a racionalidade da qual o corpo estava, por definição, excluído.

Na grande maioria dos espaços escolares, a Educação Física acaba por acontecer e se realizar em um espaço próprio, diferenciado da sala de aula. Talvez, também por esse motivo, acaba por ser vista como uma disciplina diferente/separada do lugar onde se trabalha com a mente, a sala de aula, onde a dimensão por meio da gestualidade se torna quase esquecida.

Outros espaços de ensino optam por trabalhar ainda de outra forma, tornando a separação e a segregação ainda mais evidentes. A Educação Física é realizada no contraturno das aulas ou em outro horário específico, determinado pela instituição de ensino, acentuando cada vez mais a visão dicotômica existente.

Não raro, presenciamos crianças sedentas pelas aulas de Educação Física para se verem livres às vezes de um ensino mecânico, repetitivo e alienante. Com uma explosão corporal nítida, elas ficam desejosas de uma movimentação corporal diferenciada daquelas vivenciadas em sala de aula. Ou ainda, vemos a negação de sua participação nas aulas do especialista em Educação Física como punição aplicada a elas, em forma de “castigo”, por terem atrapalhado ou não se comportado conforme o esperado dentro da sala de aula. Isso acaba por transparecer e realçar aquela superioridade já citada anteriormente, do intelecto sobre o corpo.

Estarmos inseridos no âmbito da cultura corporal, não significa que dela nos apropriamos como donos desse campo de atuação. Aqui vemos, tecemos e concretizamos as possibilidades de, juntamente com outros campos do conhecimento, levarmos aos alunos a plena e completa junção dos saberes para oferecermos aos educandos as maiores e melhores possibilidades de se apropriarem do conhecimento disponibilizado a eles, os protagonistas dos nossos esforços.

Na educação infantil, a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância, pois, especialmente na infância, a criança se comunica, explora o mundo e constrói sentidos muito além do verbal. Além da linguagem verbal, musical, artística, ela utiliza o corpo como instrumento principal para expressar emoções, desejos e pensamentos; desenvolver a coordenação motora, percepção espacial e temporal; participar das interações sociais e culturais; construir

identidade e autonomia; vivenciar aprendizagens que envolvem o movimento, a criatividade e a imaginação.

A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desvendado, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento e de brincar; e é nesse movimentar-se e brincar que ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas variadas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura (Ayoub, 2001, p. 57).

Ao refletir sobre o que foi planejado e materializado, bem como sobre resultados decorrentes do processo vivido, o educador mobiliza conhecimentos que foram construídos ao longo da sua trajetória acadêmica e profissional, do seu constituir-se docente e se coloca em xeque quando se propõe a documentar suas práticas de formação. Isso porque não são somente as crianças que descobrem o mundo que está à sua volta e se sentem nele.

No vínculo estabelecido entre professor(a) e criança, nesses fios que são tecidos no dia a dia, novos olhares são lançados à luz do que se propõe e de fato se materializa para ambos os sujeitos envolvidos. É nessa sensibilidade de sentir e perceber os movimentos (re)construídos nesse contexto de interações que docente e discente dão significados às suas práticas e experiências vivenciadas. Escrutinam-se elementos que possam contribuir para encontrar respostas às inquietações que perpassam o trabalho docente da educação infantil, não sendo apenas um mero reproduzidor de ações isoladas e descontextualizadas, mas sim construtor da própria prática.

A Educação Física na Educação Infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, “alfabetizando-se” nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais), sobretudo aquelas relacionadas com jogos e brincadeiras, com ginásticas, danças e atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do(a) professor(a). (Ayoub, 2001, p. 57).

Valer da brincadeira no âmbito do mundo da Educação Infantil não pode resultar numa atitude de abandono pedagógico, de deixar as intervenções e direcionamentos do docente na formação da criança, não significa deixar à mercê os discentes que foram

confiados aos professores. Ao contrário, é no contexto da brincadeira que se faz necessário aprender a realizar o papel de mediador do processo de elaboração dos conceitos sistematizados na relação de ensino e aprendizagem (Ayoub, 2001).

Sendo assim, as atividades e ações propostas devem estar intimamente relacionadas, criadas e recriadas cotidianamente, atribuindo sentido e significados às situações vividas individual e coletivamente, de modo a buscar ferramentas do cotidiano que contribuam para o crescimento pessoal e também do coletivo. Atividades que promovem o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais possibilitam movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

A Educação Física ocupa um papel central em sua prática pedagógica, voltado para o controle e contenção desses corpos. A Educação Física, portanto, emerge com essa finalidade em sua essência. Então, com o intuito de refletirmos sobre essa questão, trazemos um trecho de Oliveira (2005, p. 101), que nos diz o seguinte:

A preocupação da Educação Física com a Educação Infantil não é algo recente. A Ginástica, ainda no século XIX era utilizada para “domar” os corpos [...] das crianças “pequenas”, especialmente aquelas que frequentavam as instituições de caráter assistencialista, destinadas às classes populares.

As políticas nacionais de educação buscam, legalmente, nortear o trabalho pedagógico do(a) professor(a) em todos os níveis educacionais. Os documentos essenciais para nortear a Educação Infantil, notadamente as DCNEIs (Brasil, 2017), como possibilidade para dialogar com a Educação Física, mostram alguns avanços teóricos importantes para a problematização na presente pesquisa.

No estudo realizado por Mello *et al.* (2016), os autores apresentam um quadro comparativo entre o RCNEI, as DCNEIs e a BNCC, no qual elencam algumas categorias que possibilitam conexões com a prática da Educação Física na Educação Infantil, como: concepção de criança, organização curricular, corpo/movimento e jogo/brincadeira. Conforme o estudo acima citado, a concepção de criança no RCNEI, assentada na Psicologia do Desenvolvimento, nas DCNEIs e na BNCC, se desloca para a Sociologia da Infância. Essa mudança de paradigma é considerada positiva pelos autores, visto que os documentos passam a considerar as crianças como sujeitos históricos e de direitos que produzem cultura, brincam, aprendem, imaginam, observam, questionam, experimentam, constroem sentidos sobre o mundo e sobre suas ações, através da relação que estabelecem com seus pares e com os adultos (Mello *et al.*, 2016).

Segundo Mello *et al.* (2016), no RCNEI, observamos essa superação da dimensão biológica de corpo e movimento. Contudo, esse documento

[...] ainda apresenta um caráter instrumental do corpo/movimento, cuja função primordial da ação motora na Educação Infantil é oferecer suporte para futuras aprendizagens. Nesse sentido, privilegia-se o desenvolvimento de funções psicomotoras, como a coordenação e equilíbrio, a aquisição e estabilização de habilidades básicas, a internalização de regras sociais, por meio dos jogos e brincadeiras. (Mello *et al.*, 2016, p. 138-139).

Nas DCNEIs, o corpo e o movimento ganham uma dimensão cultural, sendo reconhecidos como formas de expressão da criança. “Nessa perspectiva, o corpo e o movimento funcionam como canais para que as crianças manifestem suas primeiras tentativas de explorar experiências lúdicas, de faz de conta e de diferentes formas de linguagem” (Mello *et al.*, 2016, p. 139). De maneira similar, a BNCC aborda a categoria corpo e movimento “[...] como forma de expressão, de produção de sentidos e de vivências pelas crianças, reconhecendo-as como agentes produtoras de cultura” (Mello *et al.*, 2016, p. 139).

Ainda de acordo com esses autores, a Educação Infantil, na BNCC, é apresentada como tendo um caráter não fragmentado e, desse modo, não está prevista a existência da Educação Física como disciplina ou componente curricular. Na Educação Infantil, o currículo possui um caráter integrado e não fragmentado, o que implica que não existem disciplinas isoladas, como ocorre no ensino fundamental ou médio. A Educação Física não é tratada como um componente curricular específico, suas práticas estão intrinsecamente ligadas às experiências pedagógicas cotidianas, voltadas ao movimento, à exploração corporal, à brincadeira e à interação social. Essa perspectiva reconhece a criança em sua integralidade, considerando, simultaneamente, aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, e evidencia que o corpo e o movimento devem ser trabalhados de forma transversal, em conexão com outras dimensões do desenvolvimento infantil. O papel do(a) professor(a) na Educação Infantil vai além do ensino segmentado de conteúdos, cabendo-lhe organizar experiências que promovam o desenvolvimento pleno e integrado das crianças, respeitando suas necessidades, interesses e possibilidades.

Podemos perceber o caráter meramente instrumental que o documento imputa aos professores, que são tidos apenas como executores e supervisionados por gestores que visam à sua aplicação correta, sem dedicar qualquer aprofundamento teórico ou lugar a um debate epistemológico sobre o que é abordado.

No entanto, os conhecimentos relacionados à Educação Física estão presentes por meio da centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras na sistematização pedagógica para essa etapa. Como consequência disso, a Educação Física vem se fortalecendo nesse contexto através dos seus conhecimentos e das suas práticas que procuram considerar as subjetividades das crianças (Mello *et al.*, 2016).

Roger Cousinet, pedagogo francês, pensou a criança a partir dela mesma, tentando compreender, através da observação refinada, as regras criadas pelas crianças nos momentos de brincadeira de uma forma que acolhia a alteridade infantil (Ottavi, 2009 *apud* Barbosa; Delgado, 2016). A ênfase no brincar com uma função exclusivamente “pedagógica” restringe as possibilidades da brincadeira e “[...] impede que as crianças reconstruam continuamente suas formas de brincar e se expressar”. Na mesma direção, Corsaro (2002) expressa que as crianças não incorporam a cultura adulta passivamente, mas através de um processo criativo denominado reprodução interpretativa, ou seja:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (Corsaro, 2002, p. 114).

Nesse sentido, é preciso atentar-se para o discurso de que as crianças devem ser moldadas, como se algo lhes faltasse e, como consequência disso, ficassem subordinadas a uma cultura adulta que costuma ser determinada pelos adultos (Sayão, 2002; Buss-Simão, 2005). Sendo assim, é fundamental a superação dessa perspectiva de que as crianças são seres incompletos. Realmente, devemos nos atentar para esse sentido de “como se lhes faltasse algo”, pois essa afirmação se ancora numa crítica à visão tradicional e adultocêntrica da infância, que considera a criança como um “vir a ser”, e não como um sujeito pleno no presente. Nesse contexto, o termo “incompleto” carrega uma carga negativa, como se a criança fosse “menos” que o adulto.

Todos somos seres incompletos, todos somos seres inconclusos do ponto de vista filosófico. Do ponto de vista filosófico (especialmente em autores como Paulo Freire, Bakhtin, entre outros), o ser humano é um ser inacabado, em constante devir, sempre em construção. Importa, portanto, não negar a incompletude da criança — pois todos, como sujeitos humanos, somos inacabados, inconclusos e em constante devir —, mas sim superar a perspectiva hierárquica e defasada que associa essa incompletude à

inferioridade ou à falta. A criança não é um “adulto em miniatura”, mas um sujeito pleno em sua existência presente com modos próprios de ser, viver e conhecer.

Encarar a criança como um ser único, que se forma e cria cultura por meio de suas vivências, exige uma atenção aprofundada às suas necessidades, desejos e ações, criando espaços e momentos repletos de possibilidades que favoreçam o desenvolvimento de suas experimentações em seu cotidiano, dentro e fora do ambiente escolar.

Segundo Sayão (2002, p. 57), a visão “adultocêntrica” causa “[...] uma espécie de esquecimento do tempo de infância”, um esquecimento de que a criança constrói formas de se comunicar com o ambiente social. Com isso, o adulto passa “[...] a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade [...]”, suprimindo “[...] aquilo que elas possuem de mais autêntico - sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos” (Sayão, 2002, p. 57-58). Concordando com essa autora, os adultos, muitas vezes, exercem um tipo de controle sobre as crianças, sobre seus corpos e seus movimentos, deixando de reconhecê-las como sujeitos de direitos. Nesse sentido, Costa e Kunz (2013) enfatizam que “são múltiplas as instâncias, onde a criança é treinada para a vida adulta [...]”, privando-se, conseqüentemente, a sua vida do brincar.

Sobre a importância das interações no universo da infância, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece que as interações durante o brincar são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, pois carregam uma diversidade de aprendizagens e potenciais. Segundo o mesmo documento, “ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2018, p. 33). Sendo assim, entendemos que a oferta de diferentes tipos de interação, com o mundo físico e social, enriquece as experiências corporais, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Ao se caracterizar os campos de experiências presentes na BNCC (Brasil, 2018) no que se refere às ações pedagógicas, é fundamental planejar propostas que considerem as vivências e contextos das crianças, com uma escuta e atenção sensíveis tanto às experiências subjetivas de cada uma quanto aos conhecimentos a serem desenvolvidos. O termo Campos de Experiências está vinculado aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio de interações e brincadeiras da criança durante a etapa da Educação Infantil, já estabelecidos nas DCNEIs de 2009 e na BNCC de 2017.

Para tanto, é necessário acreditar na capacidade das crianças de construir sentidos e significados sobre o mundo de forma autêntica. Assim, é possível expandir as experiências já vividas pelas crianças e, ao buscar a aquisição de novos conhecimentos, evitar a visão de mera transmissão de saberes, escolarização e preparação para o Ensino Fundamental apenas para o cumprimento de uma formalidade na educação ou até mesmo manipulação na formação de indivíduos para atender às exigências do mercado de trabalho.

Necessário se faz ir além das possibilidades impostas ou regidas por determinado material ou atividade articulada, visto que a contribuição significativa das próprias crianças e de outros docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem proporciona, ao momento de aula, ressignificar o que está posto, criando novas possibilidades de objetos/formas de brincar, bem como outras problematizações lançadas aos alunos em situações pedagógicas diversas. Levando em conta a segurança e o bem-estar das crianças, as ideias de materialização das diferentes formas do brincar contribuem para o crescimento individual e também do(a) professor(a) de Educação Física.

Assim, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem colaboram para o enriquecimento desse momento único na vida dos educandos. Através da observação da resposta de cada criança, do desenvolvimento e do progresso contínuo de cada indivíduo, o docente reflete sobre sua proposta e como fazer para que suas intenções sejam alcançadas. Então, durante este processo, ele mobiliza outros saberes, avaliando seu próprio modo de ensino através da observação e considerando a relação estabelecida entre ensino e aprendizagem daquilo que foi proposto, com vistas aos objetivos a serem alcançados com determinada atividade.

Em seu planejamento, o(a) professor(a) se vale de algumas estratégias, invenções e recursos que conduzirão ao ensino, à busca pela realização dos seus objetivos. Entretanto, “[...] é durante a realização da aula, na relação estabelecida com as crianças, que ele vai saber se ‘os caminhos’ propostos levaram aos resultados esperados” (Freitas, 2008, p. 168).

Os campos dos saberes precisam se articular, sem provocar fragmentação do conhecimento, dando continuidade ao trabalho docente realizado pelos professores nas diversas áreas, considerando os grupos etários. Essa abordagem do trabalho docente entre a Educação Física e a Educação Infantil deve ser abrangente e flexível, com um planejamento a contemplar variados campos de experiência e estar fundamentada nos direitos de aprendizagem.

CAPÍTULO 2

HISTORICIDADE DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Com o intuito de subsidiar teoricamente o desenvolvimento deste estudo sobre a produção científica, este capítulo tem como objetivo apresentar um histórico sobre o estabelecimento do atendimento institucional destinado a crianças de 0 a 5 anos, bem como da Educação Física escolar no Brasil. A proposta é contextualizar as discussões que foram desenvolvidas ao longo deste trabalho, e discutir também algumas concepções sobre a infância e a Educação Infantil estabelecidas ao longo da história. Compreendemos que reconhecer o quanto é recente, do ponto de vista histórico, a construção do entendimento educacional voltado a essa etapa do ensino básico é fundamental para a análise das questões que nos propomos a discutir.

A historicidade é fundamental para desconstruir a naturalização dos conceitos de infância e educação, além de possibilitar uma compreensão mais ampla das políticas atuais voltadas à educação infantil, cujas raízes foram sendo construídas e consolidadas ao longo da história do Brasil.

Para a elaboração do capítulo, consultamos algumas fontes bibliográficas: livros, artigos, teses e dissertações. A fundamentação teórica baseou-se na análise, discussão e reflexão de aspectos abordados por pesquisadores da área da Educação Infantil, especialmente no que se refere à história e às políticas educacionais voltadas às crianças de até seis anos no Brasil. Nesse contexto, destacam-se como principais referências os trabalhos de Barbosa (2008), Kuhlmann Jr. (2001) e Soares (2002). Antes de adentrarmos a discussão proposta, optamos por adotar uma abordagem cronológica para a exposição do tema, apresentando os acontecimentos em sua sequência histórica a fim de contextualizarmos o desenvolvimento das ideias e práticas relacionadas.

Nesta seção, é apresentado um histórico da educação infantil, com o propósito de contextualizar seus avanços, rupturas, contradições e tensões no cenário nacional, à luz das transformações econômicas, políticas e sociais. Buscamos então traçar um panorama que favorecesse uma reflexão crítica sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil. Explanar essa trajetória não tem apenas a função de explicar ou justificar o que vivenciamos no presente; ela amplia nossa compreensão sobre determinados temas e nos convida a revisitar o passado com novos olhares, refletindo também sobre o presente e possíveis caminhos para o futuro. Nesse contexto, compreender a Educação Infantil na

atualidade e questionar algumas de suas possíveis direções envolve estudar a história da infância e das políticas de assistência dentro do percurso histórico do nosso país.

Assim como ocorreram em diversas partes do mundo, no Brasil, também foram desenvolvidas diferentes propostas para a Educação Infantil com o objetivo de garantir o acompanhamento da criança de acordo com suas necessidades e interesses.

Durante o período imperial, diversas tentativas de implementação de uma política nacional de educação foram realizadas. Dentre elas, destaca-se a Reforma Couto Ferraz, de 1854, que, entre outras medidas, buscou estabelecer de maneira explícita programas de ensino aplicáveis a todas as escolas do país (Rocha, 2010).

Nesse contexto, havia uma grande disparidade no tratamento das crianças, especialmente entre as crianças brancas e as negras, filhas e filhos de pessoas escravizadas, que eram obrigadas a trabalhar desde muito cedo (Góes, 1999). As crianças indígenas, por sua vez, eram vistas pelos colonizadores como “selvagens” que precisavam ser domesticadas (Bittar, 2000). Até mesmo as crianças europeias pobres frequentemente eram tratadas com negligência e desvalorização.

O conceito de infância foi se modificando ao longo do tempo de acordo com o momento histórico vivido e sua função na sociedade, da mesma forma se modifica o entendimento sobre como educar as crianças. A partir de 1875, surgem os primeiros jardins de infância privados, para então duas décadas à frente surgirem os jardins de infância públicos, segundo Oliveira *et al.* (2019).

O processo de industrialização no Brasil, no início do século XX, juntamente com o surgimento dos primeiros conglomerados urbanos, intensificou as discussões em torno da necessidade de um atendimento institucional à primeira infância. Surgem, então, as reivindicações por espaços destinados ao cuidado e à guarda das crianças da classe operária. Na segunda e terceira década do século XIX, os centros urbanos, já consolidados, careciam de infraestrutura básica, como saneamento, e foi nesse contexto que médicos e sanitaristas passaram a defender o atendimento a bebês e crianças pobres como uma medida paliativa para a proteção da saúde infantil.

No Brasil, por volta da metade do século XIX, não existiam crianças em idade entre 0 e 5 anos frequentando uma instituição escolar. Essas ideias começam a ganhar forma com a Proclamação da República, em 1889, impulsionadas pelo anseio de construção de uma identidade nacional e pelo processo de migração da população rural para os centros urbanos (Oliveira *et al.*, 2019).

Assim como surgiram as instituições pré-escolares em outros países devido à Revolução Industrial, também foram surgindo as instituições no Brasil. Com o avanço da industrialização, as crianças pobres continuaram a enfrentar diversas dificuldades em decorrência das transformações e das desigualdades sociais intensificadas nesse período da história do país.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), a partir da metade do século XIX, foram sendo difundidas no Brasil as instituições com uma nova concepção assistencialista. No Brasil, por volta de 1890, observou-se um crescimento no número de instituições voltadas à Educação Infantil, impulsionado, em grande parte, pelo aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho e pela necessidade de complementar a renda familiar. Nesse contexto, a oferta de serviços de cuidado e acolhimento para crianças de zero a seis anos passou a ser compreendida como uma demanda social, atrelada ao processo de desenvolvimento econômico e sociopolítico do país (Kuhlmann Jr., 1998).

Contudo, Kuhlmann Jr. (1998, p. 81) deixou claro que:

O que se pretende mostrar é que a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

Uma instituição de destaque que surgiu em 1899 foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho. Considera-se que essa entidade representou um marco fundamental para o surgimento de outras organizações voltadas à infância no Brasil (Kuhlmann Jr., 1998).

Concepções europeias educacionais elaboradas no berço da civilização se entremeiam nas elites brasileiras de uma tal forma e encontram morada, como o chamado Jardim de Infância². É importante ressaltar que, no Brasil, a participação mais direta do setor público no atendimento à criança pequena teve início a partir de 1930. No entanto, isso não representou, necessariamente, a assunção plena de responsabilidade por parte do Estado, como expressa Vieira (1988, p. 4):

Embora algumas instituições oficiais, destinadas a proteger a criança, tenham sido criadas antes de 1930, foi principalmente a partir de 1940 que o Estado brasileiro começou a se equipar de instituições e pessoal técnico para a proposição e execução de ações de cunho social, assumindo funções na área da saúde, educação, previdência e assistência.

Ainda de acordo com a autora, em 1940, na cidade de Porto Alegre, os jardins de infância atendiam crianças de 4 a 6 anos em regime de meio período. Essas instituições,

muitas vezes instaladas em praças públicas, adotavam a abordagem pedagógica inspirada na teoria froebeliana, utilizando os métodos desenvolvidos por Friedrich Fröbel⁵.

Os Jardins da Infância⁶ idealizados por Fröbel tinham como propósito mais do que apenas acolher crianças: buscavam oferecer uma educação fundamentada nos princípios de unidade entre a família, Deus, a humanidade e a natureza. Fröbel comparava a criança a uma semente dotada de um potencial inerente, que, ao ser devidamente estimulada, poderia florescer como uma planta. Nesse sentido, atribuía à professora o papel de jardineira, cuja responsabilidade seria cuidar, nutrir e favorecer o desenvolvimento pleno da criança, tal como se faz com uma planta em crescimento.

[...] as “jardineiras” devem ser preparadas como “medianeiras” entre as naturais qualidades educativas da mãe e os reclamos da infância. Desse modo, as jardineiras prestam um auxílio às mães. Que se acham um tanto impedidas na sua função maternal, porque presas aos afazeres da vida moderna. (Koch, 1985, p. 62).

Além de representarem uma solução higiênica — diante das precárias condições de vida das crianças em situação de pobreza —, as creches baseavam-se nos princípios da puericultura, um conjunto de práticas voltadas à sistematização dos cuidados considerados apropriados à infância. Nesse período, percebemos que a criança pequena se encontrava no limbo. Apesar de ser considerada uma prioridade por todos, na prática, não é efetivamente assumida como responsabilidade por nenhum dos envolvidos. Quem nos faz essa referência é Barbosa (2008, p. 390):

A educação infantil sempre foi de todos e nunca foi de ninguém, porque nunca houve uma preocupação mais sistemática com a continuidade de uma política de melhorias para a infância pobre no Brasil. Nenhum órgão público sente-se plenamente preparado hoje para criar propostas efetivas e suficientes de operacionalização da educação infantil, apesar de ela ter sido proposta oficialmente há quase cem anos.

Vieira (1988, p. 4), por sua vez, nos diz que:

⁵ Friedrich Fröbel nasceu em 21 de abril de 1782, em Oberweißbach, na Alemanha, e faleceu em 21 de junho de 1852, em Marienthal, também na Alemanha. Ele foi um educador, pedagogo e filósofo da educação, considerado o criador do conceito de jardim de infância (Kindergarten). Fröbel desenvolveu métodos educativos voltados à educação infantil baseada no brincar, na atividade lúdica e no desenvolvimento integral da criança, valorizando o movimento, a música, o canto e os trabalhos manuais como instrumentos pedagógicos.

⁶ O termo "Jardim de Infância" foi criado pelo educador alemão Friedrich Fröbel (1782–1852), um dos primeiros a se dedicar à educação de crianças, com o intuito de estabelecer um espaço específico para uma forma diferenciada de educação voltada à primeira infância. A escolha da metáfora do jardim refletia sua concepção de que as crianças deveriam ser cuidadas e cultivadas de maneira semelhante ao trabalho dos jardineiros no desenvolvimento das plantas, valorizando um ambiente de crescimento, atenção e estímulo.

No DNCr⁷, onde predominava o projeto higienista, as creches eram defendidas como elemento da puericultura social, único estabelecimento capaz de combater eficazmente o comércio da criadeira. O tema do aleitamento materno e da mortalidade infantil atravessou constantemente os debates, onde a creche era defendida justamente para permitir a amamentação da criança e garantir a sua sobrevivência.

Essa abordagem carregava uma intencionalidade implícita de disciplinar e moralizar mães e crianças, impondo normas que buscavam regular as relações familiares das camadas populares. A preocupação com as populações empobrecidas dos países periféricos justificava-se pelo temor de que, devido à sua vulnerabilidade, fossem influenciadas por movimentos revolucionários capazes de ameaçar a ordem social estabelecida e colocar em risco a expansão do capitalismo.

O modelo de educação assistencialista incorpora elementos como a discriminação, o preconceito e a ideia de uma educação com caráter compensatório, delegando às instituições pré-escolares a função de “suprir carências” das crianças em situação de pobreza e de remediar questões sociais mais amplas. O discurso que o sustenta fala em correção das desigualdades sociais e superação do fracasso escolar entre os mais pobres na escola primária. No entanto, na prática, esse modelo contribui para a reprodução e aprofundamento da exploração e da desigualdade social (Kuhlmann Jr., 2001).

Nesse sentido, destacamos que, “ainda que não se possam negar os avanços que a puericultura trouxe para o cuidado da saúde da criança, eles vieram acompanhados de uma série de normas e preceitos morais que visavam limitar a mulher a seu papel de progenitora e dona do lar” (Vieira, 1988, p. 9).

Salomão (1999, p. 99), em um dos trechos de sua produção, citou:

Somente em 1961, a LDB - Lei de diretrizes e bases da educação – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - entrou em vigor e dedicou apenas dois artigos à educação pré-escolar, onde estimulavam as empresas a organizarem instituições de educação pré-primária.

A partir desse marco, em que muitas instituições começaram a ser implantadas no Brasil, tornou-se importante a ampliação de espaços que suprissem tal carência. Assim, foram surgindo leis que asseguravam direitos às crianças de zero a seis anos.

⁷ Departamento Nacional da Criança (DNCr): um órgão formalizado pelo governo de Getúlio Vargas em 1940, por meio do Decreto-Lei nº 2.024. Sua missão era estabelecer as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência no país, incluindo medidas assistenciais e educacionais. Esse departamento já não existe mais com essa denominação e funções.

Da invisibilidade política e social ao reconhecimento como direito

Mesmo a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) tendo incluído as escolas maternais e os jardins de infância no sistema nacional de ensino, sua implementação não garantiu, de fato, a ampliação do atendimento. Muito menos promoveu discussões consistentes sobre práticas educativas adequadas às especificidades de bebês e crianças, mantendo-se a concepção das instituições de atendimento à primeira infância mais voltada ao assistencialismo e aos cuidados com a saúde do que ao desenvolvimento de práticas educativas efetivas.

Aponta-se assim a necessidade de a União fixar diretrizes e bases para uma educação nacional e essa intenção só se materializou com a aprovação da LDB nº 4.024/1961, art. 22: “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (Brasil, 1961).

Segundo Mendonça (2013), a educação pública no Brasil passou por várias transformações ao longo das décadas. A pré-escola, por muito tempo, não possuía um caráter formal, carecia de professores qualificados e, em muitos casos, contava com mão de obra voluntária, que frequentemente abandonava a função.

Na década de 1980, com o processo de abertura política, as camadas populares começaram a pressionar por maior acesso à educação. A partir desse movimento, a educação infantil passou a ser reconhecida como uma responsabilidade do Estado — algo que, até então, não era legalmente assumido pelo poder público como uma área da educação, mas sim relacionada à saúde e à assistência social.

Com a promulgação da Constituição de 1988, reconhecer a criança como um ser individual, com características distintas das dos adultos e detentora de direitos como cidadã, promove transformações na educação infantil, tornando o atendimento às crianças de 0 a 5 anos mais direcionado e específico. Desse modo:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p.1).

Vários acontecimentos marcam esse momento na história do Brasil. Assim, em julho de 1990, cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi instituído com o propósito de transformar a realidade vivenciada pela infância e juventude no Brasil,

atribuindo responsabilidades não apenas ao Estado, mas também à família, à sociedade e aos cidadãos em geral. Além disso, o ECA buscou promover uma mudança de mentalidade e atitudes em relação à proteção e ao respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes. De maneira específica, no Artigo 54, está reafirmado o dever do Estado de oferecer às crianças o atendimento em creches e pré-escolas.

Com a propagação da Constituição Federal e a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394), em 1996, a educação em creches e pré-escolas foi legalmente reconhecida como a etapa da Educação Básica e ganhou maior visibilidade. Essa fase, voltada ao atendimento de crianças com menos de seis anos, passou a ser denominada de Educação Infantil. A LDB de 1996 ganha muita força no cenário brasileiro. Por se constituir como uma reforma no sistema educacional ocorrida no contexto da redemocratização, ela reiterou as garantias relativas ao direito das crianças ao acesso e à permanência na Educação Infantil contidos na CF/1988 e no ECA/1990. Nesse documento, vários artigos fazem menção à Educação Infantil, em especial, citamos:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (Brasil, 1998, p. 44-45).

No exercício de suas atribuições legais, o Ministério da Educação (MEC) passou a elaborar um conjunto de documentos específicos com o objetivo de estruturar e orientar a então reconhecida primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Entre os principais documentos oficiais publicados na época, destacam-se: *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, em 1998; *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, em 1999; além dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* e dos *Parâmetros Básicos de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2*, ambos lançados em 2008 (Diana, 2015, p. 170).

Soma-se a todos esses documentos a BNCC, homologada em dezembro de 2017, cuja construção acabou se afastando do projeto inicial, distanciando-se dos interesses da comunidade para apoiar as demandas do sistema vigente. Ela condiz com os anseios da

burguesia, trazendo “competências e habilidades” como ponto central do documento, com caráter instrumentalizador, em detrimento da formação integral dos sujeitos.

A década de 1990 foi marcada por avanços significativos no que diz respeito à infância. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, diversos documentos foram elaborados com o intuito de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, o que resultou na valorização da criança pequena e, conseqüentemente, do trabalho dos(as) educadores(as) da infância (Moura, 2015).

Contudo, de acordo com Moura (2015), esse processo foi, em grande parte, conduzido pelo Banco Mundial em diversos países, com o objetivo de uniformizar a formação cidadã e direcionar as políticas educacionais das nações mutuárias de acordo com interesses específicos. “As relações capitalistas em âmbito internacional e nacional contribuíram com o processo de construção da ‘Centralidade da Educação Básica’, na década de 1990” (Moura, 2015, p.13).

Alguns princípios regem a LDB 9.394/1996, sendo definidos, no seu Art. 3º:

O ensino será com base nos seguintes princípios: igualdade de condição para o acesso a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da igualdade e dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, p.1).

Conforme estabelece a LDB 9.394/1996, a Educação Infantil é destinada às crianças de zero a cinco anos e onze meses, sendo organizada em duas etapas: as creches, voltadas ao atendimento de crianças de zero a três anos e onze meses; e as pré-escolas, destinadas à faixa etária de quatro a cinco anos e onze meses (Brasil, 1996).

Em razão de a Educação Infantil não estar organizada de forma disciplinar, a BNCC não menciona explicitamente a disciplina de Educação Física, assim como os documentos que a antecederam — Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — também não o fazem. De acordo com o RCNEI, o corpo é compreendido como o principal meio pelo qual a criança experimenta, descobre e expressa o mundo, sendo fundamental para o desenvolvimento de sua identidade, autonomia, emoções e relações sociais. Já o movimento é entendido como uma dimensão essencial da cultura e do desenvolvimento

humano, por meio do qual a criança interage, comunica-se, expressa sentimentos e amplia suas capacidades corporais e cognitivas.

Assim, corpo e movimento estão intimamente relacionados no processo educativo, pois o movimento é a forma pela qual o corpo age, sente, pensa e aprende, tornando-se uma linguagem significativa de expressão e construção do conhecimento infantil. Considerando a centralidade do corpo, movimento, jogos e brincadeiras nos processos pedagógicos dessa etapa, a Educação Física vem, progressivamente, consolidando e ampliando sua presença nesse contexto, especialmente por meio de suas práticas e dos saberes que delas decorrem (Mello; Santos, 2012; Mello *et al.*, 2016).

A BNCC passou por diversas modificações ao longo de suas versões preliminares, sendo influenciada por interesses de setores editoriais e econômicos. De acordo com Neira (2018, p. 1), “a política educacional em curso no Brasil tem por objetivo a consolidação de um determinado projeto de sociedade”, o que se torna evidente a partir de uma leitura crítica da BNCC, uma vez que “o documento oficial se afasta do atual debate da área”. Inicialmente tinha como propósito estabelecer um elemento de articulação entre as três etapas da Educação Básica, acabou, em sua versão final, por excluir o Ensino Médio. Isso ocorreu em razão da aprovação, durante o governo Temer, de uma reforma específica voltada exclusivamente para essa etapa da Educação, já tramitada e aprovada no Congresso Nacional.

Mello *et al.* (2016) realizaram um estudo comparativo dos três documentos que orientam a Educação Infantil no Brasil, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). O estudo de Mello *et al.* (2016) sobre os documentos norteadores da Educação Infantil no Brasil (RCNEI/1998, DCN/2009, BNCC/2017) aponta diferenças significativas nas concepções de criança, organização curricular, importância do corpo/movimento e do jogo/brincadeira.

Quadro 1 – Quadro comparativo entre a BNCC, os RCNEIs e as DCNEIs

Categorias	RCNEIs	DCNEIs	BNCC
Concepção de criança	Psicologia	Sociologia da Infância	
Organização curricular/didática	Eixos	Linguagens	Campos de experiências
Corpo/Movimento	Caráter instrumental	Formas de expressão	Construção de sentidos
Jogo/Brincadeira	Meio	Objeto	Direito de aprendizagem

Fonte: Mello et al. (2016, p. 133).

É necessário admitir críticas ao seu processo de construção – que iniciou de maneira mais aberta ao diálogo e estimulando a participação democrática, mas acabou, na sua terceira versão, sendo publicada de forma mais verticalizada pelo governo que assumira em abril de 2016 –, bem como ao seu conteúdo, que apresenta algumas lacunas e inconsistências.

A preocupação com a Educação Infantil gerou importantes reflexões, tornando-se um dos grandes desafios globais no início deste milênio. O foco central da discussão está na implementação de um processo educacional capaz de promover a formação integral do cidadão.

A análise da educação infantil considera, assim, esse contexto de embates político-ideológicos na constituição de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Entende-se por educação de qualidade socialmente referenciada aquela que tem por eixo o caráter emancipatório dos sujeitos histórico-sociais e que considera as diferentes condições concretas de existência desses sujeitos, voltando-se à formação omnilateral, objetivando a superação das desigualdades individuais e de classe e da desvalorização cultural. (Barbosa *et al.*, 2014, p. 509).

Nas últimas décadas, a legislação referente à Educação Infantil no Brasil apresentou avanços significativos, impulsionados pela participação ativa da comunidade acadêmica e de movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Esses avanços se refletiram em mudanças importantes na concepção de infância e na explicitação do direito ao acesso à educação escolar com qualidade para as crianças da primeira infância.

No entanto, a efetivação concreta dos direitos assegurados no marco legal ainda representa um desafio a ser superado. Sendo assim, é essencial manter uma postura vigilante e crítica para evitar a incorporação de características inadequadas ao processo educativo de crianças até seis anos, combatendo concepções que ignorem as particularidades do projeto pedagógico e do trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, seguida pela criação do ECA (1990) e da LDB (1996), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado. Essa nova abordagem consolidou a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, resultado da incorporação das creches e pré-escolas ao sistema educacional, antes vinculadas à assistência social.

Atualmente, a Educação Infantil é compreendida como a etapa inicial da Educação Básica, de responsabilidade das políticas educacionais municipais, sendo um direito garantido às crianças e uma opção das famílias no caso da faixa etária de zero a três anos.

A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, tornou-se obrigatória e gratuita a Educação Básica para crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade. Quanto aos profissionais que atuam nessa etapa, é exigida, no mínimo, a formação em magistério de nível médio, sendo que a formação superior deve ocorrer prioritariamente em cursos de Pedagogia (Brasil, 1996).

Apesar da existência de leis e estatutos voltados à proteção da infância, o abandono de crianças tem sido constante ao longo da história, manifestando-se de diferentes formas em diversas partes do mundo. Infelizmente, essa realidade ainda persiste na atualidade, apresentando-se com maior gravidade em países a exemplo do Brasil. Então, cabe agora a luta pela progressiva materialização das conquistas já alcançadas pela legislação, pois o ordenamento jurídico, por si só, não é capaz de promover as transformações sociais. Nesse contexto, é fundamental discutir a efetivação dos direitos das crianças de forma abrangente, levando em conta suas necessidades individuais, que decorrem das diferentes realidades sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.

Infância - Concepção de criança

Ao reconhecermos que vivemos em contextos sociais e históricos em constante mudança, é possível compreender que as crianças também fazem parte desse processo de transformação. Ao mesmo tempo em que contribuem para essas mudanças, elas também são impactadas pelas experiências que vivenciam nesse mundo dinâmico. Logo, é fundamental perceber que as transformações que ocorrem durante a infância são significativas — muitas delas únicas e irrepetíveis ao longo da vida.

É reconhecido que os conceitos de criança e infância variam de acordo com o tempo, o espaço e a ideologia predominante em cada contexto. Como estão diretamente ligados às condições sociais e culturais em que se desenvolvem, não existe uma definição universal desses termos. A construção dos significados de infância e de criança é influenciada pelas transformações históricas e pelas particularidades de cada sociedade (Kramer, 1995).

A concepção de infância no passado difere, significativamente, daquela que se tem na atualidade. Ao estudarmos a infância e sua relação com a educação, é possível observar diversas transformações ao longo do tempo. A infância, hoje compreendida como um período fundamental para o desenvolvimento integral da criança — marcado por

descobertas, percepções sensoriais e interações com o mundo —, nem sempre foi valorizada dessa forma.

Os docentes elaboram suas metodologias, fundamentam sua prática pedagógica e estabelecem relações com as crianças com base na concepção de infância que adotam, seja de forma explícita ou implícita. Conforme Kramer (1995, p. 19):

A ideia de infância não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Essa mesma autora nos revela que a criança e a infância necessitam de uma análise conforme o contexto histórico em que estão inseridas e a estrutura econômica e política que estão vigentes no momento da observação. É incorreto presumir a existência de uma infância homogênea, uma vez que as crianças são diversas e vivenciam processos de socialização distintos. As condições concretas de vida de cada uma estão diretamente relacionadas às relações de produção vigentes em seu contexto social. Dessa forma, diversos aspectos da infância variam conforme a posição ocupada pela criança e por sua família na estrutura da sociedade. Sendo assim, o conceito de infância no Brasil foi profundamente influenciado pelo processo de colonização, que introduziu no país diversos hábitos e visões de mundo.

Segundo Gómez (1994, p. 2), até o final do século XVIII, a concepção de infância ainda não se distinguia da do adulto. A autora destaca que, nesse período, havia um evidente desconhecimento das características específicas da criança, o que resultava na imposição de um único modelo de conduta: o do adulto. Assim, a criança era inserida precocemente no universo adulto, sendo compelida a seguir regras e comportamentos previamente estabelecidos, sem considerar suas particularidades.

A preocupação com uma educação institucionalizada e mais sistemática para crianças menores de seis anos somente ganhou força a partir da Revolução Industrial. Nesse contexto, emergiu a necessidade de espaços que atendessem às demandas assistenciais e sociais da infância, sobretudo diante do crescente número de mulheres inseridas no mercado de trabalho. Foi a partir desse marco histórico que se intensificou a atenção voltada às crianças cujas mães exerciam atividades fora do ambiente doméstico (Kuhlmann Jr., 1998). Com a crescente demanda do mercado por mão de obra, as

mulheres passaram a ocupar cada vez mais espaços no mundo do trabalho, o que gerou a necessidade de locais que acolhessem seus filhos durante sua jornada laboral. Foi nesse contexto que surgiram as primeiras instituições voltadas ao cuidado infantil.

Kuhlmann Jr. (2001, p. 81), em sua análise histórica sobre a infância e a educação infantil, destaca que, no cenário internacional, as instituições pré-escolares começaram a se expandir a partir da segunda metade do século XIX, assumindo diferentes formatos ao longo do tempo. Foi, de forma mais evidente, a partir do século XIX, que se iniciaram os estudos voltados para as particularidades da infância, buscando compreender como inserir a criança nos diferentes modelos sociais em vigência. Gradualmente, consolidou-se uma concepção específica de criança, vinculada à delimitação de fases etárias com base em seu desenvolvimento psicofisiológico.

Historicamente, não havia um reconhecimento social e cultural da infância como uma fase distinta e com características próprias. A criança era frequentemente percebida como um "adulto em miniatura", e os cuidados a ela destinados eram, em grande parte, de responsabilidade da mãe. A infância não era concebida como uma etapa de fragilidade ou de proteção especial, e a atenção dispensada à criança limitava-se, em geral, aos primeiros anos de vida. Sua distinção em relação ao adulto era reduzida a aspectos físicos, como tamanho e força, sendo seu crescimento valorizado apenas como preparação para a vida adulta. A história revela, portanto, o surgimento de diversas concepções de infância, refletindo mudanças sociais, culturais e educacionais significativas.

Com o advento da República, observou-se uma preocupação crescente com a educação da criança. No entanto, foi apenas ao longo do século XX que começaram a surgir ações mais concretas por parte do poder público nesse sentido. As instituições voltadas ao atendimento infantil tinham, em sua maioria, um caráter preventivo e assistencialista, voltado à recuperação de crianças pobres, vistas como ameaça à ordem social. O foco dessas iniciativas não estava na infância como fase do desenvolvimento humano, mas sim na figura do "menor abandonado" e "delinquente".

Segundo Kramer (1995), a educação das crianças no Brasil teve, em suas origens, uma forte marca assistencialista e compensatória, sendo concebida como um serviço prestado às populações carentes, mais como um favor do que como um direito. Assim, aqueles que eram “privilegiados” com esse atendimento deveriam ser submissos aos seus doadores, mascarando a discussão da exploração a que são submetidos pelo sistema capitalista, aceitando o lugar social que lhes é reservado.

Evidentemente, esse cenário gerou — e ainda gera — desafios para a implementação de práticas pedagógicas sistematizadas na etapa da Educação Infantil, pois as instituições voltadas à educação de crianças possuem uma história relativamente recente e singular, uma vez que sua origem não esteve atrelada a propósitos educativos, mas sim a funções predominantemente assistenciais.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), a criança pobre era representada socialmente como um potencial criminoso e perigoso, em razão das condições precárias em que vivia — lares marcados pela desnutrição, pelo alcoolismo e pela ausência de vínculos com o trabalho formal em um país desigual e excludente. Porém, é fundamental distinguir o assistencialismo da Assistência Social. Enquanto a Assistência Social entende a educação como uma prática social voltada para a emancipação e a promoção da autonomia dos sujeitos, o assistencialismo representa uma proposta educacional voltada à moralização, ao controle social e à submissão, priorizando a obediência em detrimento da autonomia.

Compreender a criança como um sujeito singular, com características distintas das dos adultos e portadora de direitos civis, representa uma mudança significativa na concepção de Educação Infantil. Essa perspectiva contribui para tornar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos mais específico, sensível e adequado às suas necessidades e particularidades.

Percebemos que o conceito de infância exerce forte influência sobre o papel da Educação Infantil, uma vez que orienta as práticas de cuidado e os processos educativos destinados às crianças, uma ação indissociável entre o cuidar e o educar. Nesse sentido, a Educação Infantil está diretamente vinculada à concepção de infância vigente, sendo seu desenvolvimento historicamente marcado por transformações sociais que passaram a reconhecer a criança como sujeito de direitos.

Infância é uma construção social, histórica e cultural, ou seja, não existe uma única forma de vivê-la. Cada sociedade, tempo histórico e contexto cultural produzem diferentes modos de ser criança, com valores, práticas e significados próprios. Assim, podemos dizer que há “infâncias”, no plural, pois cada grupo social oferece condições e experiências distintas que moldam essa etapa da vida. A infância, portanto, é um construto social que reflete as formas como cada cultura entende e organiza a vida das crianças.

A criança é entendida como um sujeito biopsicossocial, ou seja, um ser que se desenvolve biologicamente, interage socialmente e constrói significados psicológicos e culturais no meio em que vive. Ela é ativa, participativa e produtora de cultura —

expressa-se, aprende e se comunica por meio de suas experiências -, sendo o brincar uma das principais formas de manifestação de sua identidade.

Em síntese: criança é o sujeito real e singular que vive a sua existência concreta; infância é o conceito social e cultural que define como essa fase da vida é vivida, reconhecida e interpretada em diferentes contextos.

Como evidenciado ao longo deste texto, as transformações políticas, econômicas e culturais ocorridas na história do Brasil impactaram significativamente a sociedade, dando origem a novas concepções de infância. Esses fatores contribuíram para o aumento do interesse e da demanda social, familiar e profissional pela educação de crianças em contextos coletivos formais, fora do ambiente doméstico. Em sua pesquisa, Barbosa (2008, p. 389) nos alerta que:

A reestruturação produtiva, o fortalecimento do neoliberalismo e a globalização/ internacionalização da economia engendram transformações, entre as quais destacamos as tendências internacionais em ressignificar a infância e seu atendimento institucional, delimitando, no bojo de uma luta de forças, novas funções sociais das instituições educativas de crianças menores de sete anos. No contra movimento, devemos destacar a importância da constituição de posições progressistas e comprometidas do campo acadêmico-científico, abrangendo pesquisas sobre infância, movimentos pelos direitos das crianças, além de posições e lutas para interferir em mudanças efetivas na legislação educacional brasileira, tendo-se como pressuposto essencial que a educação infantil é, antes de tudo, direito da criança, da família e dever do Estado.

A mobilização social, a legislação educacional e os planos governamentais refletem a crescente valorização da educação de crianças de até seis anos em instituições coletivas vinculadas aos Sistemas de Ensino. Nesse cenário, consolida-se o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

A palavra infância (etimologicamente originária do latim) significa ausência de fala e ainda dependência, e é inerente à criança. Na perspectiva de Santos e Lauro (2005), o ser humano é um ser em construção e em constante transformação, assim a criança é um ser que irá se construindo, reproduzindo e reconstruindo a vida toda. O RCNEI entende que a criança é “sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (Brasil, 1998, p. 22), sendo considerada criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos, conforme frisa o ECA (Brasil, 1990).

O modelo atual da Educação Infantil no Brasil é resultado de uma síntese entre elementos históricos e as novas conjunturas sociais. Por isso, é fundamental que nossas

análises sejam críticas tanto em relação ao passado quanto ao presente, com o objetivo de avançar na construção do futuro para uma educação de qualidade, socialmente referenciada, para todas as crianças.

Educação Infantil e Educação Física inserida nessa etapa da Educação Básica

Foram muitas as mudanças ocorridas desde a década de 1980 no último século, gerando transformações no Brasil como um todo, tanto política, econômica, social e cultural, estabelecendo uma nova reestruturação e organização do Estado, permanecendo os moldes da estrutura capitalista e suas práticas sociais intencionais que mantêm a população de baixa renda sob seu controle, consolidando as desigualdades sociais. Sendo a educação o meio pelo qual os intentos neoliberais são largamente difundidos e preservados, a Educação Infantil não está isenta disso. Ela se insere nessas disputas de força, sendo tratada como mercadoria e meio de controle, e o Estado muito se ausenta em ser seu mediador. É um campo onde devem, ou pelo menos deveria, construir-se pensamentos críticos a respeito do sistema vigente, formar um sujeito emancipado e capaz de romper com o que é imposto ao proletariado. É habitualmente compelido a se mesclar com o ordenamento atual e faz parte da engrenagem que movimenta essa máquina de rendimentos aos seus controladores. “As classes possuidoras se preocupam em manter a classe operária num estado de miséria tolerável, suficiente apenas para assegurar sua subsistência e reprodução.” (Engels, 1975, p. 128).

Na busca de compreender a realidade em movimento, foram inseridos nesta sequência de estudo a importância e o sentido da Educação Física em nosso objeto de pesquisa. Como sabemos, a Educação Infantil não se estrutura a partir de uma lógica baseada em conteúdos, metas específicas ou divisão por áreas do conhecimento. Ao contrário, mantém uma articulação entre o cuidado e os processos educativos. Nessa etapa, não há segmentação dos momentos pedagógicos, sendo o currículo compreendido como um conjunto de práticas integradas, que envolvem atividades como alimentação, brincadeiras, descanso e deslocamentos pelos espaços. Dessa forma, as situações de aprendizagem estão presentes em todos os momentos da rotina escolar.

Logo, a Educação Infantil deve ser compreendida de forma integral, com práticas e propostas pedagógicas que atendam às reais necessidades das crianças, reconhecendo-as como sujeitos histórico-sociais. Sendo assim, é fundamental reafirmar a unidade da Educação Infantil, respeitando suas especificidades, diferentes formas de organização e

dinâmicas, para superar a lógica histórica que fragmenta e hierarquiza a relação entre creche e pré-escola.

O resgate histórico apresentado teve como finalidade evidenciar que a atuação do profissional de Educação Física na Educação Infantil raramente foi objeto de discussão na área, passando a ocupar um espaço mais significativo apenas a partir da década de 1980. Ademais, conforme também apontado nesse percurso histórico, quando se trata do atendimento a bebês, crianças em instituições escolares, as questões de natureza pedagógica historicamente permaneceram à margem dos debates. Logo abaixo, podemos vislumbrar um dos motivos pelos quais isso ocorre:

O cenário apresentado aponta para a expansão da presença da Educação Física na Educação Infantil e ao mesmo tempo sinaliza práticas pedagógicas desse componente curricular que não consideram a centralidade da criança e o seu protagonismo, distantes, portanto, das atuais orientações legais e pedagógicas que balizam o trabalho educativo a ser desenvolvido pelas instituições dedicadas a cuidar/educar de crianças de zero a cinco anos de idade. (Martins; Barbosa; Melo, 2018, p.3).

De acordo com Martins, Barbosa e Melo (2018), a formação inicial de professores de Educação Física ainda não contempla de forma satisfatória os conhecimentos necessários para atuar com base nas concepções contemporâneas de infância e de Educação Infantil. Nas últimas duas décadas, essa formação tem sido majoritariamente influenciada pela abordagem psicomotora, em detrimento de saberes provenientes de outras áreas relevantes, como a Sociologia da Infância.

A perspectiva psicomotora possui forte presença na atuação da Educação Física na Educação Infantil, tendo emergido como uma resposta crítica a uma prática historicamente voltada à aptidão física e ao ensino esportivo, frequentemente acusada de promover a dissociação entre corpo e mente (Neira, 2006).

As primeiras interpretações sobre o papel da Educação Infantil como etapa da Educação Básica estiveram fortemente voltadas à sua função preparatória para o Ensino Fundamental, com ênfase nos processos de alfabetização. Nesse contexto, a inserção da Educação Física assumia um caráter predominantemente instrumental, sendo voltada ao desenvolvimento psicomotor das crianças. Acreditava-se que, por meio de atividades motoras, seria possível favorecer um desempenho mais eficaz nos processos de leitura e escrita. Então, a abordagem da psicomotricidade⁸ ganha força na Educação Infantil e com

⁸ A abordagem psicomotora ganhou destaque a partir da década de 1970, propondo uma compreensão ampliada da atuação da Educação Física junto ao desenvolvimento infantil. Essa perspectiva entende que a

o apoio do MEC⁹ (Buss-Simão, 2005), como se o treino de determinadas habilidades motoras, do esquema e percepção corporal, da lateralidade, do equilíbrio, entre outros, por si só fossem capazes de resolver os problemas da alfabetização.

A psicomotricidade surgiu como uma proposta de caráter eminentemente pedagógico, que reposicionou a Educação Física em um novo patamar ao romper com a histórica dissociação entre corpo e mente. Essa abordagem baseia-se, principalmente, nos pressupostos da psicologia do desenvolvimento e da psicologia da aprendizagem (Neira, 2006). No entanto, com o tempo, passou a receber críticas por seu viés funcionalista e pela limitação de sua abordagem.

Nesse mesmo contexto, destacamos também a abordagem desenvolvimentista¹⁰, que orienta o trabalho da Educação Física na Educação Infantil a partir do foco no desenvolvimento motor e na aprendizagem motora com o objetivo de promover as habilidades motoras das crianças. Como ambas as abordagens compartilham uma base teórica fundamentada na psicologia do desenvolvimento, elas desconsideram os aspectos sociais e culturais da infância. Essa limitação tem levado a Educação Física na Educação Infantil a ser compreendida, muitas vezes, como mero suporte para o processo de alfabetização (Darido, 2012).

Atualmente, vivenciamos um novo contexto histórico, caracterizado por uma sociedade democrática, multicultural, globalizada e, ao mesmo tempo, fortemente marcada por profundas desigualdades sociais. Partiu-se do princípio de que a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconheceu a Educação Física como área do conhecimento e a instituiu como componente curricular

Educação Física deve contribuir não apenas para os aspectos biológicos ou de rendimento corporal, mas também para os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, visando à formação integral da criança. Nesse contexto, há uma valorização significativa dos conhecimentos oriundos da psicologia.

O autor que mais influenciou essa corrente no Brasil foi o francês Jean Le Boulch, especialmente por meio da publicação de suas obras. Os defensores da psicomotricidade defendem uma ação educativa pautada pelos movimentos espontâneos da criança e por suas expressões corporais, favorecendo a construção da imagem corporal — elemento considerado central na formação da personalidade (Darido, 2003).

⁹ O Ministério da Educação (MEC) é o órgão do governo federal responsável por formular, implementar e avaliar as políticas públicas nacionais voltadas à educação em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, além de coordenar diretrizes curriculares, programas de financiamento estudantil e regulamentações educacionais no Brasil.

¹⁰ A Abordagem Desenvolvimentista da Educação Física foi difundida no Brasil, principalmente, por meio dos estudos do professor e pesquisador Go Tani. A obra mais representativa dessa perspectiva é *Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista* (Tani et al., 1988). Os autores vinculados a essa abordagem defendem que o movimento constitui tanto o principal meio quanto o fim da Educação Física, enfatizando a especificidade do seu objeto de estudo. Nessa concepção, a aula de Educação Física deve priorizar a aprendizagem do movimento, ainda que outras formas de aprendizagem possam emergir como consequência da prática das habilidades motoras (Darido, 2003).

obrigatório da educação básica no Brasil. Nesse cenário, emergem as abordagens críticas e pós-críticas do currículo, que têm oferecido importantes contribuições para a reflexão e a prática da Educação Física na Educação Infantil.

Os estudos relacionados a verificar como acontecia a integração entre Educação Física e Educação Infantil identificaram três impasses desta direção. Dentre elas, o primeiro identificado foi que, nas escolas que optavam pela presença do(a) professor(a) especialista, com licenciatura em Educação Física, havia uma fragilidade no trabalho coletivo entre as duas áreas, professores pedagogos e professores de Educação Física (Recco, 2014; Lemos, 2019; Silveira, 2019).

Soma-se a isso a diversidade de cursos de Pedagogia, principalmente no setor privado, cuja qualidade curricular e das experiências acadêmicas é bastante heterogênea e, em muitos casos, deficitária. Essa precariedade formativa coloca em xeque não apenas a capacidade de lidar com a dimensão corporal da criança, mas também compromete outros aspectos fundamentais do trabalho pedagógico, como o planejamento, a mediação das aprendizagens e a compreensão ampla do desenvolvimento infantil.

Já o segundo impasse é a redução, por parte de professores pedagogos, da atenção às questões relacionadas ao movimento corporal e às brincadeiras das crianças, sob a justificativa de que essas atividades seriam de responsabilidade das aulas de Educação Física (Oliveira, 2008).

Ademais, um terceiro problema foi identificado em redes de ensino que optaram por não inserir em seu corpo docente profissionais especializados em Educação Física. Nesses contextos, percebemos que os professores pedagogos pouco exploram de forma consistente conteúdos relacionados ao corpo, ao movimento e ao brincar. Essa lacuna pode ser atribuída tanto à insegurança em abordar pedagogicamente tais temas quanto à falta de compreensão sobre sua importância no processo de desenvolvimento e constituição da infância (Oliveira, 2008; Abreu, 2014; Santos, 2016; Almeida, 2018).

Com a publicação da LDB, em 1996, surge um questionamento que rondava ambas as áreas do conhecimento, a Educação Infantil e a Educação Física. As discussões se davam em torno desta temática: a inserção do(a) professor(a) de Educação Física para atuar na Educação infantil conduziria a uma fragmentação do conhecimento e hierarquização entre os dois campos do conhecimento? Destacam-se, nesse contexto, Ayoub (2001) e Kishimoto (1999), pesquisadoras reconhecidas nas áreas de Educação Física e Educação Infantil, respectivamente, que refletiram sobre o tema:

Apesar dos sérios riscos existentes nessa direção, acredito que é possível imaginarmos creches e pré-escolas nas quais profissionais de diferentes áreas de formação trabalhem em parceria na educação e cuidado das crianças. No entanto, devemos estar atentos às características das crianças pequenas, cujos vínculos afetivos com as(os) professoras(es) são de extrema importância e demandam tempo para serem construídos, especialmente com as crianças entre zero e três anos de idade. Nessa perspectiva, mudanças excessivas de professoras(es) e/ou atividades durante a jornada diária podem, de fato, gerar fragmentações e causar desconforto, ansiedade e bloqueios que dificultam as relações educativas (Ayoub, 2001, p. 56).

Entretanto,

[...] as múltiplas relações que podem ser estabelecidas em ambientes educativos nos quais convivem crianças de faixas etárias diversas, juntamente com profissionais de várias áreas, além de pais e membros da comunidade, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se respeita a diversidade social e cultural, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações. (Kishimoto, 1999, p. 73).

Segundo a pesquisadora Ayoub (2001, p. 57-58), também,

[...] a linguagem corporal não é uma “propriedade” da educação física e, embora seja a sua especificidade, deve ser trabalhada em outros momentos da jornada educativa, tendo a dimensão lúdica como princípio norteador [...] assumirmos essa especificidade, sem a pretensão de sermos os “donos” da expressão corporal das crianças, pode ser um importante ponto de partida para configurarmos entrelaçamentos com diferentes áreas de conhecimento.

Estar em pauta esse assunto da presença ou não do(a) professor(a) de Educação Física dentro do espaço pedagógico da Educação Infantil atravessa discussões que há décadas ainda perduram em nosso cotidiano. Desse modo, ainda se fazem necessários estudos aprofundados e discussões com embasamento teórico acerca do tema que envolve uma questão complexa, mostrando atribuições, desafios e possibilidades na Educação Básica.

Este trabalho busca contribuir para esse debate ao defender a inserção do(a) professor(a) especialista em Educação Física na Educação Infantil. Compreendemos que ainda há avanços significativos a serem alcançados no que se refere à formação profissional tanto na área da Educação Física quanto na Educação Infantil, de modo a garantir práticas pedagógicas qualificadas e integradas desde as etapas iniciais.

Nesse contexto, torna-se evidente a argumentação em favor da presença do(a) professor(a) especialista em Educação Física na Educação Infantil. A atuação articulada entre o pedagogo e o(a) professor(a) de Educação Física possibilita uma troca enriquecedora: enquanto ele contribui para que o especialista compreenda as

especificidades da prática pedagógica na Educação Infantil, o especialista oferece amparo ao pedagogo no trabalho com as práticas corporais. Essa colaboração mútua beneficia especialmente as crianças, que são as que mais perdem com qualquer tipo de “disputa” que alguém possa querer enxergar nessa discussão. Elas passam a ter acesso a experiências pedagógicas mais diversificadas e qualificadas, relacionadas à linguagem e à cultura corporal, favorecendo, de forma efetiva, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Entendemos que, ao enfatizar a importância da construção coletiva, ampliam-se as possibilidades de fortalecimento de relações pautadas pela parceria, pela confiança e pela horizontalidade entre os diferentes profissionais que atuam na Educação Infantil. Dessa forma, propomos superar a dicotomia entre professores pedagogos e especialistas, reconhecendo todos como docentes da Educação Infantil. Com suas distintas formações e áreas de atuação, esses profissionais podem compartilhar saberes e experiências, colaborando com a elaboração de projetos pedagógicos significativos junto às crianças.

A compreensão da Educação Física como um componente cultural, que valoriza distintas formas de expressão construídas historicamente, estabelece uma relação direta com os princípios que orientam a Educação Infantil. Ambos os campos compartilham a proposta de uma prática pedagógica fundamentada na valorização das múltiplas linguagens e em suas articulações com a sociedade e a cultura.

Nas discussões em torno do currículo cultural, conforme aponta Neira (2018), estão presentes disputas por poder e por significados, uma vez que as relações de poder implicam, frequentemente, a subjugação de grupos subordinados por grupos dominantes. Nesse contexto, cabe ao(a) professor(a) de Educação Física, ao abordar os objetos de estudo da área — os elementos da cultura corporal —, considerar como princípio fundamental o reconhecimento da cultura corporal das crianças e da comunidade em que estão inseridas. É a partir da identificação e valorização desses artefatos culturais locais que se torna possível o desenvolvimento de um currículo cultural significativo e contextualizado, valorizando suas experiências (Neira, 2018).

No mundo da Educação Infantil, é necessário abandonar a lógica centrada no exercício físico e no movimento técnico para passar a valorizar a cultura corporal de movimento, fundamentada nas ciências humanas, nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico, elevando, assim, seu objeto a um espaço de significados sociais e disputas simbólicas. Adota-se como objeto de estudo a cultura corporal de movimento,

promovendo a inclusão, reconhecendo e dialogando com a produção cultural dos sujeitos e das comunidades.

Uma proposta de Educação Física culturalmente orientada na Educação Infantil assume a responsabilidade de tematizar e analisar criticamente as experiências formadoras, promovendo a leitura e a ressignificação dessas práticas no contexto social e cultural. Essa abordagem considera a criança como sujeito de direitos, agente social e ativa construtora de cultura.

Reconhecemos que muitos profissionais formados em Educação Física ainda enfrentam desafios pedagógicos significativos para atuar na Educação Infantil (Sayão, 2002). Em função disso, é comum que recorram a fundamentos teórico-metodológicos que não se encontram plenamente alinhados às concepções contemporâneas sobre o trabalho educativo com crianças, como as abordagens psicomotora, desenvolvimentista ou, até mesmo, práticas voltadas exclusivamente à recreação. Essa tendência acaba por reproduzir concepções e práticas que desconsideram as especificidades das infâncias e das instituições voltadas à sua educação nos contextos atuais (Andrade Filho, 2011).

Faz-se necessário aprofundar esta discussão, buscando, por meio da análise, interpretação e reflexão de diversos fatores que compõem esse cenário, contribuir para a consolidação de um campo específico de debate e produção de conhecimento. Almejamos, assim, colaborar com a construção de novos e mais qualificados caminhos para a atuação dos profissionais que integram a Educação Infantil.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Este capítulo tem como propósito analisar a presença da temática do trabalho docente na Educação Infantil juntamente com a Educação Física na produção científica dos programas de pós-graduação no Brasil, em nível de mestrado e doutorado. Para a realização desta investigação, utilizamos as seguintes fontes na formulação dos dados: teses e dissertações produzidas e catalogadas na plataforma Capes.

No processo de levantamento dos dados, recorreremos a este recurso para identificar as produções que abordaram a Educação Infantil como objeto de estudo. Buscamos identificar a frequência com que o tema aparece e desde quando ele vem sendo abordado, de forma geral, desde o seu início até os anos 2013 e nos anos posteriores de forma mais específica até os dias atuais. Ainda buscamos descrever as principais temáticas que têm orientado dissertações e teses voltadas para essa etapa da Educação Básica na junção desses três descritores.

Nosso objetivo é evidenciar os assuntos que têm despertado maior interesse entre os pesquisadores da área, ao mesmo tempo em que destacamos lacunas e ausências relevantes na produção acadêmica. Além disso, analisamos os objetivos gerais que têm sido priorizados pelos autores desses trabalhos, contribuindo para a compreensão das perspectivas adotadas na interface entre Educação Física e Educação Infantil.

A escolha por analisar a produção dos programas de pós-graduação justifica-se pelo fato de esse campo vir ampliando significativamente o volume de trabalhos voltados à Educação Infantil, como será demonstrado adiante. Tal produção tem desempenhado um papel fundamental tanto no crescimento quantitativo das pesquisas na área educacional quanto na consolidação da Educação Infantil como um campo legítimo de investigação acadêmica. O mapeamento desta produção, então, permite vislumbrar os reflexos das pesquisas científicas neste campo na constituição cultural da produção do conhecimento no país.

A seleção das publicações de interesse para esta pesquisa foi realizada, inicialmente, com base na leitura dos títulos, palavras-chave e resumos presentes neste veículo de comunicação científica. Nos casos em que essas informações não se mostravam suficientes para verificar a adequação da obra aos critérios previamente estabelecidos, procedeu-se à leitura integral do texto.

Inicialmente, este capítulo apresenta um panorama quantitativo do material levantado, com base em indicadores bibliométricos — técnica estatística que contribui significativamente para a análise de diversos aspectos da comunicação científica. A bibliometria tem se mostrado uma ferramenta eficaz para identificar o movimento em diferentes áreas do conhecimento, a partir de recortes específicos (Job, 2018). Neste estudo, essa abordagem possibilitou mensurar a produção do conhecimento, analisando seu fluxo temporal, a distribuição das publicações nesse veículo de comunicação científica selecionado, os autores, suas respectivas instituições de ensino e vínculos institucionais. Como destaca Job (2018, p. 21), “essa técnica é bem aceita por pesquisadores de diversos campos do conhecimento e os dados empíricos resultantes se mostram importantes apoios para análise quantitativa e qualitativa”.

Ademais, analisamos os objetivos gerais priorizados pelos autores das dissertações e teses da área de Educação Física, cujas temáticas se voltaram para a Educação Infantil.

Então, o capítulo está organizado em três seções: na primeira, apresentamos dados relativos ao surgimento e à frequência com que a temática da Educação Infantil aparece nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação Física de forma geral. Na segunda seção, discutimos as principais abordagens e temas predominantes nessa produção acadêmica. Por fim, na terceira seção, examinamos os objetivos gerais mais recorrentes nos trabalhos analisados, suas interseções, buscando compreender as intenções que orientam essas pesquisas, bem como as possíveis lacunas existentes entre os temas abordados.

Foram incluídas todas as teses de doutorado e dissertações de mestrado da plataforma Capes que abordavam diretamente o trabalho docente na educação de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas e que versam ainda sobre a educação física, cuja temática estivesse apresentada sob diferentes denominações.

Com este conjunto de escritos, buscamos oferecer novas fontes e múltiplas abordagens que possam servir de base para o conhecimento e a reflexão sobre a trajetória da pós-graduação em Educação. Possui o intuito de revisitar os caminhos já percorridos anteriormente e contribuir com subsídios para a formulação de propostas que enfrentem os desafios ainda presentes nesse campo.

Período anterior ao estudado

Antes de adentrarmos o período específico de nossos estudos, realizamos um relato sobre o início da produção acadêmica no campo da Educação Física dentro da Educação Infantil, que visou averiguar o crescimento, ou não, a respeito do tema na área da Educação Física.

A análise da história da pós-graduação em Educação no Brasil poderia ser feita a partir de diversas perspectivas. No caso específico, optamos por retomar essa trajetória, em primeiro lugar, para destacar a importância incontestável dos documentos legais que a institucionalizaram. Ademais, consideramos relevante resgatar o significado de determinadas experiências e iniciativas que marcaram o processo de sua implantação, bem como reconhecer o papel fundamental de alguns professores que contribuíram de forma decisiva para a consolidação dos estudos em nível de pós-graduação na área.

Este número especial da *Revista Brasileira de Educação* é dedicado à comemoração dos quarenta anos da implantação da pós-graduação stricto sensu em Educação no Brasil. O marco inicial desse processo ocorreu no final de 1965, com a aprovação do primeiro curso de mestrado na área, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Desde então, mais de setenta programas foram reconhecidos oficialmente, integrando o Sistema Nacional de Pós-Graduação e consolidando a área como um campo de produção científica e formação acadêmica de relevância nacional. (Revista Brasileira de Educação, 2005, p. 7).

Foi então que, em 1965, o Ministério da Educação reconheceu e regulamentou a pós-graduação no Brasil, instituindo o formato básico e subdividindo a formação nos níveis de mestrado e de doutorado. Daquele momento em diante, a pós-graduação se caracterizou como um novo nível de formação (Balachevsky, 2005). Na sequência, mais precisamente na década de 1970, a pós-graduação caminhou rumo à institucionalização no Brasil, assumindo importância estratégica no avanço do ensino superior.

Segundo Picelli (2002), estudos iniciais realizados no Brasil sobre a análise epistemológica da produção científica na área de Educação Física ocorreram e foram desenvolvidos entre o final dos anos 1980 e o início dos anos 1990. Entre os principais trabalhos, destacamos o de Silva (1990), que investigou as implicações epistemológicas das dissertações produzidas nos programas de Mestrado em Educação Física no país.

Para a área da Educação Física, em 1977, com a implantação do curso de Mestrado em Educação Física da Universidade de São Paulo (USP), os programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil tiveram início efetivo. A autora nos relata que a primeira dissertação defendida na América Latina nessa área também ocorreu nessa instituição, em 1979, com o trabalho, *Noção do ritmo da criança*, de autoria de Navarro

(1979). Na sequência, foram criados mais dois programas de mestrado: o curso de Mestrado em Ciência do Movimento Humano, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 1979, e o Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1980, atualmente extinto.

A autora nos traz dados de que, entre os anos de 1985 e 1989, houve a criação de mais quatro programas de mestrado. Em 1985, foi implantado o primeiro mestrado em Educação Física numa instituição privada de ensino superior, na Universidade Gama Filho (UGF). Em 1988, teve início o curso da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e, no ano seguinte, em 1989, foram criados os programas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A década de 1990 também foi marcada por significativa expansão. Nesse período, foram criados os seguintes programas: Mestrado em Ciências da Motricidade na Unesp de Rio Claro (1991); Mestrado em Educação Física na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1993 (posteriormente extinto); Mestrado em Ciência da Motricidade Humana na Universidade Castelo Branco, em 1995; Mestrado em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1996; e o Mestrado em Ciência da Motricidade Humana na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 1997. Assim, entre 1977 e 1997, foram implantados 12 programas de mestrado em Educação Física no país.

A criação desses programas teve como principais objetivos a qualificação de docentes para o ensino superior e a formação de pesquisadores na área da Educação Física. Segundo Silva (1997), a partir de 1988, os programas passaram por transformações importantes, como a ampliação das áreas de concentração, a reformulação das denominações anteriormente utilizadas e a definição de um maior número de linhas de pesquisa. No entanto, tais mudanças, de modo geral, exerceram pouca influência sobre o funcionamento efetivo dos cursos.

Da mesma forma, Gaya (1987) e Carlan (1996) também se dedicaram a examinar as pesquisas previamente realizadas no campo da Educação Física e dos Esportes. Ao findar suas análises, seus estudos foram publicados em revistas, periódicos e congressos realizados no Brasil e em Portugal, onde se traçou um perfil da produção científica, analisando concepções epistemológicas e metodológicas do conhecimento acumulado e reunido em relação às práticas desportivas.

Em um dos trechos produzidos por Gaya (1994), ele nos relata consideráveis conclusões a respeito do tema abordado em sua pesquisa. Vejamos:

Primeiramente a partir da abordagem disciplinar constatamos que nas ciências do desporto: As investigações respondem predominantemente à questões advindas das disciplinas de origem; A própria delimitação das variáveis independentes de investigação, se bem que normalmente referenciadas ao desporto, encontram-se distanciadas das práticas desportivas concretas; Os conhecimentos produzidos são, em grande parte, parcializados, fragmentados e desarticulados.

Em segundo lugar, quanto à abordagem metodológica, pudemos verificar que nas ciências do desporto: Predominam as concepções empiristas e objetivistas; Há uma forte tendência para o aumento de investigações com abordagem metodológica especulativa.

Em relação à abordagem de conteúdo, as conclusões corroboram as anteriores. Pudemos observar que nas ciências do desporto se desenvolvem: Pesquisas com interesses em temas de outras áreas científicas;

Conteúdos sem qualquer preocupação inicial com referenciais teóricos orientadores. Definem-se variáveis, coletam-se dados, aplicam-se técnicas estatísticas, apresentam-se os resultados e publicam-se os trabalhos; Conteúdos sem o adequado cuidado com o conjunto de regras lógicas, o que determina a falta de coerência, consistência e originalidade em muitos dos trabalhos publicados; (Gaya, 1994, p.125-126).

Já as instituições de ensino superior públicas e seus cursos de pós-graduação em Educação foram alvo das pesquisas realizadas por Carlan (1996). Ele analisou as dissertações que faziam menção direta à área da Educação Física e Escolar, realizando uma análise epistemológica das dissertações produzidas no período de 1980-1993, nos cursos de pós-graduação em Educação da UFSM, UFRGS, UFSC e Unicamp, com temas direcionados especificamente à Educação Física.

Outros autores que trouxeram grande contribuição para essas análises no campo da Educação Física e Esportes foram Bracht (1993), Kunz (1998) e Molina Neto (1998). Os seus relatos foram feitos na década de 1990, trazendo uma análise crítica das produções científicas divulgadas em artigos publicados em periódicos brasileiros. Esse primeiro autor citado trouxe uma retrospectiva histórica sobre o nascimento dos cursos de pós-graduação no país em Educação Física e Esportes e discutiu sobre a identidade epistemológica da Educação Física.

Kunz (1998) conclui que grande parte dessas pesquisas está mais ligada às funções do movimento humano e que o modelo científico mais usado por elas para explicar os fenômenos naturais, sociais e humanos foram influenciados pela causalidade.

Discutindo sobre os prejuízos causados à produção científica e à formação desses estudiosos, Molina Neto (1998) relata que as pesquisas acabam ficando pouco originais e desinteressantes devido à redução de tempo para a formação de mestres e doutores, não deixando oportunidade para a solução dos problemas elencados nas pesquisas.

Ainda encontramos outros autores que contribuíram, nesse foco de debate, com a produção científica na área da Educação Física e Esportes, sendo eles: Farinatti (1992) e Laborinha (1992) Sousa (1990). Todos eles, ainda na década de 1990, trouxeram importantes reflexões acerca do tema.

Farinatti (1992) investigou os desafios e as necessidades da pesquisa em Educação Física brasileira, abordando os preconceitos existentes em relação às pesquisas voltadas para o ambiente escolar, com uma ênfase maior em estudos teóricos ou descritivos.

Laborinha (1992), por sua vez, trouxe uma reflexão acerca da influência do positivismo e do humanismo nas produções científicas em Educação Física no Brasil, notadamente em grande expressividade no período entre a República Velha e os anos 1980. Concluiu que o estilo positivista de pesquisa foi a corrente filosófica dominante nessa área até o final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

A referida autora explica que, com as mudanças que ocorreram no contexto sócio-econômico-político em nosso país logo nos anos 1980, podemos observar os primeiros sinais de resistência a essa corrente dominante, o positivismo, dentro das produções científicas da Educação Física. Segundo ela, as produções começaram a ganhar transformações significativas, voltando seus temas para o humanismo e o existencialismo.

Já Silva (1997) destaca a contribuição dos trabalhos produzidos ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990, desenvolvidos por profissionais da área de Educação Física que concluíram seus estudos em programas de pós-graduação em Educação. Ele enfatiza a relevância desses estudos para o avanço da área e para a compreensão das questões epistemológicas e metodológicas que os envolvem. Vejamos neste trecho do seu estudo: “[...] decorre do fato de terem colocado em xeque princípios e pressupostos teórico-filosóficos que durante muitos anos foram hegemônicos na literatura da área e nas diversas formas de expressão de seu fazer pedagógico” (Silva, 1997, p.7).

As autoras Silva e Melo (2000) também se aplicaram ao estudo desse tema, focando na análise da produção científica de profissionais da área de Educação Física que cursaram Mestrado ou Doutorado em Educação. Elas buscaram compreender, por meio das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas presentes nas dissertações e teses, considerando as influências dos determinantes sócio-econômico-políticos. Então,

concluíram que a abordagem fenomenológico-hermenêutica era a principal tendência nos trabalhos defendidos por esses profissionais nos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) em Educação.

Ainda na década de 1990, Sousa (1999) realizou a sua pesquisa averiguando teses e dissertações dos cursos de mestrado e doutorado em Educação Física e Esportes no intervalo dos anos de 1979 e 1997, sondando o que haveria de novo nas pesquisas em Educação Física no Brasil. O objetivo da autora foi examinar em que medida as pesquisas realizadas nesses cursos representavam novas contribuições científicas, configurando-se como produções inéditas e relevantes para a área.

Ela então constatou que, nos anos 1980, predominou a produção de trabalhos voltados à área pedagógica, seguidos pelos temas relacionados ao treinamento físico-esportivo, biologia, sócio-história-filosofia, psicologia, entre outros. Já nos anos 1990, as pesquisas com temáticas pedagógicas continuaram a ser as mais frequentes, e que passaram a ser seguidas por estudos nas áreas psicológica, sócio-histórico-filosófica, de treinamento físico-esportivo, biológica e outras.

Frequência, temáticas e objetivos de dissertações e teses em Educação Física na Educação Infantil

Analisando os estudos previamente realizados por outros autores sobre a produção científica na área da Educação Física no Brasil, podemos perceber que, apesar de haver importantes contribuições em períodos anteriores aos anos 2000, não foram desenvolvidas pesquisas com o objetivo de investigar a temática da Educação Infantil na produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física.

Visando aprofundar nossos estudos mais no período de 10 anos que antecedem o início desta dissertação, vamos nos ater, em maior parte deste capítulo, a esse período. Entendemos que o estudo da produção científica voltada para a Educação Física dentro da Educação Infantil pode contribuir para um esclarecimento dos rumos que a pesquisa tem tomado acerca desse assunto entre os pesquisadores brasileiros, gerando novos interesses e abrindo outros horizontes para outros pesquisadores a se interessarem e refletirem sobre o tema. Não apenas isso, mas também realmente gerando transformação e novas ações de crescimento para o campo aqui abordado.

A tabela a seguir, produzida por Picelli (2002), nos permite verificar o total de dissertações já defendidas entre 1979 até o ano de 2000 nos programas de mestrado e

doutorado em Educação Física existentes no país, como também aquelas voltadas para a Educação Infantil. Percebemos que nem sempre o tema foi abordado em todas as instituições.

Tabela 1 - Total de dissertações defendidas nos programas de pós-graduação e total de dissertações voltadas para a educação infantil entre 1979 e 2000

INSTITUIÇÃO	Nº DE DISSERTAÇÕES	COM O TEMA ED. INFANTIL
UFSM	219	5
USP	203	7
Unicamp	182	6
UGF	170	4
UFRGS	90	2
UCB	74	3
Unesp	66	0
UFMG	46	0
UFSC	31	0
Udesc	7	1

Fonte: Picelli (2002).

Nessa tabela, percebemos que em alguns programas de mestrado em Educação Física o tema educação infantil não foi abordado em nenhuma dissertação neste intervalo de tempo (1979 a 2000).

Estes dados revelam que a Educação Infantil é uma área em que os pesquisadores se encontram em início de processo de formação, pois, recentemente, passamos a ter um conjunto de professores doutores atuando nesta área. A década de 1990 revela, então, uma significativa produção sobre a Educação Infantil, produção essa já iniciada na década de 1980 em toda a área da educação nos programas de pós-graduação em Educação (Kishimoto,1993). O tema da Educação Infantil passou, gradualmente, a despertar o interesse dos pesquisadores da área de Educação Física.

Desde então, a partir de 2001, observamos um crescimento significativo dos programas de pós-graduação na área da Educação Física, impulsionado pela consolidação da área. No entanto, Sacardo (2012) chama atenção para um antagonismo nesse processo: o desequilíbrio na distribuição geográfica desses programas no contexto brasileiro. Tal

disparidade se evidencia, sobretudo, pela concentração majoritária dos cursos nas regiões Sudeste e Sul do país, em detrimento das demais regiões.

Agora, referindo-nos aos doutorados em Educação Física no Brasil, conforme o autor, em 1989, foi criado o primeiro doutorado na Universidade de São Paulo - USP. A primeira tese brasileira em Educação Física também foi defendida nessa instituição, no ano de 1994, intitulada: *Crescimento, composição e desempenho motor em crianças e adolescentes do município de Londrina (PR), Brasil*, defendida por Guedes (1994). E, posteriormente, em 1991, foi criado, na Universidade Federal de Santa Maria, o segundo doutorado em Educação Física.

Dois anos depois, em 1993, iniciou-se mais um curso de doutorado em Educação Física, desta vez na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No ano seguinte, em 1994, foi implantado o doutorado na Universidade Gama Filho. Posteriormente, em 2000, foi criado o curso de doutorado em Ciência do Movimento Humano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Observamos, portanto, que, até o final da década de 1980, apenas um curso de doutorado em Educação Física havia sido implantado no Brasil, na Universidade de São Paulo (USP), em 1989. Os demais programas foram criados ao longo da década de 1990: na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 1991; na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 1993; na Universidade Gama Filho (UGF), em 1994; e, posteriormente, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2000.

Assim, até o final do ano 2000, a área de Educação Física no Brasil contava com 10 cursos de mestrado e 5 cursos de doutorado recomendados pela Capes. Das 100 teses defendidas no período analisado, apenas 3 tratam especificamente da Educação Infantil, representando, portanto, apenas 3% do total de teses produzidas.

Tabela 2 - Total de teses defendidas nos programas de pós-graduação e total de dissertações voltadas para a educação infantil

INSTITUIÇÃO	Nº DE TESES		COM O TEMA ED. INFANTIL
Unicamp	50		1
UFSM	25		2
USP	14		0
UGF	11		0

Fonte: Picelli (2002).

Percebemos que as regiões Sul e Sudeste do país são as que se destacam na produção acadêmica referente ao tema bordado entre as teses e dissertações apresentadas. Com esses dados, podemos inferir que não só a formação do pesquisador desta área é recente, como são recentes também os próprios programas de pós-graduação no Brasil com doutorado em Educação Física, limitados, ainda, até o início da década de 1990, a algumas universidades públicas do Sudeste e Sul do país, o que será demonstrado também nos quadros logo à frente destacados nas buscas realizadas por este estudo.

Procedimentos metodológicos

O delineamento metodológico desta pesquisa é de caráter bibliográfico que, segundo Lima e Miotto (2007, p. 40), “[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto”.

O estudo da produção científica dirigida à Educação Infantil contribui para o crescimento da área e fortalecimento da educação que ali é empregada. A partir de agora, iremos analisar como têm se comportado os estudos realizados nas teses e dissertações que estão inseridos na plataforma Capes, a partir do ano de 2013 até os dias atuais, conforme as palavras-chave e operadores booleanos escolhidos.

O presente estudo é de natureza bibliográfica, visto que sua principal fonte de coleta de dados são as dissertações e teses produzidas na área do trabalho docente de Educação Física dentro da Educação Infantil.

A amostragem do estudo foi obtida através da técnica de busca na plataforma citada e utilizando-se a busca avançada e sistemática. Referente à plataforma da BDTD, foram encontrados alguns entraves para uma busca mais detalhada e assertiva referente aos dados ali armazenados. Por esse motivo, optamos por não fazer uso dos dados obtidos nesse repositório de pesquisa.

Durante as nossas buscas na BDTD utilizando os termos e operadores booleanos “Educação Física” AND “Educação Infantil” através da busca avançada, selecionando teses e dissertações que foram publicadas entre os anos de 2013 e 2023, com os termos contidos no título e no resumo de seus trabalhos, foram encontrados 102 trabalhos, sendo 86 dissertações e 16 teses. O mesmo critério de busca foi utilizado para “Trabalho

Docente” AND “Educação Física”, cujos números de trabalhos encontrados foram 28 ao todo, sendo 19 dissertações e 9 teses. Já para a junção dos termos e operadores booleanos contendo “Educação Física” AND “Educação Infantil” AND “Trabalho Docente”, encontramos apenas 1(um) trabalho que fez o estudo em conjunto desses termos, uma dissertação. Por serem encontradas muitas incoerências nesta plataforma como: duplicidade de informações e produções, poucos recursos para uma busca avançada e morosidade para exportação dos dados, optamos por desistir desses dados.

Em outra plataforma, que é o catálogo de teses e dissertações da Capes, foram encontrados, através do operador booleano e das palavras-chave “Trabalho Docente” AND “Educação Física”, 77 trabalhos elencados nesse catálogo. Desses trabalhos, 53 eram dissertações de mestrado e 24 teses de doutorado. E nos foram relacionados, através do operador booleano AND e palavras-chave “Educação Física” AND “Educação Infantil”, 48 dissertações e 9 teses que apresentavam esses termos, totalizando 57 pesquisas encontradas. E, por último, fizemos a junção dos 3 tipos de palavras-chave somados ao operador booleano AND, trazendo um resultado total de 23 teses e dissertações que trabalham a temática em conjunto, sendo 21 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado.

A amostragem do estudo faz referência a todas as teses e dissertações obtidas através da plataforma Capes, cujas temáticas estiveram voltadas para o trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil.

Nas considerações iniciais desta dissertação, foi mencionada uma ampliação da produção acadêmica que articula os campos da Educação Física e da Educação Infantil. Diante disso, optamos por desenvolver uma investigação que aprofundasse essa temática.

No caso específico desta pesquisa, referimo-nos às teses e dissertações, estudos com essa natureza que são importantes para avaliarmos o movimento de uma temática dentro do campo científico. Nesta pesquisa, interessa-nos compreender como a produção acadêmico-científica da Educação Física aborda a Educação Infantil. Nesse sentido, as diferentes formas de abordar um objeto evidenciam a pluralidade de enfoques que é pensada pelos pesquisadores, mediante seus interesses e referenciais teóricos utilizados para analisar os dados (Ferreira, 2002).

Para realização da pesquisa, seguimos alguns critérios para assumir as informações mais relevantes ao nosso trabalho. O primeiro critério está relacionado ao recorte temporal da pesquisa que se refere aos dez anos anteriores a 2023, início do ingresso ao mestrado acadêmico em Educação. Isso se deu devido à principal alteração

legislativa no campo da educação no Brasil, no ano de 2013, que foi a promulgação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

A lei tornou a Educação Física um componente curricular obrigatório de toda a Educação Básica, que inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Antes dessa mudança, a obrigatoriedade desta área de conhecimento era restrita ao Ensino Fundamental e Médio.

Outra alteração relevante foi a inclusão de uma norma que diz que a Educação Física deve ser ajustada às faixas etárias e às condições de cada um. Que a sua aplicação precisa levar em conta as necessidades específicas de cada fase do desenvolvimento, especialmente na Educação Infantil, na qual o trabalho com o movimento e o corpo é fundamental para o aprendizado e desenvolvimento integral da criança.

Diante da ampliação legal que tornou a Educação Física um componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica — incluindo, de forma mais explícita, a Educação Infantil —, torna-se urgente refletir sobre os caminhos formativos propostos para os profissionais que atuarão nesse segmento. Historicamente, a Educação Física esteve mais fortemente vinculada a uma lógica escolar centrada no rendimento, na disciplina corporal e na aptidão física, voltada, prioritariamente, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Essa trajetória, marcada por uma visão muitas vezes reducionista do corpo, biologista e higienista, ainda influencia as diretrizes formativas de muitos cursos de graduação na área.

No entanto, a inserção da Educação Física na Educação Infantil exige outro olhar, comprometido com a compreensão da infância como uma etapa singular da vida, que demanda abordagens pedagógicas sensíveis às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Por isso, seria fundamental que a legislação sobre a formação docente estabelecesse critérios claros e objetivos específicos voltados à preparação de professores de Educação Física para a Educação Infantil. Esses critérios deveriam orientar os cursos de graduação a construir linhas de formação que não apenas contemplem fundamentos teórico-metodológicos adequados a essa etapa, mas que também dialoguem com os aportes das diversas áreas do pensamento social — como a sociologia, a antropologia, a psicologia e a pedagogia — de modo a ampliar a compreensão sobre as infâncias em seus diferentes contextos históricos, sociais e culturais.

A obrigatoriedade da Educação Física na Educação Infantil reconhece a importância do movimento para o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças. Nessa etapa, ela não se resume a atividades esportivas, mas a um trabalho lúdico

e exploratório que promove a consciência corporal, a interação com o outro e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

Essa lei alterou a LDB, que é a principal legislação do ensino no país. O objetivo central da mudança foi fortalecer a educação básica, com foco especial em duas áreas:

- Educação Infantil: A lei tornou obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Antes, a obrigatoriedade era apenas para o ensino fundamental. Com a alteração, a educação básica obrigatória passou a ser dos 4 aos 17 anos de idade. E a lei estabeleceu uma frequência escolar mínima de 60% do total de horas para a pré-escola.

- Educação Especial: A Lei nº 12.796 reforçou a inclusão de indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. A legislação passou a prever a oferta preferencial de educação especial nas escolas regulares, incentivando a criação de mecanismos que facilitem a permanência desses alunos.

O segundo critério diz respeito aos descritores utilizados nas plataformas, que foram: Trabalho Docente, Educação Infantil e Educação Física, ambos separadamente de maneira inicial. Para cruzar os descritores, utilizamos o operador AND, colocando no campo de busca: Trabalho Docente AND Educação Física e Educação Infantil AND Educação Física, sendo encontrados diversos trabalhos com a junção dessa dupla de descritores. Portanto, optamos por fazer a junção dos três descritores ao mesmo tempo, Trabalho Docente AND Educação Infantil AND Educação Física.

Como nessa forma de busca, em pesquisa prévia, ao colocar apenas os dois primeiros descritores, sem cruzar com um terceiro, o número de trabalhos que emergiram foi consideravelmente alto, julgamos inviável a consulta de todo este material para o momento. Além disso, as dissertações e teses deveriam conter no corpo do seu texto os três descritores anteriormente descritos. Ao realizar a busca inicial, localizamos os seguintes dados nas plataformas:

Tabela 3 - Busca inicial no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Descritores	Quantidade
Trabalho Docente AND Educação Física	77
Educação Infantil AND Educação Física	57
Trabalho Docente AND Educação Infantil AND Educação Física	23

Fonte: própria autora.

Dessa forma, restaram no banco da Capes apenas 23 trabalhos que tratavam da temática relacionada ao nosso trabalho. A partir da sistematização do material encontrado, identificamos também a distribuição das pesquisas durante os anos:

Tabela 4 - Distribuição temporal das produções

Ano dos trabalhos	Quantidade por ano
2014	1
2016	1
2017	1
2018	1
2019	3
2020	2
2021	3
2022	6
2023	5

Fonte: própria autora.

Em se tratando da distribuição temporal das produções, observamos que, nos anos de 2014, 2016, 2017 e 2018, a produção se manteve, mas há uma elevação significativa e gradativa ano após ano durante o período abordado, e apenas uma lacuna no ano de 2015. Entre os anos de 2019 e 2021, há uma elevação consideravelmente importante, e ainda mais expressiva nos anos de 2022 e 2023 com uma duplicação do número de produções referente ao tema, entre dissertações e teses.

Além de ainda serem poucos os estudos, conforme consta na tabela a seguir, há uma concentração de pesquisas em algumas regiões em detrimento de outras.

Tabela 5 - Distribuição das pesquisas por Região/Universidade

UNIVERSIDADES	REGIÃO E QUANTIDADE
Unoeste	Sudeste 2
Unesp	Sudeste 7
UEM	Sul 2
Unicamp	Sudeste 1
UFMS	Centro-Oeste 1

UFSC	Sul 2
UFSM	Sul 1
UFMT	Centro-Oeste 1
UEL	Sul 1
Unoesc	Sul 1
USCS	Sudeste 1
UFSCar	Sudeste 1
UCS	Sul 1
CUML	Sudeste 1

Fonte: própria autora.

A análise da distribuição regional das pesquisas em Educação Física revela uma acentuada concentração nas regiões Sul e Sudeste, evidenciando uma desigualdade geográfica no desenvolvimento e na produção acadêmica nessa área do conhecimento. Dos 23 estudos identificados, 13 estão localizados no Sudeste, 8 no Sul e apenas 2 na região Centro-Oeste, com nenhuma representação nas regiões Norte e Nordeste. Essa disparidade reflete uma centralização do conhecimento e da produção científica, limitando o acesso e a participação de outras regiões no debate acadêmico nacional.

Ademais, a formação de pesquisadores na área de Educação Física é relativamente recente, com programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) surgindo principalmente a partir da década de 1990. Inicialmente, esses programas estavam restritos a universidades públicas localizadas nas regiões Sul e Sudeste, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que produziram teses de doutorado em 2018 e 2019, respectivamente. Esse cenário destaca a limitação histórica do acesso à pós-graduação em Educação Física fora dessas regiões.

A expansão da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, especialmente entre 2002 e 2018, evidenciou um movimento de crescimento nas regiões Norte e Nordeste. No entanto, os dados indicam que, apesar dessa expansão, ainda persiste uma elevada concentração de programas e docentes nas regiões Sul e Sudeste, refletindo uma persistente desigualdade regional no acesso e na produção acadêmica.

Essa desigualdade regional na pós-graduação em Educação Física no Brasil está vinculada a fatores históricos, econômicos e estruturais, como a distribuição desigual de recursos financeiros, infraestrutura e políticas públicas de incentivo à pesquisa. A

concentração de programas nessas regiões pode limitar a diversidade epistemológica e a representatividade das diversas realidades regionais, comprometendo a pluralidade e a democratização do conhecimento.

Portanto, é imprescindível promover políticas públicas que incentivem a criação e o fortalecimento de programas de pós-graduação em Educação Física em todas as regiões do país, visando à redução das desigualdades regionais, à valorização das especificidades locais e à promoção de uma produção científica mais inclusiva e representativa.

Com esses dados, podemos concluir que não só a formação do pesquisador desta área é recente, como são recentes também os próprios programas de pós-graduação no Brasil com doutorado em Educação Física, limitados, ainda, até o início da década de 1990, a algumas universidades públicas do Sudeste e Sul do país. E, ainda, grande parte da pós-graduação em Educação Física no país, desde seu início até meados do século XX, tinha como linha de pesquisa uma educação mais voltada para as bases da fisiologia, técnicas e performances humanas, com viés biofisiológico, esportivo e técnico.

Feito isso, sistematizamos a organização das informações e dados iniciais do levantamento e, com o mapeamento inicial concluído, procedemos com a leitura aprofundada das pesquisas, buscando compreender os objetivos e as temáticas específicas abordadas. A seguir, apresentamos, sucintamente, o foco de cada estudo, numerado a partir do quadro previamente apresentado.

Temáticas tratadas nas produções

Neste momento, foram analisadas as temáticas abordadas pelas produções em questão com o objetivo de identificar os direcionamentos adotados nas investigações sobre o trabalho docente na Educação Infantil dentro do campo da Educação Física. O mapeamento dessas produções, então, permitiu vislumbrar os reflexos das pesquisas científicas nesse campo na constituição cultural da produção do conhecimento no país. Pretendemos examinar a produção científica dos programas de pós-graduação voltada para o trabalho docente de Educação Física na Educação Infantil.

Com o intuito de analisar as tendências das pesquisas desenvolvidas nos programas de mestrado e doutorado no Brasil, cujas temáticas estivessem voltadas para Educação Física e Educação Infantil nos últimos dez anos, no que se refere à: frequência do tema Educação Física, Educação Infantil e Trabalho Docente; temáticas dominantes;

objetivos priorizados pelos autores e concepções de Infância, Trabalho Docente e Educação Infantil inseridos dentro da área da Educação Física, contidas nos textos das dissertações e teses.

A revisão bibliográfica apresentada a seguir teve como propósito estimular o debate sobre as contribuições da Educação Física para a reflexão acerca da convergência entre as áreas da Educação Física e da Educação Infantil, sobre o trabalho docente que ali foi desenvolvido. Para tanto, foram selecionadas teses e dissertações que nos aproximam dessa temática. Ao explorar os trabalhos escolhidos, observamos que, além de contribuições relevantes, existem também lacunas que devem ser discutidas com o objetivo de considerar a produção de conhecimento que, de forma direta e indireta, tem se relacionado com o problema.

Entre as 23 dissertações e teses analisadas, foram identificados estudos sobre “Jogos e atividades lúdicas”, “Professores principiantes de educação física na educação infantil”, “O trabalho docente na educação infantil” e alguns outros que vamos abordar mais detalhadamente durante as análises. Segue então a tabela:

Tabela 6 - Demonstrativo das temáticas abordadas nas produções

	Título	Produção	IES
1	Jogos e atividades lúdicas nas aulas de educação física: contribuições para o desenvolvimento da criança	Mestrado	Unoeste
2	Professores principiantes de educação física na educação infantil: as implicações na inserção profissional	Mestrado	Unesp
3	O trabalho docente na educação infantil: os desafios na relação entre professor de educação física e professor de educação infantil	Mestrado	Unesp
4	O ensino de educação física na educação infantil: contribuições acerca do objeto de ensino atletismo	Mestrado	Unesp
5	Educação física para a educação infantil: propositivas para uma matriz curricular a partir da percepção dos professores de educação física	Mestrado	UEM
6	Marcas da formação inicial na singularização da atuação docente em educação física: um estudo na perspectiva dialógica bakhtiniana	Doutorado	Unicamp
7	A inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil do município de Campo Grande/MS em indução à Lei do PSPN/2008	Mestrado	UFMS
8	A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral	Mestrado	Unoeste
9	As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil	Doutorado	UFSC
10	Corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil	Mestrado	UFMS

11	Base da formação do professor: análise bibliográfica do conhecimento, prática e engajamento profissional na profissionalização do ensino	Mestrado	Unesp
12	Educação Física na Escola: Uma Proposta Articulada à Sala de Recurso Multifuncional	Mestrado	UFMT
13	Satisfação no Trabalho e autoeficácia dos docentes de Educação Física da Educação Básica da Rede Municipal e Estadual de Educação de Londrina-PR	Mestrado	UEL
14	A avaliação formativa no processo de aprendizagem da 5ª etapa da educação infantil: um estudo de caso	Mestrado	Unesp
15	Concepções e práticas sobre o brincar entre professores/as de educação física que atuam na educação infantil na rede municipal de Chapecó- SC	Mestrado	Unoesc
16	Autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no início da escolarização	Mestrado	Unesp
17	A autoeficácia de gestores escolares para a promoção de uma escola saudável e os seus processos facilitadores e dificultadores	Mestrado	Unesp
18	O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores da educação infantil	Mestrado	UFSC
19	Um estudo sobre as primeiras diretrizes pedagógicas e de organização escolar da pré-escola na cidade de São Caetano do Sul	Mestrado	USCS
20	Um Olhar para o Infinito: Cartografias de Saúde Mental com Educadoras de Educação Infantil	Mestrado	UFSCar
21	Políticas públicas educacionais do estado do paraná na pandemia da covid-19: a educação física nos anos finais do ensino fundamental	Mestrado	UEM
22	Atuação e formação docente na educação básica diante da pandemia da Covid-19: um estudo de caso na perspectiva decolonial	Mestrado	UCS
23	Currículo prescrito e modelado: desafios para a área de Educação Física Escolar *	Mestrado	CUML

Fonte: própria autora.

* Não pudemos acessar o texto, pois não encontramos o arquivo completo da dissertação, apenas o resumo. Dessa forma, nossa análise se limitou ao título da pesquisa e ao seu resumo.

Do ponto de vista quantitativo, percebemos que a produção dos programas de pós-graduação concentra-se mais nos cursos de mestrado, sendo que, nesses 10 anos destacados pela pesquisa, havendo um total de 21 trabalhos dissertativos e um número muito menor nas teses defendidas nos programas de doutorado com temas voltados para o trabalho docente da Educação Infantil na Educação Física, apenas 2 delas.

Após o mapeamento inicial, aprofundamos a leitura das pesquisas para compreendermos seus objetivos e as temáticas mais específicas. A seguir, apresentamos o foco de cada estudo de forma sucinta, numerado conforme a tabela já mencionada.

1. Jogos e atividades lúdicas nas aulas de educação física: contribuições para o desenvolvimento da criança

Essa pesquisa investigou a importância do movimento e da ludicidade, especificamente através de jogos e brincadeiras, no desenvolvimento cognitivo de crianças. A pesquisa argumenta que a Educação Física escolar, quando bem planejada e fundamentada em teorias pedagógicas, vai muito além de uma simples "atividade" e se torna um componente curricular essencial. O autor, que é um profissional da área, relata sua própria experiência e utiliza referências bibliográficas para defender a ideia de que um trabalho docente qualificado e consciente pode contribuir significativamente para a formação de estruturas mentais e intelectuais mais sólidas nos alunos. O estudo conclui que os jogos e atividades lúdicas, quando usados como ferramentas pedagógicas, demonstram um impacto positivo no desempenho cognitivo das crianças.

2. Professores principiantes de educação física na educação infantil: as implicações na inserção profissional

Esse trabalho investigou o processo de inserção profissional de professores de Educação Física que estão no início de suas carreiras, atuando na educação infantil da rede municipal de ensino. O estudo se baseia na literatura sobre os ciclos de desenvolvimento da carreira docente, especialmente nas fases de iniciação, e busca compreender os desafios, as dificuldades e as possibilidades que esses profissionais encontram. Analisou a percepção tanto dos professores principiantes quanto dos coordenadores pedagógicos sobre esse processo, e levanta a escassez de iniciativas formais de acolhimento e apoio nas escolas para esses profissionais. Concluiu que a falta de suporte institucional, somada ao pouco conhecimento dos coordenadores sobre a área de Educação Física e a sobrecarga de demandas, dificulta a inserção desses professores.

3. O trabalho docente na educação infantil: os desafios na relação entre professor de educação física e professor de educação infantil

Esse trabalho buscou investigar o trabalho docente na educação infantil, focando nos desafios da profissionalização do ensino na relação entre professoras de Educação Física e professoras de Educação Infantil. O estudo buscou entender se existe uma "cultura de colaboração" entre essas profissionais, analisando as práticas, a formação inicial e continuada, e as dinâmicas de trabalho em equipe. A pesquisa parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional ainda é muito baseado em experiências individuais e trocas informais. A conclusão aponta para a predominância de um trabalho fragmentado e individual, com pouca conexão entre as práticas pedagógicas das duas áreas, apesar do

desejo das professoras por mais colaboração. O estudo sugere a criação de tempos e espaços formais, como horários de planejamento conjunto e formação em serviço, para promover a reflexão e o trabalho coletivo, essenciais para uma verdadeira profissionalização docente.

4. O ensino de educação física na educação infantil: contribuições acerca do objeto de ensino atletismo

Essa pesquisa investigou o ensino do atletismo na educação infantil a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica. O estudo buscou discutir como a organização didática desse conteúdo pode ser estabelecida, compreendendo o atletismo como um "objeto de ensino" derivado da "cultura corporal", que é o "objeto de estudo" da Educação Física. A pesquisa apontou a ausência de estudos sobre o tema e sugere que o planejamento didático é um instrumento essencial para converter o conhecimento científico em saber escolar. A análise de uma unidade didática real demonstra a necessidade de considerar a história e as relações sociais do atletismo, e não apenas os movimentos corporais, para promover o desenvolvimento humano das crianças, fortalecendo a importância da Educação Física como disciplina curricular nessa etapa.

5. Educação física para a educação infantil: propositivas para uma matriz curricular a partir da percepção dos professores de educação física

Esse texto teve como objetivo central investigar a lacuna existente na organização curricular da Educação Física na Educação Infantil brasileira. O texto apontou a contradição entre a legislação que reconhece a Educação Física como componente curricular obrigatório desde a Educação Básica e a falta de documentos norteadores específicos para essa disciplina na Educação Infantil. O estudo, realizado com professores da rede municipal de Jandaia do Sul, Paraná, apontou a ausência de um currículo específico para a disciplina, apesar de sua importância histórica para o desenvolvimento integral das crianças. Como solução, o trabalho propôs e elaborou um modelo de organização curricular para a Educação Física em turmas de 5 anos, utilizando a BNCC como referência e baseando-se nas percepções dos docentes.

6. Marcas da formação inicial na singularização da atuação docente em educação física: um estudo na perspectiva dialógica bakhtiniana

O presente estudo teve como objetivo investigar a influência da formação inicial na atuação de uma professora de Educação Física na Educação Infantil com base numa pesquisa de campo. Através da análise de suas ações e falas, o estudo buscou compreender como a formação teórica se manifesta e é transformada na prática real, considerando o

contexto social e as interações com alunos e colegas. A conclusão reforça que a formação inicial não determina a atuação docente, mas é um elemento que se ressignifica continuamente nas condições concretas do trabalho. O trabalho destacou a importância do diálogo entre teoria e prática e do processo mútuo de aprendizado entre pesquisador e professor(a), que juntos, e a partir de seus "excedentes de visão", constroem e renovam o conhecimento sobre a profissão.

7. A inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil do município de Campo Grande/MS em indução à Lei do PSPN/2008

A pesquisa se aprofundou no histórico social e legislativo dos direitos da criança e da educação no Brasil, destacando a evolução da educação infantil de um modelo assistencialista para um direito constitucional. Através de uma análise documental e bibliográfica, o trabalho buscou compreender como a exigência de uma carga horária de "hora-atividade", impulsionada pela Lei do PSPN, influenciou a reestruturação da jornada de trabalho dos professores, criando a necessidade e a oportunidade para a contratação de especialistas, como os professores de Educação Física, no ensino infantil. Concluiu que a inserção do(a) professor(a) de Educação Física nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Campo Grande/MS foi um resultado direto da validação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) de 2008. A pesquisa demonstrou que a obrigatoriedade da hora-atividade prevista na lei, que visava à valorização e à reorganização da jornada de trabalho dos professores de pedagogia, criou a necessidade e a oportunidade para a contratação de especialistas. A transição da Educação Infantil de um modelo assistencial para um foco no desenvolvimento integral da criança, impulsionada pela municipalização do ensino, consolidou a presença desses profissionais, tornando-a uma conquista para o corpo docente e para as crianças.

8. A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral

Esse estudo se propôs a analisar a inserção da dança como ferramenta para a educação integral em ambiente escolar. O trabalho discutiu a importância do movimento e da linguagem corporal como elementos centrais no desenvolvimento infantil, indo além da visão meramente performática da dança. A pesquisa buscou verificar se os professores estão devidamente capacitados para utilizar a dança como um recurso pedagógico que contribui para o desenvolvimento global da criança, abordando seus aspectos cognitivos, psicomotores e afetivo-sociais. Concluiu que a dança na escola tem um papel fundamentalmente educativo, promovendo a autoconsciência, a criatividade e a integração social, e não apenas o preparo para apresentações, demonstrando a necessidade

de uma abordagem que valorize o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado.

9. As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil

Esse trabalho analisou as concepções de corpo e movimento de professoras da Educação Infantil e como essas ideias impactaram o significado das atividades de brincadeira para as crianças. O estudo surgiu da constatação, em uma pesquisa anterior, de que a rotina escolar era marcada por práticas rígidas que limitavam a liberdade e o movimento das crianças, priorizando a ordem e a preparação para o ensino fundamental. Com base na psicologia histórico-cultural, o autor investigou como a formação continuada e a colaboração com universidades influenciaram uma mudança de paradigma, levando as professoras a valorizarem o brincar como uma atividade prazerosa e essencial para o desenvolvimento integral, onde corpo e mente são inseparáveis. O estudo concluiu que a melhora na qualidade das práticas pedagógicas está diretamente ligada à ampliação da consciência dos professores sobre a importância do movimento e da brincadeira no processo de ensino-aprendizagem.

10. Corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil

Esse trabalho de mestrado investigou o lugar do corpo e do movimento no cotidiano de escolas de Educação Infantil no Rio Grande do Sul. A pesquisa, que surgiu de observações anteriores sobre a rigidez das rotinas escolares, utilizou as narrativas de professoras como método principal para compreender suas concepções sobre o tema. O estudo concluiu que, apesar de as memórias de infância das docentes serem ricas em brincadeiras e movimentos livres, o corpo e o movimento ocupam um lugar periférico na prática pedagógica atual, devido a fatores como a formação instrumental das professoras, a falta de formações continuadas específicas e a influência da lógica do Ensino Fundamental na organização curricular e nas rotinas da Educação Infantil.

11. Base da formação do professor: análise bibliográfica do conhecimento, prática e engajamento profissional na profissionalização do ensino

A pesquisa investigou a base de conhecimentos que fundamenta a formação, a prática e o engajamento do(a) professor(a) multidisciplinar da Educação Básica, com foco nos licenciados em Pedagogia. O estudo buscou desvendar os elementos de sustentação dessa base, analisando as três dimensões da competência profissional: conhecimento, prática e engajamento. Constatou que o engajamento profissional é uma dimensão pouco explorada nas produções acadêmicas, mas de grande peso nas políticas governamentais,

o que sugere uma tentativa de atribuir a responsabilidade da formação ao próprio docente. Concluiu que a profissionalização docente exige uma articulação entre a formação universitária e a prática, condições de trabalho dignas, reconhecendo que a base de conhecimento do(a) professor(a) é complexa e envolve saberes sistematizados, experiências e um compromisso social e moral.

12. Educação Física na Escola: Uma Proposta Articulada à Sala de Recurso Multifuncional

A dissertação discutiu os desafios e as possibilidades da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar. O trabalho partiu da premissa de que a disciplina, historicamente excludente, precisa se adaptar para se tornar verdadeiramente inclusiva diante do crescente número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas regulares. A pesquisa propôs e analisou o trabalho colaborativo entre professores de Educação Física e professores da Sala de Recursos Multifuncionais como uma ferramenta essencial para superar a falta de preparo e as inseguranças dos docentes. As conclusões apontaram que, embora o processo de inclusão ainda esteja em construção, a parceria e a troca de saberes entre esses profissionais são fundamentais para o sucesso das práticas pedagógicas, tornando as aulas mais acessíveis e garantindo o desenvolvimento pleno e a participação de todos os alunos.

13. Satisfação no Trabalho e autoeficácia dos docentes de Educação Física da Educação Básica da Rede Municipal e Estadual de Educação de Londrina-PR

A dissertação investigou a relação entre satisfação no trabalho e autoeficácia docente em professores de Educação Física que atuam na educação básica, com um foco específico no período de transição para o ensino presencial durante a pandemia de COVID-19. O estudo buscou compreender como as experiências profissionais, as características sociodemográficas e as exigências do contexto educacional influenciaram a percepção que os professores têm de sua própria eficácia e de sua satisfação com a carreira. A pesquisa concluiu que existe uma correlação entre os dois construtos, e que os professores com maiores índices de satisfação e autoeficácia são aqueles que trabalharam com menos turmas, atuaram na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, e possuem vínculo empregatício com o município.

14. A avaliação formativa no processo de aprendizagem da 5ª etapa da educação infantil: um estudo de caso

A dissertação apresentou um estudo de caso sobre a avaliação formativa em duas turmas de quinta etapa da Educação Infantil em Araraquara (SP), com o objetivo de

analisar como esse processo avaliativo se manifestou na prática pedagógica. O trabalho investigou a avaliação não como um produto final, mas como um elemento contínuo e integrado ao processo de aprendizagem, destacando a importância da coordenação pedagógica, da supervisão escolar e do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). As conclusões reforçaram a necessidade de os educadores refletirem sobre suas concepções de avaliação, ressaltando que ela deve respeitar o tempo de cada aluno para redimensionar as práticas de ensino. Apontou para a importância da formação continuada para utilizar as TDICs de forma eficaz e promover uma educação mais inclusiva e significativa para as crianças.

15. Concepções e práticas sobre o brincar entre professores/as de educação física que atuam na educação infantil na rede municipal de Chapecó – SC

A dissertação investigou as concepções e práticas de professores de Educação Física sobre o brincar na Educação Infantil, atuantes na rede municipal de Chapecó-SC. O trabalho buscou entender a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças e como os professores organizaram suas propostas pedagógicas com base nesse conceito. As conclusões apontaram que, apesar dos desafios impostos pela falta de formação inicial e continuada específica e pela intensificação do trabalho docente, os professores entrevistados demonstraram um olhar sensível e cuidadoso, considerando o brincar como parte fundamental de suas práticas. O estudo reforçou a necessidade de valorizar a Educação Física na Educação Infantil e de promover a articulação entre o brincar, o cuidar e o educar, a fim de garantir uma educação mais completa e respeitosa às culturas e singularidades das crianças.

16. Autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no início da escolarização

A dissertação analisou a autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais da escolarização (Educação Infantil e Ensino Fundamental I). Os resultados revelaram que a autoeficácia dos professores está diretamente ligada à sua formação, indicando que aqueles que tiveram discussões sobre TEA e práticas inclusivas em sua formação inicial e continuada se sentem mais seguros e, conseqüentemente, têm maior autoeficácia. A pesquisa concluiu que o investimento em formações específicas sobre TEA é crucial para fortalecer a confiança dos educadores, garantir a permanência e a aprendizagem efetiva dos alunos no ambiente escolar promovendo a verdadeira inclusão.

17. A autoeficácia de gestores escolares para a promoção de uma escola saudável e os seus processos facilitadores e dificultadores

O trabalho teve como propósito compreender a autoeficácia de gestores escolares para promover a saúde no ambiente escolar. Concluiu que os gestores possuem uma percepção moderada de sua autoeficácia, que fatores como o número de alunos e a falta de recursos e apoio público impactam negativamente essa percepção. O trabalho sugeriu que o fortalecimento da autoeficácia dos gestores, por meio de formações e estratégias que promovam o trabalho em equipe e a articulação intersetorial, é crucial para que a escola se torne um espaço mais saudável e completo.

18. O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores da educação infantil

Esse trabalho buscou averiguar o processo de inserção profissional de professores iniciantes na Educação Infantil, analisando o papel do(a) professor(a) coordenador(a) nesse período. O estudo buscou identificar as dificuldades e os desafios enfrentados pelos docentes recém-formados e a forma como as ações de acolhimento e apoio da coordenação pedagógica são percebidas por eles. A pesquisa concluiu que, embora os professores iniciantes valorizem o suporte da coordenação, as ações de apoio variam em cada escola, pois não há uma formação específica e diretrizes claras para o(a) professor(a) coordenador(a) sobre como acolher esses novos profissionais. A dissertação ressaltou, portanto, a necessidade de formações direcionadas para os coordenadores, visando aprimorar o processo de inserção e contribuir para a permanência e o desenvolvimento de uma docência de qualidade na Educação Infantil.

19. Um estudo sobre as primeiras diretrizes pedagógicas e de organização escolar da pré-escola na cidade de São Caetano do Sul

A dissertação analisou as primeiras diretrizes pedagógicas e de organização escolar da pré-escola em São Caetano do Sul com o objetivo de preencher lacunas históricas sobre o início da Educação Infantil no município. Utilizou a análise de documentos e entrevistas com profissionais que vivenciaram a época, revelando que as primeiras três décadas foram marcadas por uma forte ênfase em questões administrativas, como controle de matrículas e horários, enquanto os aspectos pedagógicos foram se consolidando gradualmente. Concluiu que a história da Educação Infantil na cidade teve um percurso inicial mais administrativo do que pedagógico, e os dados coletados servem como base para a formação de professores, políticas públicas e a divulgação da história local, trazendo um panorama mais detalhado do que o já existente.

20. Um Olhar para o Infinito: Cartografias de Saúde Mental com Educadoras de Educação Infantil

A dissertação investigou a saúde mental das educadoras de Educação Infantil em relação ao seu cotidiano de trabalho. Utilizando uma abordagem cartográfica e qualitativa, a pesquisa acompanhou os processos vivenciados por essas profissionais, analisando suas percepções sobre o tema. Os resultados apontaram que a precarização das condições de trabalho, a sobrecarga emocional e a desvalorização social são fatores que geraram sofrimento psíquico. O estudo identificou elementos positivos e potentes, como a relação com as crianças, a rede de afetos e as possibilidades de criação, que atuam como estratégias de enfrentamento e promovem o bem-estar. A autora relaciona o estudo artisticamente com conceitos da astronomia, refletindo sobre a complexidade da profissão e a interface com a Terapia Ocupacional para a produção de vida e subjetividade.

21. Políticas públicas educacionais do estado do paraná na pandemia da covid-19: a educa o física nos anos finais do ensino fundamental

A pesquisa em evidência buscou compreender os impactos da pandemia de Covid-19 nas políticas públicas de educa o no estado do Paraná, com foco específico no componente curricular da Educa o Física. A pesquisa investigou como as medidas emergenciais, como o ensino remoto e a utiliza o de tecnologias, afetaram o trabalho dos professores e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Concluiu que a pandemia intensificou a precariza o e a explora o do trabalho docente, reforçando uma lógica neoliberal que tratou a educa o como mercadoria e os professores como meros executores de conteúdos, impactando negativamente a autonomia e a saúde mental desses profissionais, além de aprofundar as desigualdades de acesso dos alunos aos recursos educacionais.

22. Atua o e forma o docente na educa o básica diante da pandemia da Covid-19: um estudo de caso na perspectiva decolonial

A disserta o realizou um estudo de caso em uma escola de Caxias do Sul/RS para analisar os desafios e possibilidades da docência na Educa o Básica durante a pandemia da Covid-19, sob a perspectiva decolonial. Através de questionários e  rculos de diálogo, a pesquisa investigou como os docentes vivenciaram o período, os impactos da pandemia em seu trabalho e as políticas de forma o continuada oferecidas pela rede municipal. Concluiu que a pandemia aumentou a sobrecarga de trabalho e o adoecimento docente, destacando a necessidade urgente de políticas públicas mais claras e menos burocráticas. A disserta o propôs que a perspectiva decolonial pode oferecer horizontes

para a formação e a prática docente, valorizando o diálogo e a experiência dos professores para enfrentar os desafios do presente e do pós-pandemia.

Interseção entre as produções acadêmicas da Educação Física (EF) e Educação Infantil (EI)

Sobre o processo de inserção profissional do professor, especialmente na Educação Infantil, conforme Santos (2019), essa é uma fase complexa e crucial, caracterizada inicialmente pelos estágios de sobrevivência e descoberta, conforme a literatura sobre o ciclo de vida docente. Esse momento marca o choque com a realidade, onde a inexperiência e as dificuldades didático-pedagógicas se confrontam com o entusiasmo e a responsabilidade da prática. Os principais elementos de inserção profissional que influenciam esse período e que, idealmente, deveriam ser fortalecidos são: a qualidade da formação inicial (que atua como base de saberes e práticas); a experiência e a resignificação da prática no cotidiano escolar; o acolhimento institucional e o acompanhamento sistemático (muitas vezes ausentes ou incipientes), que envolvem a orientação de um professor experiente ou coordenador pedagógico; e a construção da identidade docente, que se consolida à medida que o professor supera os desafios iniciais e se sente competente. Quando esse processo for negligenciado, o professor iniciante pode enfrentar isolamento e dificuldades na gestão da sala de aula e no planejamento, reforçando a necessidade de políticas públicas e iniciativas colaborativas na escola para garantir o apoio mútuo e o desenvolvimento profissional contínuo.

Com base nos dados obtidos por Recco (2014), o processo de profissionalização do ensino na Educação Infantil, pautado pela interação social e pela cultura de colaboração, revela a existência de um compartilhamento informal e assistemático de saberes entre as professoras (motivadas pela vocação), mas evidencia um trabalho majoritariamente individualizado e fragmentado, sobretudo entre as docentes de Educação Física e de Educação Infantil, devido a diferentes concepções e planejamentos separados. A cultura colaborativa manifesta-se em momentos esporádicos (corredores, café), enquanto espaços formais como o HTPC, coordenado pela figura pedagógica, que são identificados como cruciais para a mediação, reflexão e planejamento coletivo, indicando a necessidade urgente de se criar tempos e espaços conjuntos que institucionalizem o diálogo e o apoio mútuo, integrando as áreas e superando o isolamento para desenvolver uma cultura profissional colaborativa centrada na criança.

Já sob a perspectiva dialógica bakhtiniana e histórico-cultural, Scarazzatto (2019) concluiu que a formação inicial é um elemento constitutivo, mas não totalizante, da docência, pois seus pressupostos e valores não se projetam como um reflexo, mas sim circulam e são ativamente ressignificados no trabalho real, em meio às tensões, exigências e relações concretas do cotidiano escolar. Assim, a atuação singular da professora emerge da apropriação e recriação da herança cultural coletiva, evidenciando que os sentidos da docência se consolidam ou se reelaboram no encontro vivo entre o prescrito e o experienciado.

Helesbão (2021), em seus achados, nos diz que o corpo/movimento ocupa um lugar periférico no cotidiano da Educação Infantil nas escolas analisadas, sendo um achado que emerge do silêncio e da pouca centralidade do tema nas narrativas das professoras. Essa marginalização é explicada por uma complexa teia de fatores: a racionalidade do Ensino Fundamental que impõe rotinas fixas e currículos disciplinares à EI; a utilização instrumental do corpo para fins de Desenvolvimento Motor e Psicomotricidade; a carência de formação continuada específica; e o peso das memórias de infância das professoras, que moldam uma visão de escola mais próxima do "trabalho" do que do brincar livre e espontâneo. Esse cenário revela um conflito entre o reconhecimento da importância do movimento para as crianças e a dificuldade das professoras em subverter o modelo escolarizante imposto, que sufoca as especificidades da EI e o potencial do corpo como linguagem e forma de expressão.

Notavelmente, Oliveira (2021) nos revelou uma correlação negativa entre o número de alunos e os níveis de AE: gestores em escolas com maior número de estudantes tendem a manifestar menores crenças de autoeficácia. Esse achado sublinha que a complexidade e a sobrecarga inerentes a um contexto escolar com grande demanda (como a falta de recursos materiais, tempo e apoio institucional, que foram fatores dificultadores evidenciados) afetam diretamente o julgamento do gestor sobre sua própria capacidade de executar ações de promoção de saúde, reforçando o pressuposto da Teoria Social Cognitiva de que a AE é dinâmica e desafiada pelos obstáculos do ambiente de trabalho. Em suma, podemos expressar todas essas questões no quadro a seguir:

Quadro 2 - Formação e Atuação Docente

Formação e Atuação Docente	Principais interseções:

• Pesquisa 2: Investiga a inserção de professores de Educação Física recém-formados na Educação Infantil, destacando a falta de apoio institucional e a sobrecarga de trabalho. • Pesquisa 3: Analisa a profissionalização do ensino na Educação Infantil, focando na colaboração entre professores de Educação Física e pedagogos, e aponta para a predominância de um trabalho individual e fragmentado. • Pesquisa 6: Estuda como a formação inicial influencia a atuação de uma professora de Educação Física na Educação Infantil, concluindo que a prática ressignifica a teoria de forma contínua. • Pesquisa 11: Examina a base de conhecimento de professores de Pedagogia, destacando que o "engajamento profissional" é um fator pouco explorado academicamente, mas de grande importância nas políticas educacionais. • Pesquisa 18: Investiga o processo de inserção profissional de professores iniciantes na Educação Infantil e o papel do(a) professor(a) coordenador(a), concluindo que a falta de diretrizes claras para o acolhimento dificulta o processo.	• Dificuldade de inserção profissional: Professores de EF enfrentam obstáculos ao ingressar na EI (Pesq. 2, 18). • Fragmentação do trabalho pedagógico: Colaboração entre professores de EF e pedagogos ainda é limitada (Pesq. 3). • Formação inicial versus prática docente: A atuação na EI ressignifica a formação em EF, exigindo adaptações constantes (Pesq. 6). • Falta de diretrizes institucionais: Ausência de políticas claras dificulta a integração docente (Pesq. 18). • Engajamento profissional pouco explorado: A dimensão do compromisso docente é negligenciada na formação (Pesq. 11).
--	--

Fonte: própria autora.

Tensão central: A formação em Educação Física muitas vezes não prepara adequadamente para os desafios específicos da Educação Infantil, exigindo que o(a) professor(a) “aprenda fazendo”, o que evidencia a necessidade de formação continuada específica, revelando um ciclo de fragilidade na profissionalização docente. A formação inicial, muitas vezes focada em modelos esportivos ou no Ensino Fundamental e Médio, falha em equipar o recém-formado com o conhecimento pedagógico e a sensibilidade necessários para lidar com as especificidades do Campo de Experiências "Corpo, Gestos e Movimentos" na EI, na qual a ludicidade, a interação e a autonomia são primordiais. Essa lacuna é agravada pela falta de apoio institucional e diretrizes claras (Pesq. 2 e 18) e pela fragmentação do trabalho pedagógico (Pesq. 3), o que impede a colaboração e o aprendizado mútuo entre o professor de EF e o pedagogo. Consequentemente, o professor iniciante é lançado em um ambiente com sobrecarga e poucas referências, tendo de ressignificar sua bagagem teórica "na marra" (Pesq. 6), reforçando a necessidade urgente de formação continuada específica que não apenas preencha as lacunas da formação inicial, mas que também explore o vital, embora negligenciado, "engajamento profissional" (Pesq. 11), garantindo um acolhimento e desenvolvimento profissional.

O próximo quadro nos traz dados sobre as condições de saúde e trabalho dos docentes. De acordo com Roseno (2020), o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) surge como um elemento crucial e uma ferramenta indispensável para o sucesso da inclusão nas aulas de Educação Física (EF). De acordo com a pesquisa, o compartilhamento das informações contidas no PDI entre os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o professor de EF foi um resultado positivo e facilitador do trabalho colaborativo. O PDI oferece ao professor de EF importantes referências sobre as necessidades, habilidades e limitações específicas dos alunos com deficiência. Ao ter acesso a essa base de dados individualizada, o professor de EF consegue planejar e executar mediações e adaptações curriculares e de atividades de forma mais assertiva, garantindo que o aluno participe de maneira efetiva e dentro de suas possibilidades, transformando o PDI em uma ponte de saberes entre a Educação Especial e a Sala Comum.

Nazato (2024) nos aponta para a importância crítica da formação de profissionais de apoio, destacando que a ausência de um mínimo de preparo por parte desses profissionais, que são garantidos por lei aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), representa um fator complicador no processo de inclusão. Há relatos de que a atuação de profissionais sem a formação adequada acaba, muitas vezes, atrapalhando o trabalho dos

professores em sala de aula, em vez de auxiliá-los. Essa dificuldade imposta pela falta de qualidade no apoio é um fator externo de estresse e imprevisibilidade que mina a autoeficácia docente do professor titular, fazendo com que esse se sinta menos confiante e capaz para realizar a inclusão, evidenciando a necessidade de investimento público em formações de qualidade para todos os profissionais envolvidos na educação inclusiva.

Nos achados de Cezario (2019), a autora nos revela um achado surpreendente e relevante para a história da Educação Infantil (EI) em São Caetano do Sul: as primeiras diretrizes de organização escolar da pré-escola foram estruturadas com bases iniciais externas, orientadas pelo Departamento de Educação Física e Esportes (DEFE). Essa influência inusitada sugere que, na ausência de um órgão ou corpo teórico pedagógico local robusto para a infância nas décadas iniciais, a organização da pré-escola foi inicialmente enquadrada numa lógica mais administrativa e de controle de atividades, similar à gestão esportiva. Embora o DEFE tenha estabelecido elementos cruciais como controle de matrícula, horários, segurança e número de alunos, essa dependência externa e não pedagógica de origem pode ter contribuído para que o início da EI na cidade fosse caracterizado por uma prioridade administrativa sobre as questões pedagógicas, as quais só foram se consolidando gradualmente com a aquisição de autonomia local.

O sofrimento psíquico das educadoras de Educação Infantil é intrinsecamente ligado a elementos culturais estruturantes, como nos diz a pesquisadora Fragelli (2022), como o machismo e o patriarcado, que desvalorizam o trabalho historicamente associado ao feminino. A dissertação indica que, embora a Educação Infantil tenha se profissionalizado e exigido formação superior, ela ainda carrega a marca do "cuidado materno" e da vocação, o que facilita a imposição da sobrecarga emocional e a tolerância à precarização das condições de trabalho. Essa visão culturalista de que cuidar de bebês e crianças é uma extensão natural do papel feminino contribui para que as educadoras sejam constantemente pressionadas a responder a altas expectativas de pais e gestão, sem o devido reconhecimento social ou financeiro. Assim, o machismo atua como um obstáculo estrutural, naturalizando a baixa autonomia e a exaustão, e transformando as relações de trabalho em fontes de sofrimento psíquico para a categoria.

O modelo de ensino adotado no Paraná durante a pandemia, conforme pesquisado por Faxina (2023) e exemplificado pelo programa "Aula Paraná" e pelo uso intensificado de recursos tecnológicos, não foi uma simples resposta emergencial, mas sim a concretização de um plano de governo neoliberal. O estado aproveitou a fragilidade e a instabilidade social da crise sanitária para justificar a implementação de medidas que visavam à exploração e ao controle do trabalho docente, característico da

"plataformização" e da "uberização". Ao centralizar o conteúdo e a execução das atividades em sistemas informatizados, a política educacional reforçou a desvalorização do professor, que se viu sobrecarregado, com pouca autonomia e forçado a se adaptar sem apoio, desvelando uma lógica que enxerga a educação como mercadoria e o docente como um meio para alcançar os interesses do capital, em detrimento da qualidade pedagógica e da valorização profissional.

Quadro 3 - Saúde e Condições de Trabalho Docente

Saúde e Condições de Trabalho Docente	Principais interseções:
• Pesquisa 13: Analisa a relação entre satisfação no trabalho e autoeficácia de professores de Educação Física durante a transição para o ensino presencial na pandemia, correlacionando maior satisfação com menos turmas e vínculo municipal. • Pesquisa 17: Avalia a autoeficácia de gestores escolares para promover a saúde na escola, concluindo que a falta de recursos e apoio impacta negativamente a percepção de sua capacidade. • Pesquisa 20: Investiga a saúde mental de educadoras da Educação Infantil, apontando a precarização das condições de trabalho como causa de sofrimento, mas também as relações com as crianças e a afetividade como fontes de bem-estar. • Pesquisa 21: Analisa os impactos da pandemia na Educação Física no Paraná, concluindo que a crise intensificou a precarização do	• Precarização e sobrecarga: A pandemia evidenciou e acentuou a fragilidade das condições de trabalho dos professores de EF e EI (Pesq. 21, 22). • Autoeficácia e saúde mental: A satisfação docente está ligada a melhores condições de trabalho, vínculo estável e menor carga horária (Pesq. 13, 17, 20). • Ambivalência afetiva: As relações com as crianças podem ser fonte de bem-estar mesmo em contextos adversos (Pesq. 20).

trabalho docente e impactou negativamente a autonomia e a saúde mental dos professores. • Pesquisa 22: Estuda a docência na pandemia sob uma perspectiva decolonial, revelando aumento da sobrecarga e adoecimento docente e propondo políticas mais dialogadas e menos burocráticas.	
---	--

Fonte: própria autora.

Ponto de convergência: EF e EI compartilham um espaço pedagógico intenso, mas estruturalmente desvalorizado, o que afeta diretamente a saúde mental e a permanência docente. A sobrecarga e o adoecimento docente manifestam-se de forma acentuada tanto na Educação Física (EF) quanto na Educação Infantil (EI), embora com especificidades contextuais. Para os professores de EF, a sobrecarga durante a pandemia foi intensificada pela plataformização (Pesq. 21), que exigiu a reinvenção da prática corporal para o meio digital sem o devido suporte, minando a autonomia e a saúde mental.

Já para as educadoras da EI, o sofrimento psíquico decorre da precarização persistente e da cobrança desmedida imposta por estruturas machistas/patriarcais (Pesq. 20), que desvalorizam o cuidado e elevam as expectativas sobre o papel feminino. Em ambos os casos, a sobrecarga não é apenas de volume, mas de responsabilidade emocional e de desvalorização, que exige dos profissionais o "aprender fazendo" e o enfrentamento de condições adversas com recursos afetivos, em vez de apoio institucional efetivo.

Nos dois próximos estudos, vemos sobre a diversidade na educação e suas principais interseções.

A crítica central da dissertação ao conceito de "competências" nas políticas educacionais reside no seu uso retórico, prescritivo e ideologicamente carregado, sendo frequentemente importado de modelos neoliberais e desvinculado da criticidade e da realidade formativa brasileira. O estudo questiona: "Ser competente para quê? A quem? Por quê?", argumentando que, nos documentos, o termo se desvia do que é defendido academicamente, transformando-se em um conjunto de comportamentos e ações prescritas que visam ao aparelhamento dos docentes. Embora o autor não descarte totalmente a importância instrumental das competências, ele adverte que elas não devem

ser um fim em si mesmas e defende que os cursos de formação precisam desenvolver competências humanas e não apenas comportamentais, buscando um equilíbrio para evitar que a terminologia seja utilizada para impor uma padronização à ação docente.

A autora Stein (2022) nos mostra que a fragilidade nas formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação (SEDUC) em Chapecó foi um limite crucial identificado, pois essas formações são majoritariamente direcionadas apenas para componentes específicos (Pedagogia ou Educação Física), reforçando a fragmentação do trabalho pedagógico. Essa abordagem setorial ignora a necessidade de um trabalho articulado e a compreensão da indissociabilidade entre cuidar e educar na Educação Infantil. Assim, a pesquisa sugere que é imperativo haver encontros coletivos que reúnam profissionais de ambas as áreas, proporcionando um espaço de diálogo e planejamento conjunto. Essa colaboração é fundamental para superar a divergência na formulação das práticas e garantir que o currículo, que exige a articulação do brincar, do cuidar e do educar, seja construído de forma holística.

Quadro 4 - Inclusão e Diversidade na Educação

Inclusão e Diversidade na Educação	Principais interseções:
• Pesquisa 12: Discute a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, defendendo o trabalho colaborativo entre professores da disciplina e da Sala de Recursos Multifuncionais como fundamental para o sucesso. • Pesquisa 16: Investiga a autoeficácia de professores para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), concluindo que a formação específica é crucial para fortalecer a confiança dos educadores.	• Desafios da inclusão: A EF enfrenta dificuldades específicas para incluir alunos com deficiência ou TEA (Pesq. 12, 16). • Importância da formação específica: Professores relatam insegurança diante da diversidade, apontando a necessidade de capacitação (Pesq. 16).

Fonte: própria autora.

Potencialidade da Educação Física na Educação Infantil

A corporalidade e o movimento podem ser ferramentas poderosas para a inclusão, desde que o(a) professor(a) esteja preparado(a) e conte com apoio institucional e colaborativo. A dificuldade dos professores de Educação Física em trabalhar com bebês (0 a 1 ano e 6 meses) reside, principalmente, na falta de formação inicial e continuada específica para essa faixa etária, o que leva à insegurança e à percepção de que, com os muito pequenos, o cuidado prático se sobressai às intencionalidades pedagógicas da EF. Essa sensação é alimentada pela subvalorização histórica do cuidado como trabalho pedagógico, o que gera o estreitamento das práticas docentes, focando-se mais nas necessidades básicas de higiene e alimentação do que na mediação intencional do movimento, do brincar e da cultura corporal, elementos essenciais para o desenvolvimento integral dos bebês conforme preconizado pelas diretrizes da Educação Infantil.

A crítica à formação profissional do professor de Educação Física é contundente, classificando-a como generalista por habilitar o profissional para atuar em diversos segmentos (escola, academias, treinamento desportivo etc.) sem oferecer formação específica e aprofundada em uma determinada área. Essa formação, tanto em nível inicial quanto continuado, tende a ser centrada na transferência de conhecimento, o que, segundo a pesquisa, transforma o licenciado em um mero "consumidor de conhecimentos" prontamente produzidos pelas agências de formação, em vez de um docente reflexivo e criador de saberes. Essa abordagem contribui para a fragilidade da prática pedagógica na escola, onde muitos professores se sentem despreparados ou se acomodam em um trabalho simplificado e excessivamente esportivista, em detrimento de um planejamento enriquecido e cientificamente fundamentado.

Ferreira (2024), sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, nos mostra a urgência de superar a superficialidade e a falta de intencionalidade pedagógica na Educação Física escolar. Ela demonstra que a Cultura Corporal, da qual o atletismo é um componente, deve ser o objeto de estudo central, permitindo a reconstituição de suas relações sociais essenciais através de uma organização didática intencional. Ao analisar uma unidade didática, o estudo comprova que é possível converter o saber objetivo em saber escolar desde a Educação Infantil, mas alerta para a hegemonia de abordagens construtivistas-interacionistas que, ao focar apenas no desenvolvimento de habilidades motoras e elementos técnicos, negligenciam os aspectos de humanização e emancipação social, limitando o papel transformador da disciplina na formação da criança.

Herrero (2023) vê uma profunda fragilidade na Educação Física (EF) dentro da Educação Infantil (EI), que reside na inexistência de uma lei que garanta a presença do professor especialista na primeira etapa da Educação Básica. Essa lacuna legal é um fator crítico, pois, somada à ausência de um currículo explícito nos documentos norteadores, resulta na prática comum de muitas redes de ensino delegarem as aulas de EF a professores pedagogos. A consequência direta é um trabalho que, frequentemente, carece de intencionalidade pedagógica e de um referencial teórico-prático sólido, limitando a EF ao mero "movimentar-se" ou ao "fazer pelo fazer", o que impede o pleno aproveitamento das contribuições da disciplina para o desenvolvimento integral (cognitivo, social, afetivo e motor) da criança.

A formação continuada é o agente catalisador mais eficaz na transformação das práticas docentes na Educação Infantil, atuando como o principal motor para superar a rigidez pedagógica. As mudanças observadas - desde a superação de atividades passivas e disciplinares até a valorização do corpo, movimento e brincadeira como eixos centrais da aprendizagem - estão diretamente ligadas aos cursos oferecidos e às parcerias com universidades. Ao proporcionar o intercâmbio de saberes e a reflexão sobre o trabalho, a formação continuada não só eleva a consciência das professoras sobre o significado e sentido de suas ações, mas também fortalece sua capacidade de criar ambientes ricos, exploratórios e afetivos, essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Quadro 5 - Práticas Pedagógicas e Currículo de Educação Física

Práticas Pedagógicas e Currículo de Educação Física	Principais interseções:
• Pesquisa 1: Explora a importância do movimento, jogos e brincadeiras no desenvolvimento cognitivo infantil, reforçando o papel essencial da Educação Física escolar. • Pesquisa 4: Investiga o ensino do atletismo na Educação Infantil a partir da pedagogia histórico-crítica, sugerindo a necessidade de um planejamento didático que vá além	• Corpo e movimento como centrais na EI: Diversas pesquisas defendem o papel do brincar, do movimento e das linguagens corporais como fundamentais no currículo da EI (Pesq. 1, 4, 5, 9, 10, 15). • Currículo ausente ou mal estruturado: Falta diretriz específica para a EF na EI, o que compromete a continuidade e a qualidade da prática (Pesq. 5).

dos movimentos corporais para promover o desenvolvimento humano. • Pesquisa 5: Analisa a falta de um currículo específico de Educação Física na Educação Infantil e propõe um modelo de organização curricular para suprir essa lacuna. • Pesquisa 8: Analisa a inserção da dança como ferramenta para a educação integral, destacando a necessidade de professores capacitados para usá-la como recurso pedagógico. • Pesquisa 9: Investiga as concepções de corpo e movimento de professoras e como elas afetam as atividades de brincadeira, concluindo que a formação continuada pode ampliar a consciência sobre a importância do brincar para o desenvolvimento. • Pesquisa 10: Examina o lugar do corpo e do movimento no cotidiano de escolas de Educação Infantil, concluindo que, apesar da importância, eles ainda são periféricos na prática pedagógica. • Pesquisa 15: Analisa as concepções e práticas de professores de Educação Física sobre o brincar na Educação Infantil, reforçando sua importância no desenvolvimento integral das crianças.	• Concepções docentes influenciam práticas: A visão das professoras sobre corpo e movimento impacta diretamente as propostas pedagógicas (Pesq. 9, 10, 15). • Dança como ferramenta pedagógica: Reforça a necessidade de ampliar as linguagens na EI (Pesq. 8).
---	--

Fonte: própria autora.

Convergência: A Educação Física pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral na EI, desde que reconhecida institucionalmente e conduzida por profissionais com formação adequada. A convergência das pesquisas revela que o corpo, o movimento, os jogos e a brincadeira são unanimemente reconhecidos como elementos centrais e imprescindíveis para o desenvolvimento integral (cognitivo, motor, afetivo) na Educação Infantil (EI). No entanto, essa valorização teórica se choca com uma realidade prática marcada pela fragilidade curricular e pela falta de intencionalidade: a inexistência de diretrizes específicas para a Educação Física na EI (Pesq. 5) e a persistência de concepções docentes que relem o movimento a um papel periférico (Pesq. 10), resultando em práticas que apenas "fazem pelo fazer". O desafio central, portanto, é superar a ausência de um currículo estruturado, garantindo que o professor — devidamente capacitado em linguagens como a dança (Pesq. 8) e por meio da formação continuada (Pesq. 9) — seja capaz de traduzir a cultura corporal em um planejamento didático intencional (Pesq. 4), essencial para que o brincar se torne, de fato, o eixo de uma aprendizagem significativa e transformadora.

A inserção do professor de Educação Física (EF) nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Campo Grande/MS, em 2014, demonstra uma forte interligação com a materialização da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) de 2008. A necessidade legal de garantir que os professores regentes de Pedagogia tivessem um terço de sua carga horária destinado a atividades extraclasse (hora-atividade) criou uma lacuna no tempo de permanência com os alunos. O município, ao finalizar o processo de municipalização da Educação Infantil, inseriu o professor de EF de forma simultânea à reorganização da carga horária, sugerindo que a contratação do especialista foi a solução administrativa e legal encontrada para cobrir e otimizar o tempo letivo liberado pela nova distribuição da jornada de trabalho, tornando a Lei do PSPN um fator indutor indireto para a tardia e estratégica entrada desses profissionais na EI.

A pesquisadora Marrega (2022) identificou uma fragilidade crítica no processo de acolhimento docente: a inexistência de um protocolo ou direcionamento claro da rede de ensino para a inserção profissional dos professores iniciantes. Embora as professoras coordenadoras demonstrassem alto nível de comprometimento e se esforçassem para oferecer suporte, escuta e orientação, a ausência de um procedimento institucional unificado resulta numa preocupante pluralidade e variabilidade de ações entre as escolas. Essa falta de nitidez sobre o processo de acolhida, somada à carência de formação específica para as coordenadoras neste tema, pode levar a desdobramentos desfavoráveis,

comprometendo a permanência dos professores iniciantes na carreira e, consequentemente, a qualidade do trabalho coletivo na Educação Infantil.

Lopes (2023) estabelece uma correlação significativa entre a atuação na Educação Infantil (e nos anos iniciais do Ensino Fundamental) e os melhores índices de Satisfação no Trabalho e Autoeficácia entre os professores de Educação Física. Os docentes que ministram aulas nessa etapa, especialmente aqueles com vínculo municipal e poucas turmas, relataram escores mais elevados nas avaliações desses construtos. Essa evidência sugere que o contexto de trabalho na Educação Infantil – caracterizado por turmas menores, faixa etária mais baixa e um ambiente que frequentemente oferece mais autonomia (dimensão com alta satisfação) – favorece positivamente a percepção de competência (autoeficácia) e a satisfação profissional, indicando que a menor complexidade e a especificidade do trabalho com crianças pequenas proporcionam um cenário laboral mais gratificante e eficaz para o professor de Educação Física, em contraste com o impacto negativo observado no Ensino Fundamental final e Ensino Médio.

Quadro 6 - Políticas e História da Educação

Políticas e História da Educação	Principais interseções:
• Pesquisa 7: Aprofunda-se no histórico legislativo da educação, mostrando como a Lei do Piso Salarial (PSPN) influenciou a inserção de professores de Educação Física nas EMEIs de Campo Grande/MS ao criar a necessidade de "hora-atividade". • Pesquisa 19: Analisa as primeiras diretrizes da pré-escola em São Caetano do Sul, revelando que a história da Educação Infantil na cidade começou com uma ênfase mais administrativa do que pedagógica.	• Legislação impacta práticas: A Lei do Piso (PSPN) afetou diretamente a inserção da EF na EI ao criar demanda por planejamento e hora-atividade (Pesq. 7). • Histórico de desvalorização pedagógica da EI: Algumas redes começaram a EI com foco administrativo, e não formativo (Pesq. 19). • Avaliação formativa como desafio pedagógico: Exige mudança de mentalidade e valorização do processo, não apenas dos resultados (Pesq. 14).

• Pesquisa 14: Apresenta um estudo sobre a avaliação formativa na Educação Infantil, destacando a necessidade de os educadores refletirem sobre suas concepções e valorizarem o processo contínuo de aprendizagem.	
---	--

Fonte: própria autora.

Ponto-chave: A institucionalização da Educação Física na Educação Infantil ainda está em curso, fortemente condicionada por políticas públicas e histórico de negligência da área. A convergência dessas pesquisas revela que a trajetória e a qualidade das práticas na Educação Infantil (EI) são moldadas por uma complexa interação entre o aspecto legal-administrativo e a necessidade de um foco pedagógico reflexivo. A Pesquisa 7 ilustra o poder da legislação ao mostrar como a Lei do Piso Salarial (PSPN) gerou uma mudança prática (a inserção do professor de Educação Física) não por interesse pedagógico direto, mas por uma exigência administrativa (a necessidade de hora-atividade). Essa influência externa, contudo, dialoga com um histórico de desvalorização formativa da EI, onde a ênfase inicial em algumas redes foi mais administrativa do que pedagógica (Pesq. 19). Diante desse cenário moldado por imposições externas e vieses históricos, a Pesquisa 14 aponta o desafio pedagógico central: a necessidade de os educadores promoverem a avaliação formativa, valorizando o processo contínuo de aprendizagem das crianças e rompendo com a mentalidade que prioriza o controle e a administração em detrimento da reflexão sobre suas próprias concepções e a qualidade do ensino.

Busca de sínteses sobre as temáticas e a produção acadêmica

Apesar do número crescente de estudos voltados para a relação entre Educação Física e Educação Infantil, várias fragilidades ainda se destacam no campo acadêmico. Essas lacunas limitam tanto o avanço da prática pedagógica quanto o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas. Seguiremos com uma análise sobre as lacunas encontradas nas produções acadêmicas que tratam da interseção entre Educação Física e

Educação Infantil, bem como as possibilidades de investigação que essas ausências revelam. Entre as principais, destacam-se:

Lacunas e possibilidades de investigação

1. Integração curricular entre EF e EI: Apesar de as discussões terem se avolumado, ainda há pouca produção sobre propostas curriculares sistemáticas que integrem EF à rotina da EI.
2. Formação continuada integrada: Necessidade de estudos sobre programas de formação que envolvam pedagogos e professores de EF conjuntamente.
3. Interdisciplinaridade na prática: Faltam exemplos de boas práticas integradas entre EF e demais áreas do conhecimento na EI.
4. Voz das crianças: Pouca atenção é dada à percepção das crianças sobre o corpo, o brincar e o movimento em pesquisas de EF na EI.
5. Tecnologia e EF na EI: Um tema pouco abordado — como (ou se) as tecnologias podem apoiar práticas corporais na primeira infância.

A análise das produções acadêmicas que abordam a interseção entre a Educação Física e a Educação Infantil destacam uma série de desafios interconectados. Revela um campo em processo de consolidação, marcado por desafios estruturais, pedagógicos e formativos. As pesquisas destacam, de forma recorrente, a dificuldade de inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil, evidenciando uma lacuna entre a formação inicial e as demandas específicas da prática docente nesse segmento. A ausência de políticas claras de acolhimento e de um currículo estruturado para a Educação Física na Educação Infantil contribui para a fragmentação do trabalho pedagógico e para o sentimento de despreparo por parte dos profissionais.

Ao mesmo tempo, observamos que as práticas corporais — como o brincar, o movimento e a dança — são reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, o que aponta para a importância da Educação Física como componente curricular na Educação Infantil. No entanto, essa valorização ainda é mais teórica do que efetivamente institucionalizada, já que o corpo e o movimento continuam ocupando um lugar periférico nas rotinas escolares.

Outro ponto crítico revelado pelas pesquisas é a precarização das condições de trabalho docente, intensificada pela pandemia, afetando a saúde mental, a autoeficácia e

a permanência dos profissionais. Ainda assim, as relações afetivas com as crianças emergem como um fator de resistência e bem-estar, demonstrando a potência das interações humanas no cotidiano escolar.

Ademais, os estudos sobre inclusão reforçam a necessidade de formação específica e apoio institucional para que a Educação Física possa atender com qualidade a diversidade presente na Educação Infantil, especialmente no caso de crianças com deficiência ou com transtornos do espectro autista. A importância do trabalho colaborativo, da formação continuada e da valorização do brincar e do movimento são um dos caminhos para a superação desses desafios.

A pesquisa acadêmica revela uma lacuna entre a teoria e a prática, mas também oferece direções para fortalecer a atuação docente e garantir que a Educação Física cumpra seu papel essencial no desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

Por fim, os dados apontam para a urgência de políticas públicas mais dialogadas e menos burocráticas, que reconheçam a complexidade da atuação docente na Educação Infantil e o papel estratégico da Educação Física no processo educativo. Avançar nesse sentido exige o fortalecimento da formação inicial e continuada, a valorização das práticas corporais como linguagem pedagógica e a construção coletiva de propostas curriculares integradas e inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi analisar as tendências das pesquisas desenvolvidas nos programas de mestrado e doutorado no Brasil, disponíveis com suas produções na plataforma Capes, que abordam a temática do trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil, no período de 2013 a 2023. A investigação se concentrou nos seguintes aspectos: a frequência com que os temas Educação Infantil e Educação Física aparecem nas produções; as temáticas predominantes; os objetivos priorizados pelos autores; e as concepções de infância e de Educação Infantil presentes nos textos das dissertações e teses.

A partir do questionamento que nos motivou inicialmente nesta produção acadêmica, foram analisados os dados empíricos e suas relações, apresentando as características, tendências e concepções presentes nas teses e dissertações, alcançando o objetivo proposto para esta investigação, de identificar e analisar as produções acadêmicas envolvendo o trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil.

A partir do levantamento, compilação e fichamento das teses e dissertações relacionadas ao tema, foi possível extrair elementos fundamentais para a caracterização da produção científica na área. Ao todo, foram selecionados 23 trabalhos — sendo 21 dissertações e 2 teses — que se enquadravam no escopo da investigação. Os resultados obtidos evidenciam que os trabalhos registrados na plataforma Capes que versam sobre o tema se concentram nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, representando 91% da investigação e apenas 9% na região Centro-Oeste, sendo inexistente nas outras regiões brasileiras.

Percebemos que, com a constituição da sociedade orientada pelo modo de produção capitalista e pelas sucessivas transformações no mundo do trabalho — como o fordismo, o taylorismo e, posteriormente, o toyotismo — o trabalho acaba por perder sua dimensão criadora, formativa e humanizadora, subordinando-se às exigências de perpetuação e acumulação do capital.

Essa lógica passa a estruturar todas as formas de organização da vida humana em múltiplas dimensões. A ideologia neoliberal, nesse cenário, penetra nos diversos espaços de intervenção social — como o trabalho, o lazer, a vida familiar, a escola, a universidade e a pós-graduação — com o objetivo de manter o status quo e maximizar o lucro.

Com a consolidação das estruturas sociais do capitalismo, o avanço do neoliberalismo, a flexibilização dos meios de produção e o surgimento das tendências

teóricas pós-modernas, novas perspectivas passam a influenciar a concepção de formação e atuação docente. Nesse contexto, destacamos a valorização das competências e habilidades, justificadas como meios de preparar o profissional para responder às demandas imediatas de sua realidade prática.

A lógica das competências, assim, atribui ao conhecimento uma função instrumental, voltada para a solução de problemas concretos e imediatos da prática profissional. Consequentemente, os conhecimentos teóricos — fundamentais para a compreensão dos contextos socioeconômicos e políticos — são colocados em segundo plano, em detrimento dos saberes voltados para a ação. A prática, nesse cenário, assume centralidade, enquanto a formação teórica ampla e aprofundada é desvalorizada.

Esse movimento impacta diretamente a formação e o trabalho docente, incorporando às análises pedagógicas e sociológicas do trabalho do(a) professor(a) características essenciais do modelo flexível de produção toyotista. Como principal expressão desse processo, emerge a chamada "epistemologia da prática", que sintetiza a centralidade da ação em detrimento da reflexão teórica crítica.

A Educação Infantil, no Brasil, constitui-se, desde 1996, como primeira etapa da Educação Básica, que deve ser exercida por profissionais formadas(os) em cursos superiores de licenciatura ou nível médio (magistério). Partimos então do entendimento de que os fenômenos não ocorrem de forma isolada, mas são resultantes de múltiplas determinações inseridas numa realidade mais ampla. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou trazer um conjunto de estudos no campo educacional comprometidos com a produção de conhecimentos para contribuir com a compreensão e o fortalecimento da educação brasileira.

A redução da formação docente a uma perspectiva meramente pragmática retira dos futuros professores a possibilidade de compreender e intervir nas contradições sociais e educacionais. Essa limitação confina o trabalho docente às demandas imediatas do cotidiano escolar, esvaziando sua dimensão crítica e reflexiva. Como consequência, enfraquece-se a identificação dos professores como sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade, contribuindo, assim, para a manutenção da hegemonia capitalista.

Diante disso, torna-se fundamental compreender o trabalho como atividade essencialmente criadora dos seres humanos e das múltiplas formas de sociabilidade. É por meio do trabalho que a humanidade se desenvolve, se reinventa e se complexifica ao longo do tempo. Esse desenvolvimento está intrinsecamente ligado à transmissão e apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade,

os quais são fundamentais para atender às diversas necessidades, tanto individuais quanto coletivas.

Nesse contexto, o trabalho docente se articula ao trabalho educativo, desempenhando um papel central: selecionar, organizar e mediar as formas mais adequadas para que os saberes — oriundos da cultura, da ciência, da filosofia, das artes e da cultura corporal — sejam assimilados pelos alunos. Dessa maneira, o trabalho do(a) professor(a) contribui ativamente para o processo de desenvolvimento humano e para a constituição da humanidade em cada indivíduo.

Evidenciamos que a trajetória do atendimento à criança pequena está intrinsecamente ligada à história das políticas sociais de forma mais ampla. Ao traçarmos um panorama histórico, foi possível refletir sobre o caráter assistencialista que marcou a Educação Infantil ao longo do tempo. Sendo assim, constatamos que a relação entre os discursos políticos e as práticas concretizadas revela contradições e antagonismos históricos significativos.

Embora existam diretrizes nacionais que visam regulamentar as instituições de Educação Infantil, sua aplicação não ocorre de maneira imediata. A implementação dessas normativas deve ser compreendida como um processo gradual, que demanda tempo, estrutura e compromisso político-pedagógico.

Cabe destacar, porém, que esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar a história da Educação Infantil no Brasil ou trazer todos os vieses contidos no campo do trabalho. Isso porque seu objetivo foi oferecer uma compreensão mais ampla dessa trajetória, destacando algumas de suas características centrais e situando-as dentro do contexto histórico da educação voltada à infância no país e de como o trabalho é tratado no modo de produção capitalista.

A Educação Física na Educação Infantil tem ganhado espaço nos debates acadêmicos nas últimas décadas, sendo reconhecida como parte fundamental do processo de desenvolvimento integral da criança. No entanto, ainda há desafios quanto à valorização deste componente curricular e à compreensão do papel do(a) professor(a) de Educação Física nesse contexto. A atuação docente nessa etapa educacional exige conhecimentos específicos, sensibilidade pedagógica e práticas alinhadas às necessidades e direitos da infância.

A grande conquista é que estamos trilhando este caminho para a busca do enriquecimento e aprimoramento cada vez mais da modalidade de ensino aplicado nas instituições de Educação Infantil, mas sabemos que temos um longo caminho ainda a ser

percorrido. Logo, buscamos lugares onde o cuidar e o educar se tornam um binômio indissociável e se entrelaçam para formar e constituir seres humanos plenos e emancipados, mas ainda em construção. Almejamos um currículo onde a criança pode se descobrir, descobrir o outro e o espaço ao seu redor, vivenciar as mais variadas experiências educacionais a ela proposta e por ela também descoberta através das múltiplas linguagens ao desfrutar do brincar, do lúdico, encontrando prazer no aprender. Essas experiências devem se dar através de uma colaboração mútua entre os profissionais da comunidade escolar, professores, alunos e pais, em que todos contribuam para uma educação verdadeiramente humana, uma educação para a vida.

A partir de sua experiência como professora de Educação Física em turmas pré-escolares, aliada às vivências dos alunos nas disciplinas de “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado” da Faculdade de Educação Física da Unicamp, Ayoub (2001) destaca que a atuação do profissional de Educação Física na Educação Infantil pode contribuir de maneira significativa para a formação das crianças, desde que seja realizada em parceria com outros profissionais, de forma colaborativa e sem hierarquizações.

Além das pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico, o engajamento de diversos interlocutores — como gestores públicos, famílias, profissionais da Educação Infantil e movimentos sociais — tem sido essencial para fortalecer a luta por uma educação pública, gratuita e com qualidade socialmente referenciada para todas as crianças de até seis anos em nosso país.

Apesar das limitações inerentes ao próprio processo de investigação científica, consideramos que esta dissertação trouxe contribuições relevantes para a reflexão sobre a maneira como o campo da Educação Física tem tratado o trabalho docente em suas produções acadêmicas. Nesse sentido, abrimos espaço para futuras investigações, especialmente aquelas comprometidas com um projeto político voltado ao desenvolvimento e à transformação social de uma classe historicamente desamparada e submetida às estratégias de dominação do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Cecília Oliva de. **Saberes e práticas docentes da educação infantil**: um estudo sobre o movimento e a linguagem corporal em duas unidades de educação infantil de Belo Horizonte. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- ALMEIDA, Isabelle Cristina de. **O corpo em movimento na educação infantil**: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
- ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**: educação, conhecimento, linguagem e arte. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-50.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez Editora, 2006. ANTUNES, Ricardo. A servidão involuntária. **Folha de S. Paulo**, p. 3, 5 jun. 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ASSIS, Marília Del Ponte de. **Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia**: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas. 2021. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 53-60, 2001. Suplemento 4. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594>
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BARBOSA, Ivone Garcia. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 379-393, jul./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5273>

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE Novo plano para antigas necessidades. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.456>

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v.41, n.1, p. 103-122, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36055>

BITTAR, Eduardo C. B. **Teorias sobre a justiça**: apontamentos para a história da filosofia do direito. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2000.

BRACHT, W. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p.111-118, maio 1993.

BRACHT, V. A construção do campo acadêmico ‘educação física’ no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a educação física? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4., 1999, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de dezembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 jun. 2024.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVII, n. 25 (Formação Profissional), p. 163-173, 2005.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, p. 9-21. jan. 2011.

CARDOSO, Taynara Reges. **Educação Física Escolar e as questões de gênero na contemporaneidade**: percepções de professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Itaberaí – GO. 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2023.

CARLAN, P. **A produção do conhecimento na Educação Física brasileira e sua proposta de intervenção na Educação Física Escolar**. 1996. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

CEZARIO, Elaine Xavier Beccatti. **Um estudo sobre as primeiras diretrizes pedagógicas e de organização escolar da pré-escola na cidade de São Caetano do Sul**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** [recurso eletrônico]: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. - Dados eletrônicos - Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v.17, p.113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

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

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In*: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 57-68.

COSTA, A. R.; KUNZ, E. O “brincar e se-movimentar” como base teórico-filosófica para a compreensão do ser criança. *In*: HERMIDA, J. F.; BARRETO, S. de J. (orgs.). **Educação Infantil: temas em debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 51-74.

COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena (orgs.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

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

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012.

DIANA, Fernando. **O brincar nas formações continuadas em serviço oferecidas aos professores da pré-escola**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação na área de Educação, Universidade de Araraquara, Araraquara, 2015.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Friedrich Engels; Tradução B. A. Schumann, edição José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 67-97.

FARINATTI, P. de T. V. Pesquisa em Educação Física no Brasil: por um compromisso com a evolução. *In*: FARIA JÚNIOR, A. G.; FARINATTI, P. de T.V. (orgs.). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física: livro do ano 1991**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. p. 34-68.

FAXINA, Gustavo Laércio de Sá. **Políticas públicas educacionais do Estado do Paraná na pandemia da Covid-19: a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2023. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

FERRAZ, O. L. **Educação Física Infantil**. Curitiba: Editora CRV, 2016. v. 19.

FERREIRA, Caio Henrique Caldato. **O ensino de Educação Física na Educação Infantil: contribuições acerca do objeto de ensino atletismo**. 2024. 201 f. Dissertação

(Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2024.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONTANA, K. B.; TUMOLO, P. S. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: REDESTRADO, 2006.

FRAGELLI, Maria Claudia Bullio. **Um olhar para o infinito**: cartografias de saúde mental com educadoras de educação infantil. 2022. 212 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. FREITAS,

Amanda Fonseca Soares. Corpo e conhecimento na educação infantil. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHNEIDER, Omar (orgs.). **Educação Física para a Educação Infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: UFS, 2008. p. 143-176.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na educação escolar da criança pequena: uma proposta de formação e desenvolvimento profissional de professores. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 18, n. 19, p. 27-35, jan./abr. 2008.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar (orgs.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: UFS, 2008. p. 123-142.

GAYA, Adroaldo Cezar Araújo. **Pesquisas biológicas aplicadas à Educação Física**: que ciência estamos fazendo? Porto Alegre: UFRGS, 1987.

GAYA, Adroaldo Cezar Araújo. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa**: uma abordagem epistemológica. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1994.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel. **La conflictividad educativa en América Latina**. Buenos Aires: OLPED; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2004.

Disponível em:
<https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/lpp/reforma.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

GENTILI, Pablo; SUAREZ, Daniel; STUBRIN, Florencia; GINDÍN, Julián. **Reforma educativa y luchas docentes en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
Disponível em:
<https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/lpp/reforma.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GÓMEZ, Margarita María Cardozo. **A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância**: de estados primitivos até a modernidade. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo na Civilização do Automóvel**: concorrência e estratégia de acumulação na indústria automobilística. São Paulo: Boitempo Editorial, 1992. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/280682/mod_resource/content/0/Fordismo%20e%20toyotismo.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, 1995. DOI: <https://doi.org/10.5016/6619>

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

HELESBÃO, Heloísa. **Corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil**. 2021. 227 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento e Reabilitação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

HERRERO, Gabriel Henrique Sabino. **Educação Física para a Educação Infantil**: propositivas para uma matriz curricular a partir da percepção dos professores de Educação Física. 2023. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Presidente Prudente, 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

HYPOLITO, A. L. M. **Processo de trabalho docente**: uma análise a partir das relações de classe e gênero. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

IMBERNÓN, F. A prática docente como ato social e cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 1-18, 2017.

JOB, I. Bibliometria aplicada aos estudos do campo da Educação Física: confiabilidade, qualidade e relevância nas publicações. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 18-34, jul. 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, p.61-79, 1999.

KOCH, Dorvalino. **Desafios da educação infantil**. São Paulo: Loyola, 1985.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-384, jul./set. 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/539>. Acesso em: 21 jun. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho e a formação do professor da educação básica no MERCOSUL/CONE SUL. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL, 18., 2010, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/KUENZER-Ac%C3%A1ciaZeneide2.pdf>. Acesso em: 1º maio 2024.

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1991.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Raízes da historiografia educacional brasileira (1881- 1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 159-171, mar. 1999.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. A Circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX. *In*: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUNZ, E. Limitações no fazer ciência em Educação Física e Esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Número Especial – 20 anos CBCE, p. 4-11, set. 1998.

LABORINHA, L. A produção científica em Educação Física: positivismo e humanismo, afirmação e busca da superação de uma influência. *In*: FARIA JÚNIOR, A. G.; FARINATTI, P. de T.V. (orgs.). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física: livro do ano 1991**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. p. 69-91.

LEMOS, Graciele Pereira. **A educação física na educação infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

LOPES, Adriano Antônio Batista. **Avaliação em Educação Física na Educação Infantil à luz da pedagogia histórico crítica: um estudo sobre o sistema de avaliação vigente na cidade de Rio Claro – SP**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social: O trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MANCIBO, D.; FRANCO, M. E. D. P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. *In*: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 191-204.

MARREGA, Aline Cristina da Silva. **O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores da educação infantil**. 2022. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

MARTINS, Lucinéia Scremin. Os “sentidos do trabalho” docente universitário em tempos neoliberais. **Revista UFG**, Goiânia, v. 7, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48782>Acesso em: 14 out. 2024.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; BARBOSA, Raquel Firmino M.; MELLO, André da Silva. Educação física e educação infantil: o estado do conhecimento sobre a formação docente. **Arquivos Brasileiros de Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 136 156, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (I – Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984. p. 125-128 (versão editada por Engels em 1888).

MEDEIROS, Sandra Elizabete Faria de. **Currículo prescrito e modelado: desafios para a área de Educação Física Escolar**. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

MELLO, A.; SANTOS, W. **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012.

MELLO, A. S. *et al.* Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2016v28n48p130>. Acesso em: 18 out. 2024.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá: UNICESUMAR, 2013.

MOLINA NETO, V. Pós-Graduação em Educação Física: um olhar sobre o Programa da ESEF-UFRGS. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n.1, p. 4-10, set. 1998.

MOURA, Marcelo Bueno. **Formação continuada de professores e a metodologia de ensino por investigação nos anos iniciais do ensino fundamental de Paraúna-GO**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2015.

NAZATO, Keissiane Santos. **Autoeficácia docente para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no início da escolarização**. 2024. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, Claudeir Germano de. **A autoeficácia de gestores escolares para a promoção de uma escola saudável e os seus processos facilitadores e dificultadores**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

OLIVEIRA, Luciana Dias de. **Reflexões sobre a ação do professor de educação física na educação infantil**. 2008. 155 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP, 2008.

OLIVEIRA, Nara R. C. de. Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

OZELAME, G. R. **Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

PICELLI, L. A. **Produção científica sobre Educação Infantil nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

QUARANTA, S. C.; FRANCO, M. A. R. S.; BETTI, M. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 57-81, 2016.

RECCO, Kethylin Viotto. **O trabalho docente na educação infantil: os desafios na relação entre professor de educação física e professor de educação infantil**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2014.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Editorial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 3–4, 2005.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100001>

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Profissão docente em questão!** Salvador: EdUFBA, 2021.

ROCHA, M. B. M. O ensino elementar no decreto Leôncio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 126-200, jan./abr. 2010.

ROSENO, Edson Pedroso. **Educação Física na escola**: uma proposta articulada à Sala de Recurso Multifuncional. 2020. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

SACARDO, Michele Silva. **Estudo bibliométrico e epistemológico da produção em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil**. 2012. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SANTOS, Aretusa; LAURO, Bianca R. Infância, criança e diversidade: proposta e análise. **Revista Juiz de Fora**, 2. ed., 2. sem. 2005. Disponível <https://www.ufjf.br/virtu/edicoes-antiores/segunda>. Acesso em: 8 maio 2020.

SANTOS, Cristiane Aparecida Silveira dos. **Currículo, infância e educação corporal**: fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no campo da interdisciplinaridade. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, 2016.

SANTOS, Daniela dos. **Professores principiantes de Educação Física na Educação Infantil**: as implicações na inserção profissional. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2019.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas sociedades contemporâneas**: da invisibilidade à participação. Braga: Universidade do Minho, 2005.

SCARAZZATTO, Juliana. **Marcas da formação inicial na singularização da atuação docente em Educação Física**: um estudo na perspectiva dialógica bakhtiniana. 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, Cortez, 1985.

- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1992. (Coleção Memória da Educação)
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 11, n. 13, p.221-38,1999.
DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>
- SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.
- SILVA, C. C. da *et al.* A influência das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil. **Revista Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 5, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV4N5-106>
- SILVA, Edson Mendes da. **Fazendo-se a Educação Física na Educação Infantil: evidências da ocorrência de uma prática inaugural**. 2019. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- SILVA, Jackson Gerson da. **Concepções e práticas sobre o brincar entre professores/as de Educação Física que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Chapecó-SC**. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2021.
- SILVA, Rossana Valéria de Souza e. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1990.
- SILVA, Rossana Valéria de Souza e. **Pesquisa em educação física: determinações históricas e implicações epistemológicas**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.
- SILVA, Rossana Valéria de Souza e; MELO, Karine Telles de. **Pesquisa em educação física nos mestrados e doutorados em educação**. 2000.
- SILVEIRA, Emanuelli Ramos da. **Prática pedagógica da educação física na educação infantil: uma análise dos portfólios do projeto educação com movimento no Distrito Federal**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.
- SOARES, A. Os projetos e a educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p.15-38, 2002.
- SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: RBE, 2006.

SOUSA, Estela Rodrigues de. **O que há de “novo” nas pesquisas em Educação Física no Brasil**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

STEIN, Renata Frigeni. **Base da formação do professor: análise bibliográfica do conhecimento, prática e engajamento profissional na profissionalização do ensino**. 2022. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2022.

STOTZ, Eduardo Navarro. Encontros de movimentos e práticas de educação popular e Saúde. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, n. 14, p. 179-182, 2004.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de L. P. de. Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 26, p. 161-174, 2014.

TESTA, Saulo. **Relação da Síndrome de Burnout e da autoeficácia do professor de Educação Física na motivação dos alunos**. 2023. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

APÊNDICE 1

FICHA DE REGISTRO DOS DADOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES

1. AUTOR:
2. TÍTULO:
3. RESUMO:
4. PALAVRAS-CHAVE:
5. ANO DE DEFESA:
6. UNIVERSIDADE:
7. CURSO:
8. TEMÁTICA:
9. OBJETIVOS GERAIS:
10. LINK:

APÊNDICE 2

RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS PARA A AMOSTRA

"Trabalho Docente" And "Educação Física" (77 Trabalhos)

1. VALLADAO, RAFAEL. **Educação Física e cultura corporal na BNCC e no livro didático “Manual do Professor”: uma análise crítica do discurso**' 10/12/2023 192 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

2. ANTUNES, NATALIA SILVEIRA. **A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O DESAFIO PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**' 15/12/2022 147 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: UFPel

3. MALACARNE, MARLUZA SECCHIN. **A relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente: a pesquisa como solução?**' 29/05/2014 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: undefined

4. PEREIRA, JORGE ADILSON GONDIM. **CONHECIMENTO TÁCITO NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: IMPORTÂNCIA, SENTIDOS E SIGNIFICADOS**' 26/04/2021 283 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFGM

5. SILVA, HILANNA MAYARA LESSA. **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO SERTÃO SERGIPANO: UM ESTUDO DE CASO**' 14/03/2017 157 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TIRADENTES, Aracaju Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Jacinto Uchôa de Mendonça

6. IEIRA, SUELEN VICENTE. **PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**' 05/05/2022 293 f. Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina - <http://www.bibliotecadigital.uel.br/>

7. OLIVEIRA, IVAN BREMM DE. **OS SENTIDOS DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**' 20/12/2020 442 f. Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

8. (sem acesso) SILVA, GUSTAVO ARANTES E. **A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS SABERES DOCENTES – UMA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES GENERALISTAS DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS.** ' 21/02/2021 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP

9. FAVATTO, NALINE CRISTINA. **CICLOS DE VIDA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**' 30/03/2022 222 f. Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina - <http://www.bibliotecadigital.uel.br/>

10. ASSIS, ANA PAULA DE ALCANTARA. **Desafios do trabalho docente em Educação Física Escolar durante a pandemia'** 29/07/2021 112 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius
11. OLIVEIRA, RODRIGO DA CRUZ. **PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PERCEPÇÃO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS ENVOLVENDO LUTAS'** 21/02/2019 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "C" Taquaral
12. (sem acesso) VIANA, JOUBERT DE OLIVEIRA. **A TEORIA DAS NECESSIDADES E DA MOTIVAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA'** 27/10/2022 104 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Uniube
13. COSTA, MARIA DA CONCEICAO DOS SANTOS. **TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM/PA'** 21/05/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined
14. PONTES, ALEX CORREA. **ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA CIDADE DE PARINTINS-AM A PARTIR DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL '** 13/12/2022 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA, Boa Vista Biblioteca Depositária:
15. (sem acesso) SERAFIM, NEEMIAS ELNATAN VIANA. **A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO À CULTURA CORPORAL SAUDÁVEL'** 19/03/2019 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA, Boa Vista Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Roraima – UERR
16. (sem acesso) VASCONCELOS, JARDIELLY ALENCAR. **SIGNIFICANDO AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um olhar sobre a proposta curricular do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR'** 09/12/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA, Boa Vista Biblioteca Depositária: undefined
17. SANTOS, DANIELA DOS. **Professores principiantes de Educação Física na Educação Infantil: as implicações na inserção profissional'** 19/09/2019 43 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC
18. ALMEIDA, KATIA PEREIRA. **OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.'** 28/11/2022 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA, Boa Vista Biblioteca Depositária:
19. SINOTI, DEBORA AVENDANO DE VASCONCELLOS. **Processos de subjetivação a partir da Lei 9.696/98 de regulamentação da profissão de Educação Física: disputa e constituição de profissões'** 25/02/2021 147 f. Doutorado em

EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: UFPel

20. FARIAS, TAMARA ARETTA MAUERBERG TECHE DE. **O INÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: DILEMAS E DESAFIOS DO INSTRUTOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA CASERNA TAMARA'** 12/02/2017 203 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "C" Taquaral

21. TESTA, SAULO. **RELAÇÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT E DA AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS'** 14/06/2023 173 f. Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina - <http://www.bibliotecadigital.uel.br/index.php>

22. BARBUIO, RODRIGO. **EU TAMBÉM QUERO FALAR! NARRATIVAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO SOBRE A ESCOLA COMUM E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA'** 26/08/2021 183 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Itatiba Biblioteca Depositária: Santa Clara

23. (sem acesso) MADELA, ANGELICA. **Trabalho docente na educação superior em educação física: narrativas de professores de universidades comunitárias'** 03/11/2022 212 f. Doutorado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Edgar Sperb - ESEFID/UFRGS

24. PENTEADO, REGINA ZANELLA. **A EXPRESSIVIDADE NA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: estudo do contexto do estágio supervisionado e da residência pedagógica em educação física'** 30/06/2022 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

25. CAMPOS, LISANDRA BANHUK DE. **O CINISMO NA ANTIGUIDADE, A CORPORIFICAÇÃO DO VERDADEIRO: UMA LEITURA FOUCAULTIANA'** 31/07/2019 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária:

26. JESUS, JOSE CARLOS CORDEIRO DE. **RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL E MOTIVAÇÃO MEDIADA PELA SÍNDROME DE BURNOUT EM ALUNOS DO BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA'** 28/11/2019 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina

27. FILHO, JOSUE JOSE DE CARVALHO. **AS IDADES DO ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMAZÔNIA'** 21/11/2021 48 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

28. LOPES, YASMIN DOLORES. **SATISFAÇÃO NO TRABALHO E AUTOEFICÁCIA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA**

- **PARANÁ.**' 01/06/2023 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina - <http://www.bibliotecadigital.uel.br/index.php>

29. HOCAMA, LOUISE HARUMI VALENTIM. **AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE PARA O TRABALHO E SAÚDE DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**' 14/08/2023 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina - <http://www.bibliotecadigital.uel.br/index.php>

30. BELEM, ISABELLA CAROLINE. **INFLUÊNCIA DA MOTIVAÇÃO, APOIO NO ESTÁGIO E PREOCUPAÇÕES DOCENTES FRENTE A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA OFERTADO A DISTÂNCIA**' 21/03/2021 342 f. Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina

31. CALESCO, VINICIUS ALMEIDA. **ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DO DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA DO PERSONAL TRAINER**' 02/05/2021 263 f. Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina

32. SANTOS, PAULA WALDOMIRO DOS. **“A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA”**, ' 29/06/2023 101 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Itatiba Biblioteca Depositária: SANTA CLARA

33. COLADO, LUCIMARA. **POLÍTICAS/PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS (2014-2018)**' 10/04/2019 155 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe Felix Zavataro

34. CANDIDO, FERNANDO PEREIRA. **CAPITAL, TRABALHO PRODUTIVO E TRABALHO DOCENTE: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA REPRODUZINDO CAPITAL E PRODUZINDO LUTAS NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE LONDRINA-PARANÁ**' 30/07/2023 342 f. Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina - <http://www.bibliotecadigital.uel.br/index.php>

35. PEREIRA, EWERTON AURELIO SANTOS. **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE INCLUSÃO**' 22/09/2021 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Centrada da UEM

36. SILVA, DARLAN DA. **A Socialização Docente de Professores de Educação Física em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.**' 30/05/2021 153 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária:

37. SANTOS, EVANIR SEBASTIAO DOS. **Direito à educação de pessoas com deficiência: um estudo a partir da análise das diretrizes e matrizes curriculares de cursos de Licenciatura em Educação Física'** 07/02/2022 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, São Bernardo do Campo Biblioteca Depositária: UMESP

38. STEIN, RENATA FRIGENI. **BASE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: Análise bibliográfica do Conhecimento, Prática e Engajamento Profissional na Profissionalização do Ensino'** 30/01/2022 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

39. KNABBEN, GIORGIA ENAE MARTINS. **A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERPRETAÇÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO'** 20/08/2019 158 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária:

40. OLIVEIRA, CLAUDEIR GERMANO DE. **A AUTOEFICÁCIA DE GESTORES ESCOLARES PARA A PROMOÇÃO DE UMA ESCOLA SAUDÁVEL E OS SEUS PROCESSOS FACILITADORES E DIFICULTADORES'** 27/05/2021 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

41. MATOS, MAYARA DA MOTA. **Crenças de autoeficácia de professores universitários, qualidade de vida e síndrome de Burnout'** 06/05/2021 54 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

42. ARNOSTI, REBECA POSSOBOM. **A ESCOLA COMO LUGAR DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES'** 15/06/2021 507 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

43. (sem acesso) SCARAZZATTO, JULIANA. **MARCAS DA FORMAÇÃO INICIAL NA SINGULARIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo na perspectiva dialógica bakhtiniana'** 05/12/2019 165 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp

44. ASSIS, MARILIA DEL PONTE DE. **CORPO E PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas'** 24/02/2019 165 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp

45. DIAS, RAPHAEL CUTIS. **HUMANIZAÇÃO NAS HISTÓRIAS DE VIDA, NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAIEIRAS-SP'** 04/06/2023 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária:

46. SOARES, RAQUEL OSOLINS. **Formação continuada de professores de Capão da Canoa/RS: uma análise do processo no contexto da pandemia com docentes de Educação Física'** 12/02/2023 129 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO

RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Edgar Sperb - ESEFID/UFRGS

47. MOREIRA, HUDSON DE RESENDE. **CRIAÇÃO DE UMA ESCALA DO BEM-ESTAR DO TRABALHADOR DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR UTILIZANDO A TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM**' 03/08/2021 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária:

48. JUNIOR, SERGIO DE OLIVEIRA. **Um olhar do paradigma da complexidade sobre a construção da identidade docente dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário** ' 19/11/2019 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSC

49. SOUZA, LUANDA NOGUEIRA. **Reformulação curricular e o ensino de Educação Física no ensino médio no Estado da Bahia**' 30/08/2022 147 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária:

50. LOVATTO, GUILHERME STURMER. **ESCOLA PRECÁRIA: CONTRATOS TEMPORÁRIOS, TERCEIRIZAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**' 29/10/2019 157 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO E REABILITAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Central - UFSM

51. BORGES, GUSTAWO LEMOS. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA**' 07/03/2023 227 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca - Profª Alzira Altenfelder Silva Mesquita

52. COLVARA, MARCELA DO NASCIMENTO. **Supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física: relações e efeitos na prática pedagógica**' 30/03/2023 208 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Edgar Sperb - ESEFID/UFRGS

53. CASTRO, CAROLINE MARQUES DE. **Impactos da participação em programas de incentivo à docência na formação inicial e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física atuantes na educação básica**' 19/12/2021 101 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa

54. CLATES, DANIELA DE MOURA. **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: REPERCUSSÕES DO MESTRADO ACADÊMICO**' 29/08/2019 173 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO E REABILITAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Central - UFSM

55. NAZATO, KEISSIANE SANTOS. **AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO**' 11/12/2023 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

56. BORBA, JONATAS DA COSTA BRASIL DE. **O trabalho interdisciplinar em educação física e a micropolítica em escolas públicas da cidade de Camaquã/RS: estudo de casos etnográficos**' 29/03/2021 362 f. Doutorado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Edgar Sperb - ESEFID/UFRGS

57. HERRERO, GABRIEL HENRIQUE SABINO. **EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSITIVAS PARA UMA MATRIZ CURRICULAR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**' 21/03/2023 undefined f. Mestrado Profissional em PROEF - Educação Física em Rede Nacional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: BCE - Universidade Estadual de Maringá

58. CRUZ, RANUCY CAMPOS MARCAL DA. **A Chegada do Professor Iniciante de Educação Física na Escola: Desafios e Descobertas do Primeiro Ano de Inserção Profissional.**' 29/08/2019 184 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

59. SANTOS, TIAGO OLIVEIRA DOS. **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO E APRENDIZADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**' 28/02/2023 109 f. Mestrado Profissional em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU), Bauru Biblioteca Depositária: Repositório Institucional UNESP

60. DANIEL, ANA PAULA GUIMARAES. **A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS EM INDUÇÃO A LEI DO PSPN/2008**' 02/06/2022 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: BIC

61. SANTOS, CARLOS AFONSO FERREIRA DOS. **INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: percepções de docentes da Escola de Aplicação da UFPA**' 07/06/2021 176 f. Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Pará

62. FILHO, BENTO NUNES DE SOUZA. **ANÁLISE BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO CONTEXTO ESCOLAR RIBEIRINHO**' 29/10/2019 71 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, Macapá Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

63. FONSECA, SUELY BASTOS. **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DO ENSINO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CUIABÁ**' 15/12/2021 93 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CUIABÁ, Cuiabá Biblioteca Depositária: Univerdade de Cuiabá

64. LABIAK, OSNI. **A prática pedagógica da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Prudentópolis/PR**' 30/07/2019 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Uvaranas

65. (sem acesso) SILVA, EDSON MENDES DA. **FAZENDO-SE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDÊNCIAS DA**

OCORRÊNCIA DE UMA PRÁTICA INAUGURAL' 26/09/2019 86 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária:

66. **MANTOVANI, THIAGO VILLA LOBOS. ASPECTOS SOCIAIS NA SAÚDE COMO TEMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA'** 19/04/2021 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca - Profª Alzira Altenfelder Silva Mesquita

67. **SILVA, CAROLINE MACIEL DA. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS: um estudo de caso sobre diferentes docências'** 07/02/2021 177 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Edgar Sperb - ESEFID/UFRGS

68. **MACIEL, DEBORA OLIVEIRA. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM ESTUDO AUTO-NARRATIVO DAS AFETAÇÕES PRODUZIDAS NO CAMPO ESCOLAR'** 02/08/2023 74 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, São João del Rei Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI

69. **ELESBAO, HELOISA. CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 25/01/2021 227 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO E REABILITAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Central - UFSM

70. **LOPES, RAONY MANGUEIRA LIMA. A PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: COMO ENSINAM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE CAJAZEIRAS/PB'** 25/07/2022 140 f. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Pau dos Ferros Biblioteca Depositária: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

71. **MARREGA, ALINE CRISTINA DA SILVA. O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores da educação infantil'** 29/09/2022 99 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16935>

72. (sem acesso) **CARDOSO, TAYNARA REGES. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE: percepções de professores/as dos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Itaberaí - GO'** 26/03/2023 184 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, Anápolis Biblioteca Depositária: Não

73. **GEREZ, ALESSANDRA GALVE. A nova classe trabalhadora vai ao Ensino Superior: um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de EF do setor privado no Espírito Santo'** 27/02/2019 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária:

74. **SILVA, WELLINGTON DOS REIS. Docência universitária inovadora: um estudo nos cursos de Educação Física em IFES da região do Triângulo Mineiro'**

24/02/2021 290 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Repositório UFU

75.FAXINA, GUSTAVO LAERCIO DE SA. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NA PANDEMIA DA COVID-19: A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL'**

26/06/2023 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL-UEM.MARINGÁ-PR-BRASIL

76.BONETTI, SONIA PAIVA. **JOGOS AFRICANOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO PARANÁ'**

19/09/2022 180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Campus Rebouças

77.MORAES, DENISE MACHADO. **ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL'** 04/12/2022 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: Repositório UCS

“Educação Física” AND “Educação Infantil” (57 Trabalhos)

1.MONTEIRO, MARIANA KUBILIUS. **Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil'** 12/02/2014 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: BC-UNICAMP

2.KLIPPEL, MARCOS VINICIUS. **O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: USOS E APROPRIAÇÕES EM UM CMEI DE VITÓRIA/ES'** 21/03/2013 151 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: setorial do cefd/ufes

3.SILVA, LUCAS CONTADOR DOURADO DA. **Proposta pedagógica da Capoeira na Educação Infantil'** 24/10/2013 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: BC-UNICAMP

4.DUDECK, TAMARA SUELLEN. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO EM QUESTÃO'** 18/11/2014 275 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Mato Grosso / Campus Cuiabá

5.SOARES, DANIELA BENTO. **O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física'** 26/02/2015 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: BC-UNICAMP

6.ARAUJO, LUIZE BUENO DE. **ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL'** 10/03/2013 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR

7.MARTINS, RODRIGO LEMA DEL RIO. **O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL'**

26/11/2015 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFES

8. ASSIS, LIVIA CARVALHO DE. **POR UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL**' 28/05/2015 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFES

9. LIMA, SILVIA BANDEIRA DA SILVA. **A educação física nos centros municipais de educação infantil de Maringá: avanços a partir da Lei Municipal Nº 8392/2009.**' 27/02/2013 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Maringá

10. MATOS, NATHALIA CRISTINA. **“A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS DIMENSÕES AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS/SC”** 01/03/2015 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSC

11. IEIRA, ROSANA MANCINI. **Educação do corpo e de gênero na Educação Infantil – uma análise da produção de conhecimento na área da Educação**' 07/04/2016 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: BC/Unicamp

12. JESUS, JOISE FERNANDES DE. **Representações Sociais de professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da Educação Física na Educação Infantil de Serra**' 29/06/2014 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial/CEFD/UFES

13. LANO, MARCIEL BARCELOS. **PRATICAS COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO FISICA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL**' 13/10/2015 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFES

14. LOBO, LEONARDO MOREIRA. **Educação Física na Educação Infantil: influência de uma Unidade de Ensino de um programa de Educação Física no desenvolvimento motor dos alunos de uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo**' 16/03/2017 46f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: EEFE - USP

15. ROSA, AMANDA DE PIANTI. **Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CEMEI de Vitória/ES**' 13/04/2014 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: undefined

16. RODRIGUES, KAROLINA SARMENTO. **A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**' 29/05/2015 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFES

17. PERINI, ROSILEIA. **A EDUCACAO FISICA NA EDUCACAO INFANTIL DE SERRA/ES: OS SABERES DOCENTES E A PRATICA PEDAGOGICA'** 28/06/2016 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFES

18. RABELO, VIVIANI DAROLT. **O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTANTIL: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA'** 29/11/2017 222 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERALDE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: biblioteca central

19. LUCIO, GESSICA ADRIANA DE CARVALHO. **Experiências vividas no ensino e subjetividades imanentes configurando o perfil dos professores de Educação Física da educação Infantil nas escolas municipais de Cuiabá-MT'** 28/11/2017 206 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: biblioteca central

20. BERNARDI, VERIDIANA DESORDI. **JOGOS TRADICIONAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS'** 25/05/2017 60 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO E REABILITAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Central - UFSM

21. CARVALHO, ALEXANDRE FREITAS DE. **PROFESSORES DO ENSINO INFANTIL, PRÁTICAS CORPORAIS E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM UM MUNICÍPIO DO ESTADO DO TOCANTINS'** 24/02/2015 157 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

22. NASCIMENTO, TERCIO ALVES DO. **MEIO AMBIENTE EM SITUAÇÕES DE PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AUTO-EFICÁCIA: UMA PROPOSTA DE ESTUDO.'** 29/08/2013 98 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Bilblioteca Digital da Universidade Metodista de Piracicaba

23. SANTOS, PATRICIA DOMINGOS DOS. **Funcionalidade e qualidade de vida de crianças com comprometimentos motores inseridas na Educação Infantil.'** 13/07/2016 undefined f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined

24. JUNIOR, WAGNER PORTO REGO. **DISCURSOS SOBRE A VISÃO DE CORPO E A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO CORPORAL EM ESCOLAS PÚBLICAS INFANTIS NUMA CIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO'** 27/07/2014 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Metodista de Piracicaba

25. BLANCO, BARBARA DETONI BORBA. **CRIANÇA, TAREFA E MEIO AMBIENTE NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO INFANTIL EM UMA CIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO'** 10/12/2014 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Metodista de Piracicaba

26. CARVALHO, TALITA GRAZIELLE PIRES DE. **O VIDEOGAME ATIVO NO AMBIENTE HOSPITALAR COMO ESTRATÉGIA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA AUXILIAR NO ENFRENTAMENTO DO CÂNCER**

INFANTOJUVENIL' 30/03/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca
Depositária: undefined

27. BARROS, CAMILA BRUZASCO DE OLIVEIRA. **EXPOSIÇÃO DE CRIANÇAS FREQUENTADORAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO INFANTIL À FATORES DE RISCO'** 19/02/2014 82 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba
Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Metodista de Piracicaba

28. SILVA, ALINY PEREIRA DA. **Vulnerabilidade de risco para o desenvolvimento motor: prevalência de dispraxias na educação infantil.'** 18/07/2017
undefined f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de
Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis
Biblioteca Depositária: undefined

29. PASSOS, ELIA RAQUEL ALVES PORTELLA. **A MÍDIA NAS ENTRELINHAS DA CULUTRA CORPORAL INFANTIL'** 24/07/2013 158 f.
Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTAL DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

30. CREPALDI, MARINA DONATO. **FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO COM DANÇA NO ENSINO INFANTIL EM UMA CIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO'** 12/02/2014 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba
Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Metodista de Piracicaba

31. ROSSI, FERNANDA. **IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A) NO ÂMBITO DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO'** 26/02/2013 444 f. Doutorado em
Ciências do Movimento Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS RIO CLARO, Rio Claro
Biblioteca Depositária: IB - RIO CLARO - SP

32. ROCHA, FIORAVANTE CORREA DA. **DIFERENTES INFÂNCIAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTÃO/RS'** 10/11/2014 167 f. Mestrado
em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: EDGAR
SPERB

33. MELO, RENATA HIMOVSKI TORRES DE. **COMPONENTES INFLAMATÓRIOS E ANTIINFLAMATÓRIOS DA DIETA, PERFIL METABÓLICO E APTIDÃO FÍSICA EM MENINAS ADOLESCENTES'** 25/03/2014 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca
Central da UFPR

34. POLETTTO, JESSICA ELOA. **O BRINCAR E AS ATIVIDADES MOTORAS NO TRATAMENTO DE CÂNCER INFANTIL: REVISÃO SISTEMÁTICA'** 02/02/2017 82 f. Mestrado em Ciências do Movimento Humano
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba
Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE METODISTA DE
PIRACICABA

35. SILVA, DAIANE OLIVEIRA DA. **DESENVOLVENDO UM CENÁRIO IMAGINATIVO CIRCENSE PELO BRINCARESEMOVIMENTAR DA CRIANÇA'** 16/03/2015 115 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO E

REABILITAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: undefined

36. BOULITREAU, PAULA ROBERTA PASCHOAL. **PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: análise dos procedimentos metodológicos das professoras polivalentes de uma escola do município de Recife-PE**' 16/03/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: undefined

37. COELHO, VITOR ANTONIO CERIGNONI. **ENTRE A CASA E A ESCOLA: PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL**' 22/06/2017 152 f. Doutorado em Ciências do Movimento Humano Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

38. GODOY, KARINE NATALIE BARRA. **CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA INFÂNCIA: OS DISCURSOS DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**' 12/12/2017 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Viçosa Biblioteca Depositária: CDDC/UFJF

39. HIGA, CAMILLA LIE. **ACONSELHAMENTO COMO ESTRATÉGIA PARA PREVENÇÃO DO SOBREPESO E OBESIDADE NA INFÂNCIA: UM ESTUDO PILOTO**' 21/12/2017 148 f. Mestrado em Ciências do Movimento Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS RIO CLARO, Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

40. DIAS, JORGE AUGUSTO BARBOSA DE SALES. **Desenvolvimento de aparato de suporte à locomoção aquática de bebês e de crianças de 3 a 24 meses**' 20/03/2013 86 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: EEFE-USP

41. FARIAS, PAULA FERREIRA DIAS CHAVES. **INFLUÊNCIA DA VIA DE NASCIMENTO SOBRE O DESENVOLVIMENTO MOTOR NOS PRIMEIROS QUATRO MESES DE VIDA**' 04/07/2017 75 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da UnB

42. TUDELA, MARIANA CARDOSO. **Prática de atividade física e competência motora em crianças de baixo nível socioeconômico**' 01/08/2016 72 f. Mestrado em Ciências da Atividade Física Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP

43. MEDEIROS, JESSICA CRISTINA. **PLANEJAMENTO DE AÇÕES MANIPULATIVAS DE CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO E VISÃO NORMAL**' 26/02/2014 72 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Frei Eugênio - UFTM

44. FERRARI, ELISA PINHEIRO. **CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DIGITAL PARA AVALIAÇÃO DA IMAGEM CORPORAL INFANTIL.**' 05/07/2016 123 f. Doutorado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined

45. RIBEIRO, HENRIQUE LIMA. **IMPACTO DE UM PROGRAMA RECREATIVO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE INFANTIL NOS PARAMETROS RELACIONADOS À APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS COM SOBREPESO E**

OBESIDADE' 26/07/2017 53 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: SIBI - Universidade Católica de Brasília

46. CORREA, SHAIANE LIMBERGER. **VALIDAÇÃO TRANSCULTURAL DO NUTRITION PHYSICAL ACTIVITY SELF ASSESSMENT FOR CHILD CARE'** 13/03/2017 99 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO E REABILITAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Central - UFSM

47. CARVALHO, HELTON PEREIRA DE. **PROPOSIÇÃO DO CONSTRUTO ORIENTAÇÃO MOTORA A PARTIR DOS COMPORTAMENTOS DE INFÂNCIA E DAS PREFERÊNCIAS E PRÁTICAS DE EXERCÍCIOS FÍSICOS E ESPORTES DE PARTICIPANTES DE DIFERENTES IDENTIDADES DE GÊNERO, ESQUEMAS DE GÊNERO E ORIENTAÇÕES SEXUAIS DE AMBOS OS SEXOS.'** 04/10/2017 undefined f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined

48. COSTA, CLAUBERTO DE OLIVEIRA. **ANÁLISE COMPARATIVA DA APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS EUTRÓFICAS, COM SOBREPESO E OBESAS'** 01/06/2017 95 f. Doutorado em Ciências do Movimento Humano Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

49. PANCERI, CAROLINA. **Intervenção motora em bebês hospitalizados por doenças respiratórias: um estudo quase-experimental, associativo e comparativo'** 29/10/2014 108 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: EDGAR SPERB

50. MARINELLO, KELLEN CARVALHO VISENTIN. **Avaliação do tempo de reação de crianças portadoras de Anemia Falciforme'** 07/07/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: bce

51. PRACA, THAINA RODRIGUES DE MOURA. **PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS EM CAMPO: A RELAÇÃO INFÂNCIA E CORPO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL'** 02/03/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: bce

52. FERREIRA, LUCIO FERNANDES. **Efeitos da intervenção aquática em crianças com características de transtorno do desenvolvimento da coordenação (TDC)'** 21/08/2013 1 f. Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: EEFE - USP

53. OLIVEIRA, HENRIQUE BIANCHI. **MECÂNICA E ENERGÉTICA DA CAMINHADA DE CRIANÇAS OBESAS'** 06/07/2015 82 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: EDGAR SPERB

54. FONSECA, SILVIO APARECIDO. **Promoção da Atividade Física para Gestantes na Atenção Básica a Saúde na Região Metropolitana do Recife: Projeto SUS + Ativo'** 26/05/2014 125 f. Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU Universitária

55. MIQUELOTE, AUDREI FORTUNATO. **EFEITO DA AMPLIAÇÃO DE AFFORDANCES NO AMBIENTE DOMICILIAR NO DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO DE LACTENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: ENSAIO CLÍNICO RANDOMIZADO CEGO'** 14/12/2017 140 f. Doutorado em Ciências do Movimento Humano Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

56. MULLER, ALESSANDRA BOMBARDA. **As Oportunidades para o Desenvolvimento Infantil e as Relações entre Qualidade de Ambientes Coletivos e Cuidados Não Parentais'** 17/08/2016 167 f. Doutorado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: EDGAR SPERB

57. SANTOS, VIVIANE APARECIDA PEREIRA DOS. **TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO: UM TRANSTORNO A SER CONTEXTUALIZADO NA CASA E NA CRECHE'** 26/04/2017 242 f. Doutorado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Maringá

“trabalho docente” AND “educação física” AND “educação infantil” (23 trabalhos)

1. LEITÃO, MARCELO CREPALDI. **Jogos e atividades lúdicas nas aulas de Educação Física: contribuições para o desenvolvimento cognitivo da criança.'** 28/02/2006 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

2. SANTOS, DANIELA DOS. **Professores principiantes de Educação Física na Educação Infantil: as implicações na inserção profissional'** 19/09/2019 43 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

3. RECCO, KETHYLIN VIOTTO. **O trabalho docente na educação infantil: os desafios na relação entre professor de educação física e educação infantil'** 01/09/2014 93 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS RIO CLARO, Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/UNESP/RIO CLARO

4. FERREIRA, CAIO HENRIQUE CALDATO. **O ensino de educação física na educação infantil: contribuições acerca do objeto de ensino atletismo'** 18/03/2024 201 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

5. HERRERO, GABRIEL HENRIQUE SABINO. **EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSITIVAS PARA UMA MATRIZ CURRICULAR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA'** 21/03/2023 undefined f. Mestrado Profissional em PROEF - Educação Física em Rede Nacional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: BCE - Universidade Estadual de Maringá

6. SCARAZZATTO, JULIANA. **MARCAS DA FORMAÇÃO INICIAL NA SINGULARIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um**

estudo na perspectiva dialógica bakhtiniana' 05/12/2019 165 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp

7. DANIEL, ANA PAULA GUIMARAES. **A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS EM INDUÇÃO A LEI DO PSPN/2008'** 02/06/2022 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: BIC

8. Cintra, Dulce Maria Rosa. **A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral'** 30/04/2007 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste. **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

9. Iza, Dijnane Fernanda Vedovatto. **"As concepções de Corpo e movimento de Professoras nas Práticas Educativas: Significado e Sentido de Atividades de Bricadeiras na Educação Infantil".'** 29/02/2008 151 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

10. (sem acesso) Medeiros, Sandra Elizabete Faria de. **Currículo prescrito e modelado: desafios para a área de Educação Física Escolar'** 30/06/2011 161 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA, Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Josefina de Souza Lacerda **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

11. ELESBAO, HELOISA. **CORPO/MOVIMENTO NA DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL'** 25/01/2021 227 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO E REABILITAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Central - UFSM

12. STEIN, RENATA FRIGENI. **BASE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: Análise bibliográfica do Conhecimento, Prática e Engajamento Profissional na Profissionalização do Ensino'** 30/01/2022 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

13. Roseno, Edson Pedroso. **Educação Física na Escola: Uma Proposta Articulada à Sala de Recurso Multifuncional '** 26/09/2020 86 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária:

14. LOPES, YASMIN DOLORES. **SATISFAÇÃO NO TRABALHO E AUTOEFICÁCIA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA - PARANÁ.'** 01/06/2023 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina - <http://www.bibliotecadigital.uel.br/index.php>

15. DOLCI, MARIO HENRIQUE. **A avaliação formativa no processo de aprendizagem da 5ª etapa da educação infantil: um estudo de caso'** 18/12/2022 87 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA), Araraquara Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

16. SILVA, JACKSON GERSON DA. **CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE O BRINCAR ENTRE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE CHAPECÓ-SC'** 11/11/2021 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, Joaçaba Biblioteca Depositária: DIS 370 S586c 2021 Biblioteca Joaçaba

17. NAZATO, KEISSIANE SANTOS. **AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO'** 11/12/2023 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

18. OLIVEIRA, CLAUDEIR GERMANO DE. **A AUTOEFICÁCIA DE GESTORES ESCOLARES PARA A PROMOÇÃO DE UMA ESCOLA SAUDÁVEL E OS SEUS PROCESSOS FACILITADORES E DIFICULTADORES'** 27/05/2021 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

19. MARREGA, ALINE CRISTINA DA SILVA. **O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores da educação infantil'** 29/09/2022 99 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16935>

20. CEZARIO, ELAINE XAVIER BECCATTI. **UM ESTUDO SOBRE AS PRIMEIRAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DA PRÉ-ESCOLA NA CIDADE DE SÃO CAETANO DO SUL'** 24/02/2019 153 f. Mestrado Profissional em DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, São Caetano do Sul Biblioteca Depositária: USCS

21. FRAGELLI, MARIA CLAUDIA BULLIO. **Um olhar para o infinito: cartografias de saúde mental com educadoras de educação infantil'** 21/02/2022 212 f. Mestrado em TERAPIA OCUPACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: UFSCar

22. FAXINA, GUSTAVO LAERCIO DE SA. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NA PANDEMIA DA COVID-19: A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL'** 26/06/2023 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL-UEM.MARINGÁ-PR-BRASIL

23. MORAES, DENISE MACHADO. **ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL'** 04/12/2022 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: Repositório UCS.