

## O PNE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Nayani Vitória Ribeiro Albuquerque\**  
(UFRRJ, Brasil)

*André da Silva Mello\*\**  
(UFES, Brasil)

*Rodrigo Lema Del Rio Martins\*\*\**  
(UFRRJ, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v7i12.625>

**Resumo:** neste artigo analisa-se a contribuição das universidades para o cumprimento da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente, acerca da formação docente em Educação Física (EF) para atuar na Educação Infantil (EI). Foram combinados os métodos de pesquisa documental e bibliográfico. Como resultado da análise de conteúdo, encontramos 44 dissertações e 8 teses publicadas no período 2014-2022. As temáticas identificadas foram: práticas pedagógicas, formação docente, currículo, inserção da educação física na educação infantil, organização dos espaços e da rotina escolar e estratégias didáticas. Percebeu-se a evidência de que há forte relação do que se pesquisa em EF com as demandas do cotidiano da EI, sinalizando a importância de políticas como o PNE. Observou-se desigualdade nas regiões geográficas com oferta dessa modalidade de formação continuada e o desequilíbrio na distribuição de linhas de pesquisas associadas às subáreas sociocultural e pedagógica na Área-21 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Formação Docente. Educação Física. Educação Infantil. Infâncias.

---

\* Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), membro do Grupo de Pesquisa em Docência da Educação Física (GPDEF). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7342-7094>, e-Mail: [nayanevitoria7@hotmail.com](mailto:nayanevitoria7@hotmail.com)

\*\* Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF) com Pós-Doutorado em Educação Física pelo Programa Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL). É Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física. É líder do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF/UFES). É Coordenador Adjunto do Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da UFES/Campus Goiabeiras. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3093-4149>, e-Mail: [andremellovix@gmail.com](mailto:andremellovix@gmail.com)

\*\*\* Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) e compõe o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFRRJ. Tem experiência como Diretor Escolar nas Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES e na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. É membro da Direção Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). É Vice-líder do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF/UFES) e Líder do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF/UFRRJ). Organizou a coletânea intitulada "Desafios contemporâneos para a Educação Física Brasileira", publicada pela CRV em 2020. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1082-2425>, e-Mail: [rodrigoeffrural@hotmail.com](mailto:rodrigoeffrural@hotmail.com)

## THE PNE AND CONTINUING EDUCATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TO WORK IN CHILD EDUCATION

**Abstract:** this article analyzes the contribution of universities to achieving Goal 16 of the National Education Plan (PNE), more specifically, regarding teacher training in Physical Education (PE) to work in Early Childhood Education (EI). Documental and bibliographic research methods were combined. As a result of the content analysis, we found 44 dissertations and 8 theses published in the period 2014-2022. The themes identified were: pedagogical practices, teacher training, curriculum, inclusion of physical education in early childhood education, organization of spaces and school routine, and didactic strategies. There was evidence that there is a strong relationship between what is researched in PE and the day-to-day demands of IS, signaling the importance of policies such as the PNE. Inequality was observed in the geographical regions where this modality of continuing education is offered and the imbalance in the distribution of lines of research associated with the sociocultural and pedagogical subareas in Area-21 of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel in Brazil.

**Keywords:** Public policy. Teacher Training. Physical education. Child education. Childhoods.

## PNE Y FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA TRABAJAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

**Resumen:** Este artículo analiza la contribución de las universidades al logro de la Meta 16 del Plan Nacional de Educación (PNE), más específicamente, en cuanto a la formación de docentes en Educación Física (EF) para trabajar en Educación Infantil (EI). Se combinaron métodos de investigación documental y bibliográficos. Como resultado del análisis de contenido, encontramos 44 disertaciones y 8 tesis publicadas en el período 2014-2022. Los temas identificados fueron: prácticas pedagógicas, formación docente, currículo, inclusión de la educación física en la educación infantil, organización de espacios y rutina escolar, y estrategias didácticas. Se evidenció que existe una fuerte relación entre lo que se investiga en PE y las demandas del día a día de SI, señalando la importancia de políticas como la del PNE. Se observó desigualdad en las regiones geográficas donde se ofrece esta modalidad de educación continua y el desequilibrio en la distribución de las líneas de investigación asociadas a las subáreas socioculturales y pedagógicas en el Área-21 de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) brasileña.

**Palabras clave:** Políticas Públicas. Formación Docente. Educación Física. Educación Infantil. Infancias.

### Introdução

O Brasil tem um arcabouço grande de leis que intencionam regulamentar o seu sistema educacional. Essas leis tratam dos mecanismos de financiamento, de parâmetros mínimos de formação, de normas curriculares, entre outros. Nesse sentido, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), que visa fortalecer o sistema brasileiro

educacional por meio do estabelecimento de Metas a serem alcançadas em um prazo de 10 anos. Trata-se, portanto, de uma estratégia para guiar as políticas públicas nessa área, reforçando o pacto federativo. Atualmente, está em vigência o PNE 2014-2024 com 20 Metas e objetivos.

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

Essa Meta é importante, pois a qualificação profissional por meio do estímulo à formação continuada é uma dimensão que contribui diretamente para o aprimoramento da ação pedagógica no contexto escolar, para o desenvolvimento da profissionalidade docente e para a construção da identidade do professor. Autores como Pimenta (2000), sustentam que todos os professores devem compreender que tal formação significa um *continuum*, que se estende por toda a sua trajetória profissional.

O PNE traça estratégias para balizar as iniciativas empreendidas no sentido de atender ao desafio lançado em cada Meta. No caso da Meta 16, as estratégias listadas são:

### Quadro 1 – Estratégias traçadas para a Meta 16 do PNE

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de Educação Básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da Educação Básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de Educação Básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Fonte: PNE (2014-2024).

Em síntese, atender aos requisitos da Meta 16 exige um duplo esforço por parte do poder público: I. ampliar o número de cursos de Pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) que possam oferecer aos professores oportunidades de se tornarem especialistas, mestres e doutores; II. Promover nas redes federais, estaduais e municipais de ensino cursos, palestras, oficinas, entre outras que dialoguem com as demandas do exercício profissional. Portanto, as Universidades, as Secretarias Municipais/Estaduais de Educação e o Ministério da Educação têm papel a cumprir.

Dados do Censo Escolar apontam que os professores que atuam na EI são os que possuem os menores níveis de formação inicial e continuada se comparados aos que estão vinculados aos Ensinos Fundamental e Médio, em todas as regiões geográficas do país (INEP, 2019). Os docentes da primeira etapa da Educação Básica possuem menor titulação em todas as categorias (especialização, mestrado e doutorado), em relação aos demais profissionais do magistério.

Esse cenário demonstra que concretizar a Meta 16 é ainda mais desafiador quando direcionamos nosso olhar para os professores da EI. Parte desse grupo possui a formação inicial em Pedagogia e outra parcela significativa, segundo Martins (2018), em EF. Esse segundo grupo vem ampliando a sua presença no âmbito da primeira etapa da Educação Básica nas duas últimas décadas, muito em função dos impactos trazidos pela promulgação da "Lei do Piso"<sup>1</sup> (MARTINS, 2018).

Pesquisas como as de Ayoub (2001), Martins (2018) asseguram haver muitas fragilidades acerca dos processos formativos nos cursos de licenciatura em EF para a atuação na EI, indicando a formação continuada como um valioso espaço-tempo capaz de mitigar esse problema.

Ante o exposto, podemos questionar se as universidades estão contribuindo com o seu papel institucional de colaborar com o alcance da Meta 16 do PNE, oferecendo cursos de pós-graduação que atendam às demandas do campo de atuação profissional? E no caso da relação entre EF e EI, se as Instituições de Ensino Superior (IES) têm oferecidos nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* oportunidades para os professores se qualificarem e fazerem avançar a compreensão do trabalho docente com crianças?

Para responder as essas indagações, o objetivo deste artigo é o de analisar a contribuição das IES para o cumprimento da Meta 16 do PNE, mais especificamente, na qualificação da formação docente em EF voltada para a atuação profissional na EI, investigando a estruturação dos Programas de Pós-graduação em EF; e analisando as dissertações e teses publicadas sobre EI em relação as demandas do campo de atuação profissional.

Consideramos relevante estudar os aspectos que atravessam as políticas públicas de formação docente, em especial, àquelas relacionadas ao PNE, pois os resultados deste estudo podem contribuir como mais um indicador avaliativo sobre a implementação dessa política, suas potencialidades e eventuais fragilidades. Desse modo, é possível compreender, em certa medida, o papel institucional das IES para colaborar com o PNE,

---

<sup>1</sup> Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional do magistério e regulamentou o tempo de direito a atividades docentes como a de Planejamento.

bem como avaliar como a formação continuada tem se aproximado ou se distanciado das demandas que emergem do campo profissional.

## Metodologia

O estudo empreendido é de natureza qualitativa, de caráter exploratório, no qual adotamos a Pesquisa Documental-Bibliográfica como método. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6),

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

Concordamos com Cellard (2008, p. 295), de que “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais.”, e com Oliveira (2007), de que estudar diretamente as fontes científicas permite compreender de forma complementar e mais abrangente os fatos/fenômenos da realidade empírica.

Neste artigo, a vertente documental incidiu sobre os dados relativos as áreas de concentração, linhas de pesquisas e currículo dos docentes que possuem aderência com as discussões que relacionam os campos da EF e da EI em Programas da Área 21 da Capes.<sup>2</sup> A vertente bibliográfica examinou, de maneira panorâmica, as produções científicas publicadas em formatos de dissertação e tese sobre Educação Física infantil nos referidos Programas, entre os anos de 2014-2022.

Como critério de seleção dos Programas e, conseqüentemente, das produções acadêmicas neles veiculadas, delimitamos as IES sediadas nas unidades da federação em que há a presença de professores de EF atuando nas redes municipais de EI da capital.<sup>3</sup> A opção por esse recorte encontra fundamento em Martins e Mello (2019), devido ao fato de que essa presença ainda está em construção no país. Nem todos os municípios contam com a inserção direta desses profissionais. Os autores ressaltam que investigar a inserção de professores de EF na EI nas capitais brasileiras é importante, pois elas possuem uma grande capacidade de propagação das políticas públicas – entre elas as educacionais.

Empregamos a Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011), para analisar os documentos e produções acadêmicas das instituições investigadas, de tal modo que desenvolvemos os seguintes passos recomendados: pré-análise; exploração do material; inferência e interpretação, a fim de compreendermos as mensagens textuais levantadas. As categorias analíticas geradas após esses procedimentos foram: práticas pedagógicas, formação docente, currículo, inserção da educação física na EI, organização dos espaços e da rotina escolar e estratégias didáticas. Todas elas foram analisadas em diálogo com a

<sup>2</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é um órgão governamental responsável pela normatização e avaliação da pós-graduação brasileira. Ela divide os Programas por grandes áreas e áreas. A Área 21 reúne cursos de mestrado e doutorado em Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia ocupacional.

<sup>3</sup> A partir do levantamento de Martins (2018), são elas: Belém/PA, Boa Vista/RR, Brasília/DF, Campo Grande/MS, Cuiabá/MT, Florianópolis/SC, João Pessoa/PB, Manaus/AM, Palmas/TO, Porto Alegre/RS, Recife/PE, Rio de Janeiro/RJ e Vitória/ES.

literatura acadêmica que focaliza as políticas públicas, a formação docente e a produção de conhecimento em EF e EI.

## Apresentação e análise dos dados

No levantamento inicial dos dados, usamos a plataforma Sucupira da Capes, entre agosto e outubro de 2022. Encontramos que, no Brasil, existem 80 programas de pós-graduação *stricto sensu* de EF, distribuídos da seguinte maneira: 38 na região Sudeste, 17 na região Sul, 16 na região Nordeste, 7 na região Centro-Oeste e 2 na região Norte. As descrições e inferências de caráter documental e bibliográfica realizadas nos dados levantados estão apresentadas, a seguir, em subtópicos específicos.

### *Análise documental da pós-graduação stricto sensu em educação física*

Direcionando o nosso olhar para Programas de Pós-Graduação (PPG) e núcleos do ProEF<sup>4</sup> oferecidos em IES nos Estados delimitados para esta pesquisa, identificamos as seguintes instituições com linhas de pesquisa voltadas para estudos nas subáreas da EF denominadas de sociocultural e pedagógica:

**Tabela 1: Nº de professores orientadores nas subáreas sociocultural e pedagógica e de teses/dissertações em educação infantil, por estado da federação e por Programas de Pós-Graduação elencados para o estudo – Brasil, 2022**

Estado	IES	Quantidade de professores orientadores nas subáreas sociocultural e pedagógica	Quantidade de teses/dissertações em educação infantil
<b>Norte</b>			
Amazonas	Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – PPG Ciência do Movimento Humano	0	0
	Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – ProEF	4	0
Pará	Universidade Federal do Pará (UFPA) – PPG Ciência do Movimento Humano	0	0
Tocantins	Universidade Federal do Tocantins (UFT) – ProEF	4	0

<sup>4</sup> Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

<b>Nordeste</b>			
<b>Pernambuco</b>	Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) – ProEF	0	0
	Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) – PPG em Educação Física	3	1
	Universidade Estadual de Pernambuco (UPE) – ProEF	11	0
<b>Pernambuco/Paraíba</b>	Universidade Estadual de Pernambuco (UPE) associada om a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – PPG em Educação Física	7	5
<b>Centro-Oeste</b>			
<b>Brasília</b>	Universidade de Brasília – PPG em Educação Física	13	5
	Universidade de Brasília – ProEF	6	0
	Universidade Católica de Brasília – PPG em Educação Física	6	0
<b>Mato Grosso</b>	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – PPG em Educação Física	0	0
	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – ProEF	7	7
<b>Mato Grosso do Sul</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) PPG em Ciências do Movimento	0	0
<b>Sudeste</b>			
<b>Espírito Santo</b>	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – PPG em Educação Física	12	15
	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – ProEF	10	3
<b>Rio de Janeiro</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – PPG em Educação Física	3	0
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – ProEF	4	0
	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) – PPG em Ciências do Exercício e do Esporte	2	0
	Universidade Salgado de Oliveira – PPG em Ciências da Atividade Física	0	0

<b>Sul</b>			
<b>Rio Grande do Sul</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – PPG em Ciências do Movimento Humano	12	1
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – PPG em Educação Física	6	10 <sup>5</sup>
	Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – PPG em Educação Física	8	0
	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) - ProEF	6	2
<b>Santa Catarina</b>	Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) – PPG em Ciências do Movimento Humano	5	0
	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – PPG em Educação Física	7	6
<b>TOTAL</b>		<b>134</b>	<b>52</b>

Fonte: Os autores.

A Tabela 1 expõem que temos 26 Programas/Núcleos em 12 diferentes estados das cinco regiões geográficas do país que contém linhas de pesquisa voltadas para as investigações socioculturais e/ou pedagógicas da EF. Entretanto, em apenas 10 Programa/Núcleos encontramos produções acadêmicas voltas para debater a relação da EF com a primeira etapa da Educação Básica, sendo que na região Norte do país não há trabalhos.

Segundo o observatório do PNE (2020), o Brasil alcançou o percentual de 49,6% dos professores da Educação Básica com título de pós-graduação (objetivo 1 da Meta 16), porém apenas 39,5% deles com acesso à formação na sua área de atuação (objetivo 2 da Meta 16). Todavia, quando delimitado à região Norte, esses percentuais ficam todos abaixo da média nacional.

Os dados sistematizados no Quadro 1 apontam a concentração de linhas de pesquisa, e, conseqüentemente, de publicações com foco nas discussões socioculturais e pedagógicas em EF nas regiões Sul e Sudeste. Esse cenário, guarda relação direta com a desigualdade econômica, social e cultural que aflige as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste no país (GUIMARÃES; BRITO; SANTOS, 2020), que, por sua vez, impacta no acesso a PPGs com linhas de pesquisas associadas às subáreas sociocultural e pedagógica na área da EF (TELLES; LUDORF; GIUSEPPE, 2017).

<sup>5</sup> A UFSM conta em seu Programa com o Professor Elonor Kunz, que é vinculado, também a UFSC. Neste caso, ele foi contabilizado como docente apenas na sua instituição de origem, para não haver sobreposição numérica nesta coluna do Quadro. Contudo, a sua produção foi desmembrada de acordo com a instituição em que foi defendida pelo respectivo orientando.



A tradicional concentração de Programas no eixo Sul-Sudeste vem sendo mitigada por iniciativas recentes da Capes de investimento financeiro para a expansão direcionada como forma de tentar equilibrar um pouco mais a distribuição geográfica de acesso à Pós-Graduação nas regiões Norte e Nordeste (GUIMARÃES; BRITO; SANTOS, 2020), sendo o maior crescimento em Programas de cariz profissional. Contudo, Guimarães, Brito e Santos (2020) observam que de 2014 em diante, ou seja, exatamente no ano de publicação do PNE, os recursos para o fomento à pesquisa e orçamento do Capes foram severamente diminuídos e seguem elevada tendência de queda após o *impeachment* da Presidente Dilma Roussef, em 2016.<sup>6</sup> Esse cenário colocou em xeque a manutenção dessa política.

Nas análises empreendidas por Oliveira, Moura e Silva (2020), a Meta 16 é uma das ações do PNE que corre sério risco de não ser alcançada devido aos cortes orçamentários na Capes. Concordamos com Hypolito (2015, p. 517) de que “[...] as políticas de formação docente e de condições de trabalho devem ser alvos de fortes investimentos para que o trabalho docente possa ascender a uma condição mais digna de trabalho”. E, assim como ele, enxergamos no PNE uma oportunidade para estabelecer pressões sociais para que os recursos públicos sejam destinados para essa finalidade, tendo vista ser essa uma política de Estado que ultrapassa a gestão de um ou outro governante.

Do quantitativo total de 134 docentes, apenas 27 (20%) orientaram alguma tese ou dissertação sobre EI. Quando analisamos os currículos desses 27 professores, observando a quantidade de orientações sobre o tema, o perfil do grupo de estudo que participam/lideram e os projetos de investigação que participam/coordenam, apenas cinco deles podem ser considerados como pesquisadores que se dedicam a EI. São eles: André da Silva Mello (UFES); Elonor Kunz (UFSC); Maria Cecília Camargo Silva (UFSM); e Ingrid Dittrich Wiggers (UnB); e José Tarcísio Grunennvaldt (UFMT). Os dois primeiros citados, inclusive, possuem um número bem maior de orientações (19 e 6 respectivamente) se comparados com os outros professores (três cada um).

Estudos como o Farias *et al.* (2019), entre outros, já sinalizavam que a UFES e a UFSC são as instituições com maior produção acadêmica sobre a relação da EF com a EI, fato que é explicado por esses autores pela longevidade e pela consolidação da presença de professores com formação em EF atuando na EI das redes municipais de ensino de Vitória (desde 1991) e de Florianópolis (desde 1982). Portanto, a análise documental desenvolvida neste artigo é mais uma evidência a demonstrar o impacto dessas experiências de inserção profissional na produção do conhecimento.

Os demais orientaram pesquisas sobre esse tema de maneira esporádica. Nessa perspectiva, tendo poucos docentes assumindo a EI como objeto de estudo, isso pode dificultar a presença de professores com essa *expertise* à frente de disciplinas curriculares nos cursos de licenciatura em EF, tornando a formação inicial voltada para esse campo de atuação profissional mais frágil e, conseqüentemente, com menor probabilidade de ampliação da oferta de formação continuada mediada pela pós-graduação em EF, com vistas a qualificação dos professores que já trabalham na primeira etapa da educação básica.

---

<sup>6</sup> Com a assunção de Jair Bolsonaro à presidência, em 2019, percebe-se um movimento ainda mais agressivo de apropriação dos recursos públicos pela lógica privatista do capital, que advoga pela desresponsabilização do Estado com as políticas sociais, educacionais, científicas, culturais, entre outras (GUIMARÃES; BRITO; SANTOS, 2020).

Essa configuração atual da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em EF, no qual há um número restrito de professores com oferta de vagas para pesquisar sobre a relação da EF com a EI, indica que esse tipo de formação continuada ainda é incipiente, fato que pode ser considerado como mais um desafio para o cumprimento da Meta 16 do PNE, sobretudo para aqueles que atuam na primeira etapa da Educação Básica e desejam investigar o seu fazer pedagógico.

Por outro lado, o ProEF, que ainda está sendo implantado em diversas universidades, com indução proposital de ampliação nas regiões Norte e Nordeste, poderá ser um catalisador desse processo de ampliação das produções acadêmicas sobre EI. Uma de suas linhas de pesquisa constitutiva é, justamente, sobre a primeira etapa da Educação Básica e exige que as pesquisas versem sobre o cotidiano escolar. Além disso, esse Programa também exige como requisito para a titulação a produção de um Produto Educacional, ou seja, acaba por gerar materiais didáticos e paradidáticos importantes para apropriação docente. Portanto, trata-se de um Programa que está alicerçado em uma política pública<sup>7</sup>, que tende a contribuir decisivamente com o alcance do estabelecido na Meta 16 do PNE.

Para Oliveira, Moura e Silva (2020, p. 420),

[...] o foco principal da formação *stricto sensu* para a o professor da educação básica é garantir a unidade teoria e prática, bem como a expansão das vagas existentes com garantia não só do acesso, mas também da permanência desse sujeito no curso com chances de vivência que possibilite pensar a prática e teoria como ações indissociáveis.

Como visto na Introdução, não se trata apenas de alcançar numericamente os percentuais de professores com titulação de pós-graduação no Brasil, mas de que essa formação continuada qualifique os processos educativos no interior das escolas brasileiras. Com efeito, a indução de pesquisas em estreito diálogo com o fazer pedagógico oriundo do cotidiano escolar por meio do ProEF, ainda mais pelo fato de estar sendo ampliado de maneira intencional para as regiões de menor acesso à Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu*, neste caso, é positiva.

## **Análise das produções acadêmicas veiculadas nos Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

Foram identificados por meio da consulta aos repositórios institucionais dos Programas elencados para compor a amostra deste artigo 52 produções acadêmicas, sendo 44 dissertações e 8 teses. Todas as teses na UFSC e na UFES (quatro em cada universidade). O Quadro 3, a seguir, lista dos esses trabalhos de pesquisa com as suas principais informações de caracterização:

---

<sup>7</sup> O ProEF está inserido no Programa de Mestrados Profissionais para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica, que é uma iniciativa da Capes com a finalidade de melhoria do ensino público brasileiro em todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar. Ele tem assumido em seu plano estratégico a ampliação para os Estados do Norte e Nordeste do país, conforme indica, inclusive, os últimos editais de adesão de novas IES.

**Quadro 2 – Sistematização das teses e dissertações sobre EI defendidas nos Programas de EF**

Tipo da produção	Título/ano da produção	Autores	Orientadores/P rograma-IES	Temática abordada
<b>Norte – 0 produções</b>				
Não há teses ou dissertações publicadas nos Programas/Núcleos investigados				
<b>Nordeste – 3 produções</b>				
Dissertações	Educação Física e literatura de cordel significado às práticas corporais na poesia popular pernambucana (2019)	Edna Micaely Gonçalves Maia	Bruno Otávio de Lacerda Abrahão (PPGEF – UNIVASF)	Práticas pedagógicas
	Práticas corporais na Educação Infantil: análise dos procedimentos metodológicos das professoras polivalentes de uma escola do município de Recife-PE (2017)	Paula Roberta Paschoal Boulitreau	Marcelo Soares Tavares de Melo (PPGEF – UPE/UFPB)	Práticas pedagógicas
	Jogos tradicionais e percepção ecológica das cores nas aulas de Educação Física (2018)	Kelly Cristina Alves de Araújo	Pierre Normando Gomes da Silva (PPGEF – UPE/UFPB)	Práticas pedagógicas
<b>Centro-Oeste – 12 produções</b>				
Dissertações	Educação física escolar na educação infantil: a formação em questão	Tamara Suellen Dudeckri	Evando Carlos Moreira (PPGEF – UFMT)	Formação Docente
	O desafio da educação infantil: um olhar sobre a formação continuada (2017)	Viviani Darolt Rabelo.	Evando Carlos Moreira (PPGEF – UFMT)	Formação Docente

O movimento na educação infantil: um estudo sobre crianças em processos interativos (2015)	Jéssika Barbosa Belém	Cleomar Ferreira Gomes (PPGEF – UFMT)	Estratégias Didáticas
Experiências vividas no ensino e subjetividades imanentes configurando o perfil dos professores de Educação Física da Educação Infantil nas Escolas Municipais de Cuiabá-MT (2017)	Gessica Adriana de Carvalho Lúcio	José Tarcísio Grunennvaldt (PPGEF – UFMT)	Formação Docente
Fazendo-se a Educação Física na Educação Infantil: evidências da ocorrência de uma prática inaugural (2019)	Edson Mendes da Silva	José Tarcísio Grunennvaldt (PPGEF – UFMT)	Práticas pedagógicas
Educação física na educação infantil: A configuração da prática docente no município de Campos de Júlio/MT (2020)	Romeu Pereira Félix	José Tarcísio Grunennvaldt (PPGEF – UFMT)	Formação Docente
Cultura da infância e educação física: um estudo a partir das práticas corporais de aventura (2020)	Wanessa Gomes Chagas Guimarães	Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani (PPGEF – UFMT)	Práticas pedagógicas
A Educação Física e a interdisciplinaridade na infância: um estudo sobre o Programa Educação com Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2020)	Aline Protta Lanna Gomes	Jonatas Maia da Costa (PPGEF – UnB)	Práticas pedagógicas
A Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção (2019)	Graciele Pereira Lemos	Jonatas Maia da Costa (PPGEF – UnB)	Inserção da Educação Física na Educação Infantil
Prática pedagógica da educação física na Educação Infantil: uma análise dos portfólios do projeto educação com movimento no Distrito Federal (2019)	Emanuelli Ramos da Silveira	Ingrid Dittrich Wiggers (PPGEF – UnB)	Práticas Pedagógicas

	Brincadeiras e histórias na educação infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa "Educação com Movimento" do Distrito Federal (2020)	Renata de Moraes Lino	Ingrid Dittrich Wiggers (PPGEF – UnB)	Práticas pedagógicas
	Infância participativa?: as avaliações das crianças do "Programa Educação com Movimento" da rede pública de ensino do Distrito Federal (2021)	Pedro Henrique Malheiros Lucindo	Ingrid Dittrich Wiggers (PPGEF – UnB)	Práticas pedagógicas
<b>Sudeste – 18 produções</b>				
Dissertações	Infância e Natureza: uma investigação sobre educação e lazer na cidade de Vitória/ES (2019)	Angélica Caetano da Silva	Felipe Quintão de Almeida (PPGEF – UFES)	Práticas pedagógicas
	Educação Física escolar: uma análise comparada nas bases nacionais curriculares do Brasil e do Chile (2017)	Rafael Almeida Barcelos	Felipe Quintão de Almeida (PPGEF – UFES)	Currículo
	Educação Física na Educação Infantil: a organização da prática educativa com bebês em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória-ES (2020)	Terezinha Moreira dos Santos	Antônio Carlos Moraes (PPGEF – UFES)	Prática pedagógicas
	Educação Física na Educação Infantil: por uma rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI (2020)	Julyeverson da Silva Lucindo	Nelson Figueiredo de Andrade Filho (PPGEF – UFES)	Organização dos espaços e da rotina
	O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: pensando e repensando a Educação Física (2020)	Daniela Fernanda Rodrigues da Silva	Paula Cristina da Costa Silva (PPGEF – UFES)	Prática pedagógicas
	Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental (2015)	Marciel Barcelos Lano	Amarílio Ferreira Neto	Práticas Pedagógicas

		(PPGEF – UFES)	
A prática pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil: diálogos entre a Sociologia da Infância e o Comportamento Motor (2021)	Anne Schneider Ewald	André da Silva Mello (PPGEF – UFES)	Prática pedagógicas
A valorização das produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas do professor de Educação Física na Educação Infantil (2018)	Bianca Andreatta Scottá	André da Silva Mello (PPGEF – UFES)	Prática Pedagógicas
Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física (2018)	Vanessa Guimarães	André da Silva Mello (PPGEF – UFES)	Prática pedagógicas
O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil (2015)	Rodrigo Lema Del Rio Martins	André da Silva Mello (PPGEF – UFES)	Formação Docente
A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do Espírito Santo (2015)	Karolina Sarmento Rodrigues	André da Silva Mello (PPGEF – UFES)	Inserção da Educação Física na Educação Infantil
Representações Sociais de professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da educação física na educação infantil de Serra (2014)	Joíse Fernandes de Jesus	André da Silva Mello (PPGEF – UFES)	Inserção da Educação Física na Educação Infantil
Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CEMEI de Vitória/ES (2014)	Amanda de Pianti Rosa	André da Silva Mello (PPGEF – UFES)	Práticas pedagógicas
Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da Educação Física com a Educação Infantil (2015)	Livia Carvalho de Assis	André da Silva Mello (PPGEF – UFES)	Práticas pedagógicas

Teses	O lugar da Educação Física na Educação Infantil (2018)	Rodrigo Lema Del Rio Martins	André da Silva Mello (PPGEF – UFES)	Inserção da Educação Física na Educação Infantil
	Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil (2018)	Raquel Firmino Magalhães Barbosa	André da Silva Mello (PPGEF – UFES)	Práticas pedagógicas
	As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil (2018)	Bethania Alves Costa Zandominegue	André da Silva Mello (PPGEF – UFES)	Currículo
	As práticas de escrita na formação continuada com professores de Educação Física na Educação Infantil (2022)	Alexandre Freitas Marchiori	André da Silva Mello (PPGEF – UFES)	Formação Docente
<b>Sul – 19 produções</b>				
Dissertações	O brincar dançante: a criança e sua inerente necessidade de brincar e se-movimentar pela dança (2018)	Taise Motta Rensch da Silva	Elenor Kunz (PPGEF – UFSM)	Organização dos espaços e da rotina
	O brincar e a indústria cultural: é possível salvar a criança? (2017)	Eduarda Virginia Burckardt	Elenor Kunz (PPGEF – UFSM)	Organização dos espaços e da rotina
	Desenvolvendo um cenário imaginativo circense pelo brincar-e-se-movimentar da criança (2015)	Daiane Oliveira da Silva	Elenor Kunz (PPGEF – UFSM)	Prática pedagógicas
	O “brincar e se-movimentar” como expressão fundamental para a curiosidade da criança (2015)	Cícera Andréia de Souza	Elenor Kunz (PPGEF – UFSM)	Práticas pedagógicas

Jogos tradicionais nas aulas de Educação Física Infantil: Possibilidades pedagógicas (2017)	Veridiana Desordi Bernardi	Elizara Carolina Marin (PPGEF – UFSM)	Práticas pedagógicas
Jogo, Infância e Educação Física: Conhecimento e especificidade (2018)	Claube Camile Soares Lima	João Francisco Magno Ribas (PPGEF – UFSM)	Práticas Pedagógicas
Corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil (2021)	Heloisa Elesbão	Maria Cecília da Silva Camargo (PPGEF – UFSM)	Currículo
Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação inicial (2019)	Valesca Felix Machado	Maria Cecília da Silva Camargo (PPGEF – UFSM)	Formação Docente
Brincar, corpo e movimento na educação infantil pelo olhar de alguns pesquisadores da educação física? (2018)	Alessandra Cacenet da Silva	Maria Cecília da Silva Camargo (PPGEF – UFSM)	Inserção da Educação Física na Educação Infantil
A Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular: antigas e novas problematizações (2021)	Adelina Lorensi Prietto	Maristela da Silva Souza (PPGEF – UFSM)	Currículo
Diferentes infâncias e a prática pedagógica do professor de Educação Física: estudo na rede municipal de Portão/RS (2014)	Fioravante Corrêa da Rocha	Elisandro Schultz Wittizorecki (PPGCMH – UFRGS)	Práticas Pedagógicas
Educação física na educação infantil: uma proposta de planejamento na perspectiva do movimento humano (2020)	Mara Simone De Oliveira Gonçalves	Paulo Carlan (ProEF – UNIJUÍ)	Estratégias Didáticas

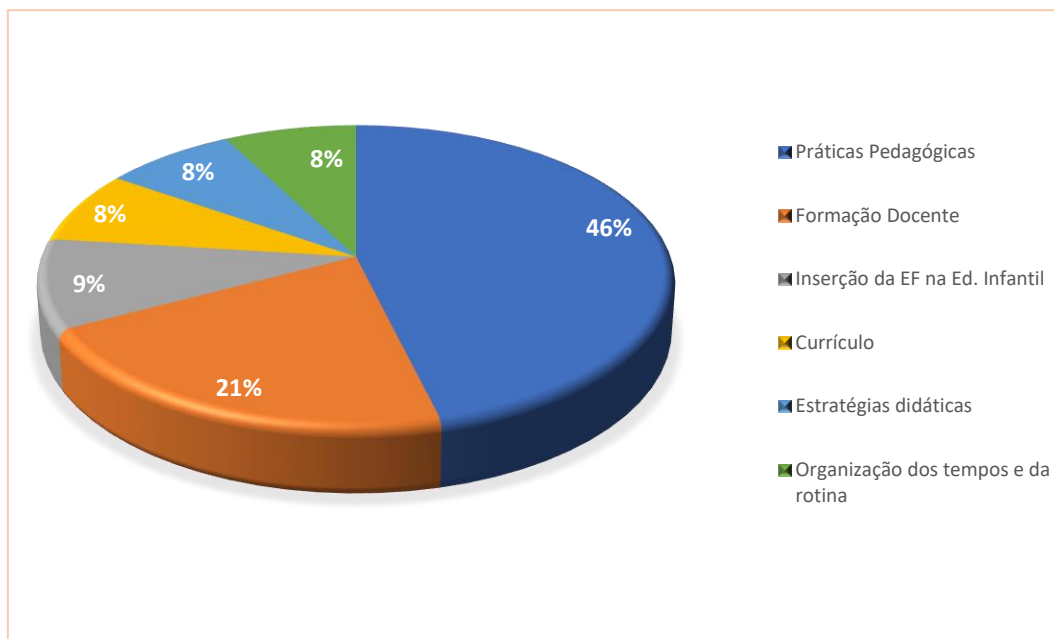


	Corpos, gêneros e diferenças: a literatura brasileira enquanto recurso didático-pedagógico nas aulas de educação física infantil (2020)	Viviane Da Silva Dias Ceratti	Maria Simone Vione Schwengber (ProEF – UNIJUÍ)	Estratégias Didáticas
	A formação continuada e suas contribuições ao professor de educação física da educação infantil de Florianópolis (SC) (2015)	Nathalia Cristina Matos	Juarez Vieira do Nascimento (PPGEF – UFSC)	Formação Docente
	Memória, formação e docência: histórias de professoras da educação física da educação infantil (2017)	Daienne Gonçalves	Jaison José Bassani (PPGEF – UFSC)	Formação Docente
Teses	Educação e sensibilidade: o brincar e o “se movimentar” da criança pequena na escola (2014)	Aguinaldo Cesar Surdi	Elenor Kunz (PPGEF – UFSC)	Organização dos espaços e da rotina
	Por mais respeito e reponsabilidade com crianças: possibilidades de se desenvolver e “brincar e se-movimentar” pelo Turnen (2015)	Andrize Ramires Costa	Elenor Kunz (PPGEF – UFSC)	Estratégias Didáticas
	Sensibilidade na formação do professor: experiências na educação física (2015)	Luciana Fiamoncini	Giovani De Lorenzi Pires (PPGEF – UFSC)	Formação Docente
	A construção da identidade docente em educação física: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC (2016)	Veruska Pires	Juarez Vieira do Nascimento (PPGEF – UFSC)	Formação Docente

Fonte: Os Autores.

De maneira exploratória, realizamos uma leitura flutuante nos resumos das teses e dissertações e buscamos categorizar pelas temáticas recorrentes nessas produções. No Gráfico 1, podemos observar a distribuição percentual dessas temáticas:

**Gráfico 1 – Distribuição percentual das temáticas abordadas nas teses e dissertações**



Fonte: Os Autores.

A maior parte dos trabalhos (24) focalizou questões relacionadas as práticas pedagógicas, seguido pelo tema da formação docente (11). Na sequência, a inserção da Educação Física na Educação Infantil (5), e, com a mesma quantidade (4 cada) currículo, estratégias didáticas e organização dos tempos e da rotina escolar.

Todas essas temáticas têm em comum o fato de discutirem questões ligadas as contingências da atuação profissional docente, o que, em certa medida, converge com o almejado pela Meta 16 do PNE. No caso específico do professor de EF vinculado a EI, trata-se de um contexto muito peculiar, que demandam investigações sobre como se constitui essa relação. Segundo Mello *et al.* (2018), a primeira etapa da Educação básica se caracteriza por ser distintas das demais (fundamental e médio) por não se organizar de maneira disciplinar, o que tensiona, inclusive, a presença de docentes com uma formação tão específica nesse contexto.

A participação de professores de EF na formação integral das crianças da EI gera questionamentos sobre como vem ocorrendo e como pode se dá a inserção de um profissional especialista nesse universo; sobre que tipos de práticas pedagógicas poder ser consideradas mais adequadas e experiências que já se fazem presente no cotidiano das instituições educativas da infância; sobre que tipo condução didática e metodológica é pertinente para a interação adulto-criança; sobre que tipo de currículo para a EI pode vir a orientar tais práticas, contribuindo para as mediações pedagógicas; sobre os delineamentos acerca da formação desse docente que vai lidar diariamente com bebês e crianças; sobre as rotinas escolares e a organização dos tempos e espaços para as práticas pedagógicas que envolvem, fundamentalmente, o corpo e o movimento; e sobre como a inclusão está alinhada nas atividades brincantes planejadas pelo professor.

## *Práticas Pedagógicas*

No âmbito das Práticas pedagógicas, os textos denotam uma diversidade significativas de práticas que se apoiam em diferentes perspectivas, assumindo como eixo central das discussões o brincar e o protagonismo infantil, o lazer e a EI, a produção cultural das crianças, a transição do ensino infantil para o ensino fundamental, a sociologia da infância, as apropriações dos jogos, e diferentes tipos de brincadeiras que podem ser desenvolvidas com a participação infantil, tais como: lúdico-agressivas, de aventura, tradicionais e comunitárias, tematizando esportes, dança, ginástica, entre outras.

Em todas elas, são ressaltadas a importância da ludicidade na aprendizagem e potência das interações estabelecida entre elas (cultura de pares) e delas com os adultos mediadores dessas práticas. Uma discussão relevante que se nota é dimensão cultural e motora dessas práticas presentes nas aulas de EF, em alguns trabalhos enfatizando o papel da cultura infantil e outros predominam uma preocupação com o desenvolvimento físico-motor.

Nesse quesito, concordamos com Buss-Simão *et al.* (2010), que nos alerta sobre uma certa tensão que há nos campos acadêmicos da EF e da EI sobre as dimensões sociais/culturais da infância e as de base biológica. Tradicionalmente, são representações sociais que acabam por dicotomizar corpo x mente, natureza x cultural, sem aparente capacidade de conciliação entre essas perspectivas de entendimento do ser criança que frequenta espaços escolares. Tomando como suporte a Sociologia da Infância, critica esse tipo de compreensão por entender que eles causam reducionismos que precisam ser superados. Para tanto, no seu ponto de vista, é urgente uma resignificação conceitual do que denomina ser o *corpo-infância*, pois concebe que a crianças são seres *bioculturais*.

Nessa mesma direção, Ewald, Martins e Mello (2020, p. 14) defendem a necessidade de “[...] reaproximar natureza e cultura, contribuindo, dessa forma, para consolidação de abordagens pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil que contemplem as crianças em sua complexidade biopsicossocial.”

Em nossa opinião, as práticas pedagógicas precisam valorização a participação ativa das crianças nas atividades desenvolvida *com* elas e não simplesmente *para* elas. Por esse ângulo, compreendê-las como sujeitos de direitos, competentes para pensar e agir e como produtoras de cultura, que não somente recebem a cultura adulta instituída no sentido da reprodução. Ao contrário, assim como nos diz Certeau (1994), os *sujeitos ordinários, praticantes do cotidiano*, operam sobre os bens culturais a que tem acesso imprimindo suas marcas, a partir do *consumo produtivo*.

Pelo menos, essa tem sido uma das demandas que emergem do campo de atuação profissional e estão expressas em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2009).

## *Formação docente*

No conjunto de textos que abordam a formação docente, observamos o enfoque em questões como: a construção da identidade docente a partir das experiências pedagógicas com crianças pequenas; o papel da formação continuada dos professores que atuam na EI;

a importância de programas como o Pibid<sup>8</sup> para fortalecer a formação inicial. Todas essas pesquisas ressaltam a importância da formação docente, inicial e continuada, para o fortalecimento da presença do professor de EF na primeira etapa da educação básica.

De acordo com Nóvoa (2002), a construção de uma identidade docente é fruto de um processo longo e gradativo que mescla o sentimento, a ideia de pertencimento ao contexto de atuação e o discurso sobre ser professor, sendo todos eles reflexos das experiências concretas com a prática pedagógica. Para Dubar (2006), a formação continuada é elemento chave para a construção da noção de identidade docente, ancorada no processo relacional e coletivo de interação que o sujeito estabelece com a sua comunidade profissional.

Os estudos sobre os processos formativos desencadeados no âmbito da EF com foco na EI caminham na trilha da compreensão do pertencimento a esse contexto singular, com forte preocupação com a inserção e com o reconhecimento do professor de EF na EI. Essa preocupação é pertinente, haja vista o perfil dos professores de EF que costumam estarem vinculados à EI. Segundo Martins e Mello (2019), esse grupo de professores se constitui, majoritariamente por jovens docentes (de idade e de tempo de experiência no magistério). Informam ainda que parte considerável desses docentes ingressam na primeira etapa da Educação básica por uma *condição* e não por *opção*. Mas que, com o decorrer do tempo, vão permanecendo nessa etapa devido a construção de uma identidade docente, derivada das vivências cotidianas com as crianças, que os conecta à EI.

Portanto, é salutar essa preocupação que as produções acadêmicas trazem de qualificação da formação inicial e continuada como forma de construção da identidade com a profissão de magistério e de fortalecimento da inserção e participação da EF no contexto da EI.

### *Inserção da Educação Física na Educação Infantil*

As teses e dissertações que se ocuparam de debater essa temática demonstram, analiticamente, a importância do professor de EF na EI e, também, os modos pelos quais essa inserção vem se desenhando em várias partes do Brasil. E nessa esteira, aparece com muita força dois tipos de inserção desses profissionais, uma ancorada na questão pedagógica, que almeja promover uma formação integral para as crianças pequenas, supostamente, mais robusta e completa; e outra que vem se dando por força da lei, para a garantia do planejamento dos professores.

Independentemente do formato, a literatura acadêmica dedicada a debater a relação da EF com a EI vem apontando, há tempos, o cuidado que deve haver com o fato de inserir um professor *especialista*, pois pode gerar a fragmentação do conhecimento, uma espécie de disciplinarização da primeira etapa da Educação Básica, algo que é rechaçado por parte considerável da comunidade acadêmica e profissional, bem como pelos documentos legais-pedagógicos atuais como as DCNEIs (BRASIL, 2009) e pela própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A esse respeito, Ayoub (2001, p. 54), já alertava que:

---

<sup>8</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, também subsidiado pela Capes, e que visa reforçar a formação nos cursos de licenciaturas.

A organização curricular em disciplinas com a presença de “especialistas” na educação infantil é uma discussão extremamente complexa que necessita contemplar, de um lado, as hierarquizações presentes entre os(as) profissionais da educação, as quais geram disputas por espaços político-pedagógicos e, de outro, os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança.

Pensando sobre a participação de professores de EF nesse universo complexo que rechaça a organização por disciplinas das rotinas e do próprio currículo, Sayão (2002, p. 59) aponta que,

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

Em síntese, estamos de acordo com Buss-Simão (2005) na defesa de que a atuação de profissionais do magistério com formação em Pedagogia e em EF só é possível se for pautado por uma concepção de trabalho pedagógico que não fragmentem as funções de uns e de outros, evitando, assim, a produção de práticas isoladas em seus próprios campos de formação. A ideia central é a de que, as diferentes bagagens formativas estejam alinhadas, e que cada docente se constitua como mais um adulto a interagir com as crianças na busca da promoção do protagonismo infantil, da produção cultural das crianças e do atendimento de suas demandas subjetivas e expectativas de aprendizagens.

## *Currículo*

Sobre currículo, as teses e dissertações dialogam sobre aspectos contidos nos documentos norteadores que indicam maneiras próprias de atuar profissionalmente nesse contexto com crianças pequenas, bem como a visibilidade das produções culturais delas, sobretudo, por meio da promoção da cultura popular na EI.

Na compreensão de Moreira (2012), os documentos oficiais são fundamentais para o professor de EF. A partir das categorias criança e infância, esses documentos são usados como ponto de partida para pensar a prática educativa na EI. Por outro lado, muitas das vezes, esses documentos norteadores são assumidos como bulas prescritivas da ação docente, o que reduz a potência do fazer pedagógico.

A forma de se trabalhar na EI, em especial, quando atinentes aos pressupostos apresentados na BNCC, precisa ser problematizado acerca do quanto eles podem contribuir para instaurar uma lógica de escolarização precoce na EI, no sentido exclusivo da preparação para as etapas posteriores (MELLO *et al.*, 2016).

No caso da BNCC, o campo de experiência Corpo, Gestos e Movimento, que é aquele que produz a maior interface com a área da EF, tem se constituído como um documento prescritivo que limita a autonomia e a autoria de professores e das crianças nas produções culturais mediadas pelos jogos e brincadeiras infantis (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019).

Em sentido oposto, defendemos a ideia de práticas curriculares na/da EI, de modo a configurar redes colaborativas de conhecimentos, saberes, fazeres e afetos, conforme preconiza Nunes e Neira (2021). A valorização das práticas pedagógicas é que vão delineando um tipo de currículo em que as crianças são alçadas ao centro do processo, nos

movem na direção de suas curiosidades, nos seus anseios e vão tecendo, a partir de sua corporeidade, a dinâmica que entrelaça EF e EI.

## *Organização dos espaços e da rotina*

As produções analisadas neste artigo lançam luz sobre uma problemática tida como recorrente no interior das unidades de EI, onde prevalece, em relação a organização dos tempos, espaços e da rotina escolar a vontade das professoras, das gestoras, das famílias (dos adultos), acima das demandas das crianças. O que se percebe, predomina uma visão adultocêntrica do processo de escolarização das crianças, em que a organização formal dos tempos e dos espaços segue uma rigidez típica da racionalidade aplicada aos Ensinos Fundamental e Médio. Nessa lógica, ancorada em cultura escolar cognitivista, as experiências de movimento corporal das crianças na rotina são pouco valorizadas (LUCINDO, 2020).

Em relação a esse tema, encontramos na literatura textos que também problematizam a organização dos tempos e espaços na EI. Richter e Vaz (2010) enfatiza que os professores devem refletir sobre uma reconfiguração dos tempos e espaços que atendam às necessidades das crianças de brincarem/jogarem, de sentirem mais crianças e não somente no viés de alunos de uma escola formal.

Essa concepção que aprisiona as experiências infantis em função da rotina escolar adultocêntrica aponta para uma ideia de criança que se confunde com a de aluno e, a infância, acaba por ser observada e concebida a partir da participação desses sujeitos apenas pelo seu processo de inserção escolar. Talvez porque, a escolaridade é socialmente aceita como sendo a ocupação principal da infância (SIROTA, 2001), como o resíduo de um tempo que está acabando (SIROTA, 2001). Logo, primeiro as crianças estudam – cumprem sua tarefa institucional empenhada – e brincam no tempo que restar.

Os trabalhos de pesquisa de mestrado e doutorado também reconhecem a demanda de avaliar a organização do tempo e espaço em diálogo com as crianças, assumindo as suas vozes e suas enunciações para reconfigurar os espaços e os modos para o brincar e o *se-movimentar* (KUNZ *et al.*, 2010) com liberdade e autoria. A própria BNCC, em que peses as justas e merecidas críticas que recebe, advoga por uma reorganização dos tempos e dos espaços no sentido de potencializar os direitos de aprendizagens das crianças. E, neste caso, o brincar que é assumido como um eixo estruturante das práticas pedagógicas precisa ser valorizado não como mera ocupação do tempo livre, de maneira recreativa, mas como uma valiosa oportunidade de ampliação e diversificação do acesso as produções culturais historicamente construídas pela humanidade, em que as crianças podem explorar, participar, conviver, conhecer-se, expressar e brincar com sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018).

## *Estratégias didáticas*

Os trabalhos dessa categoria abordam um conjunto de ações organizadas pelo docente com a finalidade de alcançar os objetivos dispostos nos planejamentos de ensino.

Em sua maioria, destacam o modo de planejar ações que respeite as condições Políticas, sociais, culturais, cognitivas, afetivas, emocionais das crianças, reforçando o entendimento de que são sujeitos de direitos e seres holísticos.

Pensar a ação didática na EF e na EI tem sido desafiador, pois requer a assunção de uma concepção de criança/infância antes. Mello *et al.* (2016) nos adverte que, historicamente, as crianças foram concebidas pelas suas ausências, incompletudes, de maneira que o papel do adulto professor nas instituições educativas da infância sempre esteve atrelado a uma ação diretiva, externamente orientada, em que a participação da criança nos processos pedagógicos se materializa por meio da reprodução de gestos, palavras, desenhos, desconsiderando suas vozes, enunciações corporais e anseios.

Em direção contrária a essa, esses autores vêm defendendo a coparticipação das crianças na tomada de decisão, sem que isso represente um *laissez-faire* pedagógico. A participação ativa das crianças nas mediações pedagógicas vai ao encontro da perspectiva recomendada pelos estudos que se apoiam na Sociologia da Infância, valorizando as produções culturais, o protagonismo, as autorias, a criatividade, as demandas dos pequenos. Com efeito, um olhar e uma escuta sensível por parte dos adultos para compreenderem seus pontos de vista e buscar incorporar no planejamento de aula as expectativas de aprendizagem das crianças.

Os gestos, as falas, os desenhos, as recusas, os interesses, e as outras formas de comunicação infantil servem como *pistas* para re-planejar as ações didáticas previamente estabelecidas, tendo, portanto, o professor como mediador das práticas, que inicia com um roteiro delineado e vai moldando-o a partir da interação com as crianças (MELLO *et al.*, 2016).

Em suma, as pesquisas veiculadas como teses e dissertações nos PPGs examinados nesse artigo que tratam das práticas pedagógicas, da formação docente, da inserção da EF na EI, da organização das rotinas escolares e das estratégias didáticas, em alguma medida, convergem com as estratégias estabelecidas para o alcance da Meta 16 do PNE. Ao se debruçarem, prioritariamente, sobre problemáticas que atravessam e impactam o cotidiano escolar, esses estudos estão oferecendo possibilidades de respostas para essas questões e vão constituindo um corpo de produções acadêmicas relevante para o fortalecimento e a qualificação crítica da docência na Educação Básica, gerando produtos de natureza técnico-científico que pode ser apropriado por toda a comunidade acadêmica e profissional. Em síntese, extrapola a dimensão numérica da meta de titulação pela via da formação continuada.

## Considerações finais

Os dados aqui analisados demonstram que ainda há muito que se avançar no acesso a formação continuada na área de atuação docente, em especial, no que tange a pós-graduação *stricto sensu* em EF. A delimitação que fizemos é mais uma evidência da desigualdade social que marca a nossa sociedade, configurando oportunidades mais favoráveis aos cidadãos do Sul e Sudeste e, conseqüentemente, mais precárias aos residentes no Norte e Nordeste.



Esse passivo regional, que é ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, é mais um desafio que precisa ser considerado na formulação e na operacionalização das políticas públicas de cunho educacionais. O ProEF, que está inserido na composição do ProEB, indica ser uma estratégia interessante para dar mais capilaridade à formação docente de cariz continuada, auxiliando na pretensão expressa pela Meta 16 do PNE.

Observamos que as produções acadêmicas analisadas, panoramicamente neste artigo, denotam que as principais temáticas se preocupam com as contingências do cotidiano escolar. Esse cenário revela a potência que há nessas pesquisas pela sua capacidade de contribuir com apontamentos que auxiliam no fortalecimento da presença do professor com formação em EF na EI, bem como na qualificação das experiências pedagógicas mobilizadas junto às crianças. Contudo, embora esse seja um dos objetivos traçados no bojo da Meta 16, pelo número reduzido, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, o alcance dessas produções ainda está distante do perspectivado, pelo PNE.

Consideramos adequado em pesquisas futuras a ampliação do recorte, para além dos Programas dos Estados em que já há a presença de professores de EF com atuação nas capitais. Outrossim, nos parece interessante uma análise mais detalhada das produções acadêmicas veiculadas nos PPGs de EF, extrapolando o olhar mais geral empreendido neste artigo.

## Referências

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, v. 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

**Diretrizes Curriculares Nacionais para da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, DICEI, 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a "hora da educação física". **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-173, jan. 2005.

Buss-Simão, Márcia *et al.* Corpo e Infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, dez. 2010.



CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer, Petrópolis: Vozes, 1994.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

EWALD, Anne Schneider; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Interfaces entre sociologia da infância e comportamento motor: o elo humano, a natureza e a cultura. **Research, Society and Development**, v. 9, p. 1-16, 2020.

FARIAS, Uirá de Siqueira *et al.* Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, p. e25058, 2019.

GUIMARÃES, André Rodrigues; BRITO, Cristiane de Sousa; SANTOS, José Amir Brito. Expansão e financiamento da pós-graduação e desigualdade regional no Brasil (2002-2018). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 47-71, set. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2029. Disponível em: <http://inep.gov.br/%20sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 out. 2022.

KUNZ, Elonor *et al.* Ontologia do movimento humano: teoria do "se-movimentar" humano. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 112, set./dez. 2010.

LUCINDO, Julyeverson da Silva. **Educação Física na Educação Infantil**: por uma rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional em Educação Física (ProEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos; [coordenação] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Vitória; Presidente Prudente, 2020.

TELLES, Silvio de Cássio Costa; LÜDORF, Silvia Maria Agatti; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. Pesquisa em educação física: perspectivas sociocultural e pedagógica em foco (org.). Rio de Janeiro: autografia, 2017.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 160-172, set. 2019.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.

MELLO, A. S. *et al.* Educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular: interfaces com a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016

MELLO, André da Silva *et al.* Educação física na educação infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Kinesis**, Santa Maria/RS, v. 36, n. 3, p. 15–27, set./dez. 2018

MOREIRA, Priscyla Simões Sousa. **Referenciais prescritos para educação infantil: diálogos com o professor de educação física**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

NUNES, Kezia Rodrigues; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 856-883, maio/ago. 2021.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Site de monitoramento das Metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 24 out. 2022.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de.; MOURA, Ellen Michelle Barbosa; SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado. Mestrado Profissional: perspectiva de formação continuada *stricto sensu* para o professor da educação básica. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n.2, p. 401-425, maio/ago. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Qualificação do Ensino Público e formação de professores**. FAPESP/FEUSP. Relatório Final da Pesquisa, 2000.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre. F. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53- 70, jan./mar. 2010.

SAYÃO, Deborah Thomé. Grupo de estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 17, p. 147-158, 2002.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos De; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande-RS, Ano I, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SIROTA, R. Emergência de uma nova sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

Submetido em: 30/10/2022

Aprovado em: 30/12/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença  
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)