



EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM VITÓRIA/ES: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DOS ANOS 90 À COVID

Kezia Rodrigues Nunes¹
Carlos Eduardo Ferrazzo²

RESUMO

Busca ampliar redes de sentidos de currículo com narrativas de experiências docentes de educação física na educação infantil. A pesquisa situa-se no bojo dos estudos curriculares pós-críticos da educação. Em um primeiro momento, realiza uma revisão bibliográfica, trazendo os autores e as temáticas mais expressivas que marcaram nossa prática pedagógica e de pesquisa. Em um segundo momento, realiza uma tessitura das práticas curriculares em Vitória/ES, considerando as narrativas de sete professores/as, perfazendo um período entre os anos 1990 a 2021. Como resultados, indica que as temáticas, *saberesfazeres* e questões têm sido ampliadas, especialmente no contexto atual. Sem buscar realizar comparações entre o ensino remoto e o presencial, afirma com os/as professores e suas práticas cotidianas possibilidades gestadas na escola.

Palavras-chave: Educação infantil; Educação física; Currículo.

NARRATIVES OF CURRICULAR EXPERIENCES OF PHYSICAL EDUCATION IN CHILD EDUCATION IN VITÓRIA/ES: FROM THE 90'S TO COVID

ABSTRACT

It seeks to expand networks of curriculum meanings with narratives of physical education teaching experiences in early childhood education. The research is located in the midst of post-critical curricular studies of education. At first, it performs a bibliographic review bringing authors and the most expressive themes that marked our pedagogical and research practice. In a second step, it carries out a tessitura of the pedagogical practices in Vitória / ES, considering the narratives of seven teachers, covering a period between the years 1990 to 2021. As a result, it indicates that the themes, know-how and questions have been expanded, especially in the current context. Without seeking to make comparisons between remote and face-to-face teaching, he states with the teachers and their daily practices possibilities generated at school.

Keywords: Child Education; Physical Education; Curriculum.

¹ Professora Associada do Centro de Educação da Ufes, nos Cursos de Licenciatura em Educação Física e em Pedagogia, coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículo, Cultura e Cotidiano (NUPEC3, UFES): <https://nupec.ufes.br/>. E-mail: keziarnunes@gmail.com

² Professor Titular do Centro de Educação da Ufes, no Curso de Licenciatura em Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação, co-coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículo, Cultura e Cotidiano (NUPEC3, UFES): <https://nupec.ufes.br/>. E-mail: ferraco@uol.com.br

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL EN VITÓRIA/ES: DE LOS 90 A COVID

RESUMEN

Busca expandir redes de significados curriculares con narrativas de experiencias de enseñanza de educación física en la educación infantil. La investigación se ubica en el centro de estudios curriculares poscríticos de la educación. En un primer momento, realiza una revisión bibliográfica acercando a los autores y los temas más expresivos que marcaron nuestra práctica pedagógica e investigadora. En un segundo paso, realiza una tesis de las prácticas pedagógicas en Vitória/ES, considerando las narrativas de siete docentes, abarcando un período comprendido entre los años 1990 al 2021. Como resultado, indica que los temas, saber hacer y preguntas se han ampliado, especialmente en el contexto actual. Sin pretender hacer comparaciones entre la enseñanza a distancia y presencial, afirma con los docentes y sus prácticas diarias las posibilidades que se generan en la escuela.

Palabras clave: Educación Infantil; Educación Física; Currículo.

UMA TESSITURA INICIAL

A produção deste texto se dá com muitos encontros que movem a potência de ação, de pesquisas e de investimentos formativos dos autores. Encontros com nossas experiências de docência, na educação infantil, iniciadas no 3º período do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, no início dos anos 2000 e fortalecidas nestes 22 anos de profissão. Encontros com diferentes formatos e práticas da educação física na educação infantil, na rede municipal de ensino de Vitória/ES, nos últimos 30 anos. Encontros com diferentes corpos (professores, pesquisadores, crianças, famílias, artigos, prescrições, projetos, pátios, quadras, imagens) e incorporais (paixões, ações, sentidos). Encontros intensivos, mais do que físicos, nos anos 2020 e 2021, em razão das recomendações da OMS e do Ministério da Saúde, de adoção de medidas de distanciamento e de isolamento social como formas de diminuir a propagação da doença Covid-19.

Por meio deles, compartilhamos fios de narrativas de saberes, fazeres, poderes, afetos e experiências de professores e professoras de crianças, tendo por objetivo *ampliar redes de sentidos de currículo com narrativas de experiências docentes de educação física na educação infantil*.

A pesquisa situa-se no bojo dos estudos curriculares pós-críticos da educação, ou seja, busca inspiração num conjunto de teorias que problematizam os determinismos, rigidez e opressões do cenário atual. Com apropriação das produções de Bhabha, Certeau, Deleuze, Derrida, Foucault, Laclau, Mouffe, Hall, Santos, “[...] esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas” (LOPES, 2013, p. 10) que, embora importantes e distintos, não serão aqui aprofundados, mas demarcam

princípios epistemológicos e políticos no que diz respeito à função social da escola.

A partir das memórias das experiências docentes compartilhadas, elaboramos *uma versão*, com esse texto, a respeito das práticas curriculares da educação física na educação infantil, no município de Vitória/ES. Como em movimentos anteriores de formação docente³ e em atenção às experiências da área da Educação (JOSSO, 2004), essa articulação permitiu-nos pensar em cartografias que superem a linearidade, a ordenação e as dicotomias impressas na racionalidade hegemônica e nos modelos consagrados de pesquisa, em busca de outras formas de discutir as práticas curriculares cotidianas como *espaçotempos* de criação e de experiência. Valorizam sentidos menores para a escolarização e para a vida, ou seja, sentidos que resistem a práticas discursivas maioritárias, não buscam um modelo para se conformar (DELEUZE; GUATTARI, 1995) e ampliam nossa compreensão a respeito do que tem sido produzido nas escolas.

O texto desdobra-se em outras três seções, com fios de diferentes encontros com a produção acadêmica sobre a educação física na educação infantil, as narrativas docentes e outras questões para expandir o debate. Problematizamos: quais temáticas, saberes e fazeres ampliamos nesse movimento curricular da educação física na educação infantil?

NA TRAMA TEMÁTICA E CRONOLÓGICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

No investimento de qualificar a prática pedagógica da educação física na educação infantil, fomos compreendendo a conexão das nossas experiências com os saberes e fazeres de outros professores e professoras que abordavam, em suas pesquisas, os temas que nos inquietavam. Fios presentes no debate sistematizado nos impressos⁴ da educação física (NUNES, 2003; BERMOND, 2007). Até os anos 1950, os periódicos de educação física indicam a existência de propostas de aulas para crianças a partir de três anos de idade, como os jogos sensoriais e a ginástica historiada, tão presentes em nossas aulas nos anos 2000. Também,

³ Referimo-nos às experiências de formação continuada (NUNES; FERREIRA NETO; 2008) e formação inicial produzidas no Curso de Pedagogia (FERRAÇO; NUNES, 2011), no Curso de licenciatura em Educação Física (NUNES, VENTORIM, 2017; BERTO; NUNES, 2009) e no curso de Licenciatura em Educação Física à distância (VENTORIM et al, 2011; NASCIMENTO et al., 2012; NUNES et al, 2013; SANTOS et al, 2016).

⁴ A fonte utilizada para o levantamento de dados, nesses estudos, foi o *Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esportes* (1930-2000), produzido pelo Proteoria/Ufes, que apresenta a catalogação completa de 36 periódicos da área de Educação Física (www.proteoria.org). Bermond (2007) utiliza como fonte a Revista de Educação Física, entre os anos de 1932 e 1952. Nunes (2003) reuniu artigos localizados na Revista Paulista de Educação Física (RPEF), Motrivivência (RM), Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (RBEFD) e Esporte e Educação (REE) entre 1973 a 1999.

sinalizam a prática da educação física em espaços não escolarizados, tais como, os Parques Infantis e o espaço doméstico, com a ginástica para bebês (BERMOND, 2007).

Por meio desses mapeamentos, ainda identificamos que, entre os anos 1970 e 2000, as produções conferem destaque para cinco temas: *a) a relação com as crianças*, seus processos de desenvolvimento, seus processos de simbolização, cultura infantil e demandas de sua idade (MUCHELLI, 1973; DIAS, 1996; DANTAS, 1983; KRUG, 1999); *b) as práticas pedagógicas de professores de educação física na educação infantil*, seus conteúdos e organização teórico-metodológica (SAYÃO, 1997b; MUCHELLI, 1997; FERRAZ, 1996; KRUG, 1999b); *c) a articulação entre diferentes profissionais na educação infantil*, a fim de superar dicotomias presentes na atuação e ampliar campos de conhecimentos em benefício do trabalho com crianças (NEGRINE, 1979; SAYÃO, 1997a; 1999b); *d) a educação física na educação infantil*, sua contribuição, especificidade e objeto de ensino (NEGRINE, 1979; DANTAS, 1983; DUTRA, 1982; CAVALCANTI, 1981; FERRAZ, 1996; SAYÃO, 1997a; 1999a); *e) formação de professores de educação física na educação infantil*, atenção às demandas específicas dessa etapa e currículo (DANTAS, 1983; DUCKUR, 1999; KRUG, 1999a; SAYÃO, 1997b; 1999b).

Esses debates ressoavam com expressividade em nossa formação e nos moviam a permanecer investigando elementos que pudessem qualificar nossa atuação profissional na educação infantil, que se deu entre os anos 2000 a 2010. Nesse período, ainda, destacavam-se discussões a respeito *da pertinência da educação física na educação infantil* (NUNES, 2007), *da formação docente da educação física na educação infantil* (DEBORTOLI et al., 2002) e de *uma prática pedagógica articulada aos demais profissionais que superasse a fragmentação em disciplinas e campos de atuação* (AYOUB, 2005; NUNES, 2005; RICHTER, 2005; SAYÃO, 2002; SOARES, 2002).

A identificação com esses trabalhos nos forçou a pensar que, na prática pedagógica com os sujeitos escolares, especialmente com as crianças, as concepções de educação física estavam em permanente tensão e modificação. A intensão era “[...] pensar uma concepção de educação infantil que valorize o movimento corporal da criança não somente como uma necessidade físico-motora do seu desenvolvimento, mas também como uma capacidade expressiva e intencional” (GARANHANI, 2002, p.111). Como Debortoli et al. (2002), reconhecemos que carecíamos de uma formação profissional que nos ajudasse a superar as fragmentações presentes em nossa formação.

Contudo, as experiências, na prática pedagógica, conferiam visibilidade a uma estratégia metodológica que ganhava centralidade, também, na produção acadêmica, o trabalho com

projetos coletivos. Sayão (2002), Soares (2002) e Nunes (2005) indicavam que esse era um formato possível, com organização integrada, com princípios semelhantes de ação pedagógica não pensada como produto acabado, com potencial para romper com a fragmentação das disciplinas e contribuir com a construção de conhecimentos e experiências de maneira mais abrangente e contextualizada com as crianças.

Dos mapeamentos mais recentes da produção acadêmica da educação física, na educação infantil, destacamos os trabalhos de Duarte (2021) e Martins (2018), que atualizam as temáticas, as principais referências teóricas utilizadas, os campos de conhecimento, os indicadores das publicações (quanto aos autores, orientadores, Programas de Pós-Graduação, universidades, grupos de pesquisa, regiões do país) e o período de publicação.

Martins (2018) analisou 218 publicações, a partir do mapeamento em periódicos, dissertações, teses e artigos (comunicação oral apresentados no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), publicados entre os anos 1997 e 2015. Duarte (2021) analisou 54 estudos (dissertações e teses) mapeados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2010 a 2020. Para o autor, há expressividade de, pelo menos, sete temas nos últimos 10 anos: *formação inicial e continuada de professores de educação física para educação infantil; inserção da educação física na educação infantil; práticas pedagógicas da educação física na educação infantil; representações sociais sobre a educação física na educação infantil; concepções de professores e/ou documentos (sobre infância, cultura corporal, movimento); propostas de ensino e/ou programas para a educação física na educação infantil; e questões de gênero.*

Na trama temática e cronológica dessa produção acadêmica aqui destacada, podemos dizer que a presença da educação física, na educação infantil, não é recente. A produção em periódicos, que apresenta registros nos anos 1950, indica que ela é anterior até mesmo a sua condição de etapa da educação básica, que se institui com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A legislação, também, tem impacto na exigência de ampliação da formação de professores para o trabalho com crianças, do nível médio para o superior, contudo, em relação às especificidades do trabalho da educação física com a educação infantil, a produção acadêmica nos traz indícios de que o registro dessa demanda não parte, apenas, da força da lei, mas das fragilidades vividas no cotidiano escolar.

Também, reconhecemos que, ao longo desses anos, nem sempre existiu uma relação complementar entre as produções escolares e acadêmicas. Assim, o fato de as práticas curriculares não ganharem, com expressividade, os artigos científicos e os trabalhos na Pós-

Graduação, não significa que não estejam sendo produzidos e ampliados, cotidianamente, nas escolas. Do mesmo modo, podemos identificar diferentes concepções teórico- metodológicas da educação física escolar, no Brasil, nesse período. Entretanto, não podemos garantir que todas atravessaram as experiências pedagógicas dos docentes nas instituições escolares.

FIOS DA TESSUTURA DAS PRÁTICAS CURRICULARES EM VITÓRIA/ES

Deleuze (1992) e outros filósofos franceses contemporâneos tratam a memória como atualização dos processos vividos. Pode parecer curioso, mas a provocação dos autores é pertinente. A memória não é reprodução ou encenação do acontecido. Não se limita a remontar contextos depositados, cenários guardados ou imagens cristalizadas. É uma atividade que se produz, a cada vez, de modo diferente, por meio das exigências e contextos para a produção da narrativa, das experiências atualizadas que movem e ampliam seus sentidos de docência, para além do já sabido e conformado (NUNES; VENTORIM, 2017).

Ao valorizar as práticas pedagógicas e narrativas docentes, afirmamos nossa aposta política de fazer educação *com* os sujeitos e não sobre ou para eles (FERRAÇO, 2007), incorporando a tessitura dos seus diferentes saberes, fazeres, poderes e experiências. Interessamos acompanhar esses fios e tramas a fim de compor com eles modos possíveis de viver a escola. Ressaltamos, assim, que a metodologia não obedece a um levantamento de dados aleatórios, mas articulam-se às nossas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Uma primeira tessitura considera as narrativas docentes produzidas no contexto da *pesquisa com o cotidiano* (FERRAÇO, 2007), realizadas no ano 2006,⁵ com quatro professores/as de educação física que atuaram em diferentes formatos em uma mesma instituição de educação infantil, assim identificados: Professor P1 (Programa de Educação Multicultural de Vitória - Proenv), Professor P2 (projeto-piloto), Professoras P3 e P4 (professoras dinamizadoras).

A partir dessa tessitura, fios se prolongam para um segundo investimento, realizado por meio de questionários no ano 2021, com três professoras de educação física, referente ao trabalho realizado no contexto da pandemia nos anos 2020 e 2021. As professoras atuam como colaboradoras das disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Física na Educação Infantil, do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito

⁵ Conferir Nunes (2007) e Nunes e Ferreira Neto (2012), as referências dos projetos, relatórios, editais e documentos utilizados como fontes para os dados produzidos entre os anos 1990 e 2006.

Santo e das ações de extensão universitária,⁶ e foram, aqui, identificadas, como Professora P5, P6 e P7.

Nessa trama da experiência em Vitória/ES, os fios ora fortalecem fins pedagógicos, ora administrativos para os quatro formatos que conhecemos da EF, na EI: a) entre 1991 e 1996, com o modelo escolar; b) entre 1997 e 2004, com o Proemv; c) entre 2004 e 2005, com o projeto-piloto; e d) a partir de 2006, com o cargo professor dinamizador; e) neste cargo, em 2020 e 2021, com o contexto da Covid-19.

Entre 1991 e 1996, a inserção ocorreu em forma de disciplina curricular e os/as professores/as atendiam a cada instituição de um modo semelhante aos demais níveis de ensino. Em diferentes propostas e documentos da SEME, há registro da participação desses professores, com foco na psicomotricidade.

Ao final de 1996, parte dos/as professores/as de Educação Física foi remanejada para o Ensino Fundamental. Outra parte permaneceu na Educação Infantil num novo formato, o PROEMV, que perdurou até 2005. Tratou-se de um projeto realizado nos 40 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que haviam na rede no momento. Foi desenvolvido por 14 professores de Educação Física e Artes, em sistema de rodízio, que ora trabalhavam dando aula para todas as turmas da instituição, ora atuavam em assessoria para docentes e pedagogos/as das escolas. Os documentos e a entrevista com o Professor P1 indicam que a proposta pedagógica era lúdica, movendo elementos da arte, música, jogo, dança, teatro, literatura e esporte.

– Começou com um trabalho pontual com as crianças, mas converteu-se, ao longo do tempo, como um trabalho de formação com os/as professores/as dos CMEIs. Tornou-se referência para o trabalho dos demais professores, participando do grupo de estudos, fazendo formação com os eixos propostos pelo RCNEI, trabalhando com todas as linguagens da criança. Ao final do processo, os especialistas não sentiam-se como um professor de uma disciplina e sim como professores de Educação Infantil, transitando em outras áreas [...]. Considero a volta da educação física e artes uma resposta do PROEMV e da demanda do trabalho com o professor de projetos, por meio do professor dinamizador. Não pretendia trabalhar por meio de disciplinas e de um horário fixo, e sim, de maneira mais coletiva e dinamizadora, por meio de: música, artes, dança, práticas corporais, teatro (ENTREVISTA, PROFESSOR P1).

⁶ Referimo-nos ao *Seminário de Estágio Supervisionado da Educação Física*, ação de extensão que reúne os professores das escolas-campo de estágio, das disciplinas de estágio, estudantes estagiários e convidados, para apresentar experiências colaborativas realizadas nas escolas. Para saber mais, conferir os Anais dos eventos, disponíveis em: <https://periodicos.ufes.br/sesef/issue/archive>

Em 2004 e 2005, outra proposta foi implementada. Conhecido como projeto piloto, o *Projeto de Implantação das Disciplinas Educação Física e Artes Visuais na Proposta de Educação Infantil do Sistema de Educação Básica de Vitória/ES* propunha ressignificar a inserção da Educação Física e das Artes Visuais nos CMEIs, por meio do retorno de professores especialistas para o quadro profissional das instituições.⁷ A organização do trabalho também se dava em formato de aulas, com duração de 30 a 60min. As propostas pedagógicas variavam quanto à metodologia e ao conteúdo. Nos encontros de assessoria, foram identificadas perspectivas tradicionais, que tomavam como conteúdo, especialmente, jogos, brincadeiras e danças. Também, perspectivas críticas que articulavam suas ações aos saberes das crianças e da comunidade, o que também contribuiu para conectar-se aos projetos das professoras regentes e para elaboração coletiva de projetos institucionais.⁸

– Eu tentava agregar os conteúdos da educação física contextualizando com o que a professora fazia em sala de aula. O projeto e o seu nome foram decididos com as professoras. Ficou conhecido como Roda de brincadeiras, amigos e capoeira. O projeto permeou as ações das professoras regentes, especialmente das que participavam ativamente das aulas de Educação Física, que se mostravam mais envolvidas com o projeto, que aproveitavam as aulas de Educação Física para os momentos em sala de aula. A participação das professoras nas minhas aulas não era unânime, e as que não participavam não se mostravam tão motivadas com o projeto [...]. Contudo, da forma como criaram o novo cargo, não consideraram nenhuma experiência e apenas utilizaram os professores especialistas para cobrir as faltas dos regentes (ENTREVISTA, PROFESSOR P2).

Podemos notar, com as narrativas docentes, que as práticas pedagógicas desses diferentes formatos não foram determinantes para instituir ações coletivas. Ao final de 2005, foi criado um polêmico cargo no quadro permanente do magistério municipal, o de *Professor B Dinamizador*. Conforme a Descrição de Cargos, no Edital do Concurso 01/2005, o professor dinamizador, com atuação no âmbito da Educação infantil, deveria: possuir formação em Licenciatura Plena em Educação Física *ou* Licenciatura Plena em Educação Artística; atuar com as duas áreas de conhecimento; atender os turnos matutino e vespertino em regime de 40 horas semanais; ministrar aulas nos horários de planejamento dos/as professores/as regentes. A polêmica também foi discutida com a Professora P3:

⁷ Cf. relatório do projeto piloto (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, RELATÓRIO DO PROJETO PILOTO, 2004), que demonstra que se tratou de uma iniciativa entre professores da UFES e da SEME/PMV.

⁸ Algumas experiências foram registradas em monografias de especialização e em artigos, como Nunes (2005).

– Eu não sei o que é trabalhar com projetos, mas todos me perguntam qual é o meu projeto, porque é um modo de trabalho institucional desse CMEI, mas essa concepção não está clara. Quando somos convidadas por alguma professora para o seu projeto, o trabalho é mais de apoio do que de coletividade. Isso dificulta em alguns momentos desenvolver um trabalho que faça sentido para nós e para as crianças. Então, fazemos um cronograma com relação ao projeto e às atividades a serem desenvolvidas, mas sem a pretensão de assegurar tudo, porque contamos com a participação das crianças na sugestão das ações (ENTREVISTA, PROFESSORA P3).

Nesses 15 anos, o cargo sofreu reelaborações, garantindo a especificidade da formação dos professores (em educação física ou artes) e a escolha do regime de trabalho (25 horas ou 40 horas semanais). Atualmente, dados da Secretaria de Educação indicam que a Prefeitura Municipal de Vitória conta com 49 CMEIs e com 125 professores/as dinamizadores de educação física.

Com as Professoras P5, P6 e P7, que já atuam há, pelo menos, uma década no cargo, identificamos diferentes modos de organização do trabalho docente, especialmente, no que se refere à concepção teórica, ao conteúdo e às interações entre adultos e crianças.

– Educar e cuidar de crianças pequenas envolve a educação em sua integralidade. Utilizo a ludicidade nas atividades, entendendo que esta ferramenta consegue contemplar as proposições. Ao provocar, propor, articular, construir e mediar os saberes e seus variados movimentos, em seus distintos espaços-temporalidades, o projeto é um motor de problematização, de reconhecimento da aprendizagem. Neste projeto, também, a criança é protagonista. A partir deste protagonismo, o projeto vai sendo reconstruído. Seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial do Ministério da Educação, os conteúdos que tenho trabalhado são jogos, ginásticas, esportes e lutas, atividades rítmicas e expressivas, bem como conhecimento sobre o corpo (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA P5).

– O meu trabalho acontecia em parceria com a professora de artes. Era orientado pela Pedagogia de Projetos. Fazíamos um projeto único de artes e educação física que atendesse todas as turmas da escola [...]. Nossos planejamentos eram colaborativos, com atividades de interação entre turmas, potencializamos movimentos que levassem a família para a escola, com oficinas específicas relacionadas aos projetos de artes e educação física. O projeto também estava articulado ao projeto anual da escola. Os conteúdos abordados tinham um tratamento cultural. No caso da educação física, sempre potencializando a cultura corporal de movimento, com conteúdo de jogos, brincadeiras, ginástica, manifestações culturais, entre outros (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA P6).

– Organizo meu trabalho por temáticas, por blocos de experimentações [...]. Procuro fazer esse desmembramento a partir de uma história, e vou colocando os links com as experimentações: música, jogo, brincadeira, fala, linguagens, de um modo mais amplo, considerando a visão deles, como eles interpretam e se expressam. São diferentes concepções. A produção histórico-

crítica na educação, e a cultura corporal de movimento na educação física. No entanto, uma linha de muita aproximação com a filosofia da diferença, a proposta de Spinoza e de Foucault, de afirmação da vida e de nos pensarmos como obra de arte, pensar o devir, e assim vamos fazendo interligações com as propostas de várias áreas: educação, educação física, filosofia. É uma escuta sensível, é uma percepção de modos de vida, um ethos, uma maneira de escutar e agir, e configura um lugar, um território da educação física: o tempo da escuta, o tempo da troca, o tempo da percepção do outro, o tempo das intervenções das crianças e modificações que elas produzem ao longo do processo, isso marca muito a concepção como pano de fundo, com inúmeras possibilidades que a vida ali se configura. Algumas delas são atualizadas no ato de criação, que é a aula [...]. As interações são sempre muito fortes, a escuta, o desejo, a percepção desse conjunto, da multiplicidade. Isso é uma política de amizade, nos torna parceiros, amigos. Entre professor e aluno, isso é muito importante e presente. Dialoga com essa concepção de beleza e estética (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA P7).

As narrativas docentes indicam que não há uma concepção teórico-metodológica comum, embora haja registro de ampliação com perspectivas pós-críticas da Educação. Há maior força em outros elementos: o protagonismo das crianças nos modos de interações, o trabalho com a cultura corporal de movimento na seleção dos conteúdos e a organização pedagógica por meio de projetos ou temas. O trabalho com articulação de diferentes profissionais permanece como um desafio, com investimentos possíveis entre os docentes. Ações têm sido produzidas, na escola, por professores regentes e especialistas que assumem a parceria como estratégia política de sobrevivência e de qualificação do trabalho docente na educação infantil. Além disso, outras ações interinstitucionais com as universidades⁹ e grupos de pesquisa também têm se consolidado.

Nos diferentes modos de se expressar como professoras de crianças, cujas práticas curriculares são atualizadas nas experiências cotidianas, vamos identificando suas conexões com os documentos curriculares, com os projetos institucionais, com as famílias, com as demais áreas de conhecimento, com as crianças e profissionais da instituição. Contudo, a força intensiva desses encontros foi desestabilizada, nos anos 2020 e 2021, com o ensino remoto.

– Tudo foi reformulado e perdendo todas as conquistas do trabalho com a educação infantil: a criança como protagonista. Não há retorno das atividades, por vários fatores (dentre eles a falta de acesso das famílias a internet), logo o projeto é posto pelo professor. Onde o cuidar e educar não se estabelecem, somente a obrigação do cumprimento de carga horária (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA P5).

⁹ Ver Guimaraes (2018), com práticas pedagógicas desenvolvidas em parceria com o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (Pibid).

– No ambiente remoto, nosso planejamento ficou muito inviabilizado. Era uma novidade. Não sabíamos como lidar, como agir, foi um ano muito desafiador. Sempre trabalhamos com as concepções de educação crítica, de pensar os sujeitos e a construção de sentidos e significados, de superar a repetição de movimentos para produzir conhecimentos a respeito dos temas abordados. Mas isso, no âmbito remoto, ficou muito difícil. Não tivemos uma preparação, ninguém teve, e fomos buscando alternativas. Assumimos um projeto único para a escola, ao invés de projetos específicos. Tratamos do cuidar, o cuidar de si e o cuidar do outro. Depois de muitas formações, discussões e diálogo, de buscar pessoas que pudessem nos ajudar a pensar possibilidades de atuação, desenvolvemos o tema “Se quiseres transformar o mundo, comece pelo seu quintal”, trazendo as brincadeiras, as interações, os jogos [...]. Está sendo muito difícil pensar atividades que minimamente construam conhecimentos com os sujeitos. Tenho a sensação quase intermitente que eu não tenho alunos, tenho robôs, dou aula para uma máquina, porque minha interação tem sido exclusivamente com máquinas. Praticamente não tenho recebido devolutiva dos alunos, é muito superficial a devolutiva, não consigo corporalmente ver o que as crianças fazem e produzem, não existe um diálogo. Eu e a professora de artes vamos mudar o foco, sem abandonar a plataforma, que é uma política institucional da rede, porque entendemos que nossas especificidades são para além do que a máquina nos proporciona. Vamos propor interações com as crianças por meio de lives, de atividades online, pela plataforma ou pelo meet. Propor brincadeiras, construção de brinquedos, conversas sobre um determinado assunto, para alcançar um maior número de crianças e maior qualidade de interações que pudermos nesse momento (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA P6).

– Nesses anos 2020 e 2021, como pensar o currículo a partir de uma plataforma? De uma tecnologia? De um formulário? De elementos tão técnicos? Essa maneira de escutar, de se expressar, de tocar, de falar, isso tem sido um grande desafio, encontrar elementos que cheguem até a criança em casa. A minha maneira é sempre produzir uma aula-vídeo, eu, falando com as crianças, buscando algum contato através do vídeo, que propõe brincadeiras e jogos com possibilidades que existem em casa, com materiais que possam existir em casa. Foi uma escolha de falar pelo vídeo, de fazer o brinquedo aqui em casa e expor a maneira que eu posso brincar, com as condições que eu tenho, também restritas na minha casa, restritas de equipamentos (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA P7).

A Prefeitura Municipal de Vitória buscou alternativas institucionais com o uso de diferentes plataformas na mediação do trabalho pedagógico. Além disso, foram registradas inúmeras formações continuadas, por iniciativa da secretaria municipal ou dos sujeitos escolares. A rotina do trabalho docente foi ampliada com outras demandas: reuniões com os demais profissionais da instituição, formação para uso de novos recursos, reuniões com as famílias, planejamentos, gravação das aulas, elaboração de atividades para serem encaminhadas ou impressas e, quando possível, aquisição de novos equipamentos. Como recursos, foram registradas atividades impressas, atividades encaminhadas por aplicativos de mensagens, videoaulas, *lives* nos horários possíveis para as famílias que acompanham as crianças. Esses

elementos indicam que os docentes estão produzindo alternativas e recursos. Contudo, não temos parâmetros para avaliar se o aumento do trabalho docente tem sido proporcional ao impacto que ele causa.

Com certa recorrência, identificamos professoras com muita experiência profissional, que dispensavam o uso de tecnologia no seu trabalho, serem tomadas por muita insegurança pela obrigatoriedade do uso desses recursos para a elaboração de suas aulas nesse contexto. Além dessas questões, três elementos foram destacados nas narrativas das professoras como desafiadores no processo educacional do momento: a ausência de visualização e o retorno pelas famílias quanto às atividades elaboradas, a impossibilidade de acompanhar os processos de aprender das crianças e a ausência das interações na coletividade.

– O maior desafio é o acesso das famílias à plataforma. Se não há acesso, não há execução das interações, sem isso não existe retorno, e sem retorno a construção é feita sem a criança (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA P5).

– Tivemos uma plataforma virtual de atuação, grupos de WhatsApp, mas mesmo assim, a devolutiva e a adesão das famílias e das crianças foi muito pequena. As interações foram muito poucas [...]. Em parceria com a professora de artes, vou trabalhar atividades que contemplem as interações, as brincadeiras, os elementos ginásticos, reutilização de material, o cuidado com o meio ambiente porque somos atores desse processo [...]. Para a educação infantil é ainda mais amplificado, percebo que a política da rede tem vindo mais de cobrança do que de assessoria ou de entendimento. Existem muitas famílias que não acreditam que essa é uma educação possível, se não for dentro do espaço físico da escola (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA P6).

– A visualização dessas aulas-vídeos tem sido mínima. Temos estudado como o processo ensino-aprendizagem pode acontecer a partir dessa ferramenta, porque as aulas estão disponíveis mas não têm sido visualizadas. Algumas turmas passaram o ano inteiro sem nenhuma visualização. A maioria conta com uma visualização. Considerando 10 turmas, uma média de 200 famílias, temos 5 famílias acompanhando semanalmente. O trabalho fica restrito a um único processo: dos professores produzirem a aula. Mas a maneira como a aula chega até a criança e como ela atua, não temos o retorno. Na maioria das vezes, o retorno é mínimo. É um grande desafio. Também produzir essas aulas-vídeos, um desafio, porque morando sozinha, como eu gravo e edito? É problematizador. Tem surgido alguns resultados nesses possíveis. Outro desafio é viver o coletivo, a produção em parcerias, problematizando e vendo as possibilidades de modificações na aula. Porque muitas modificações e propostas surgem no processo, e nesse momento parece que está tudo pronto e acabado. A questão do processo ficou muito limitada (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA P7).

Mesmo com muito tempo de exposição às telas, nas diferentes demandas do tempo atual para a formação profissional e para o trabalho docente, as professoras lamentam que a dimensão

da docência e das suas interações tenha sido reduzida à elaboração de atividades, sem retorno das crianças, que nem ao menos tem sido por elas visualizadas, para compor sentidos possíveis. As narrativas fazem conexão com outras pesquisas que apresentam os esforços dos docentes, técnicos e secretarias de educação, em busca de alternativas nesse contexto (NOVAES et al., 2020).

Alternativas reelaboradas em permanente resistência a esse tempo desafiador. Para Deleuze (1992), resistir não é se opor, apenas negando algo ou desqualificando alguém. Resistir é criar, é um movimento de re-existir, é produzir novos sentidos, tal como tem sido a postura assumida por docentes em muitas instituições.

Reconhecemos que o impacto, na vida das crianças e das famílias, também está relacionado às desiguais condições de estrutura, equipamentos, acesso à internet e manutenção de uma frequência de estudos. Silva et al. (2020) também denunciam as desigualdades sociais e tecnológicas como maior fator de impacto no acesso às aulas de educação física. Por esses motivos, Novaes et al. (2020) indicam que as expectativas quanto à aprendizagem dos estudantes da educação básica diminuíram pela metade, enquanto aumentou, em 50%, sua instabilidade emocional gerada pela insegurança nesses tempos. Além disso, seguir, apesar do expressivo número de mortos, das perdas dos que amamos, não tem sido fácil.

Desse modo, nos anos 2020 e 2021, em que as escolas estão fechadas, temos buscado falar da beleza das práticas cotidianas (FERRAÇO, 2007), sem desconsiderar os sufocamentos ora provocados pelos tensionamentos políticos que dificultam o investimento na questão pública, ora pelo isolamento que enfraquece a beleza dos encontros e da vida, pela crise sanitária mundial com a Covid-19.

OUTROS FIOS E NARRATIVAS

*Andamos tão invernos ultimamente...
que qualquer outono...
nos faz acreditar...
não existir primaveras...
mas, ouvimos cá dentro...
como uma brisa despreziosa...
vai passar...
vocês verão...
(Carolina Meyer Silvestre)*

É inegável que nossa referência de trabalho de qualidade, na educação básica, é o ensino presencial, que buscamos permanecer fortalecendo e qualificando em suas diferentes demandas

políticas, éticas, estéticas, sociais e culturais. Contudo, importa dizer, com as pesquisas e narrativas de docentes da educação física na educação infantil, que não nos interessa comparar as experiências do ensino remoto com o presencial. Elas são muito diferentes e esse tem sido o nosso modo possível de constituição da docência diante dos atravessamentos do cenário atual.

A discussão a respeito das temáticas mais expressivas, dos conteúdos mais presentes, das propostas teórico-metodológicas que valorizam o protagonismo da criança e os *saberes-fazeres* da comunidade escolar ainda permanecem em tensionamento nos modos de usos que os/as professores fazem dos novos formatos para a escolarização nos anos 2020 e 2021. Nessa tessitura que busca ampliar temáticas, saberes e fazeres no movimento curricular da educação física na educação infantil, sentidos de docência se conectam com novos desafios dos tempos atuais: quais experiências temos produzido por meio do ensino remoto? Que currículos temos produzido com as crianças com esse trabalho? Como ampliar a parceria com as famílias para garantir o direito a escolarização? Como garantir a potencialidade da linguagem corporal das crianças nesse formato de ensino? O que temos são algumas pistas dessas diferentes experiências em curso, como defende a Professora P6:

– Os desafios estão postos e vamos buscando encará-los com alternativas possíveis, porque não somos heroínas, mas estamos tentando fazer o que nos propusemos ao assumir um cargo público, num lugar tão importante e significativo, que é a educação básica. Não nos ancoramos naquilo que não dá, estamos pensando o possível (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA P6).

Assim como a poetiza e a professora P6, ao colocar as denúncias sob suspeita, não negamos as condições adversas da produção de experiências, mas destacamos que algum movimento se produz, de modo tão diferente do que estávamos acostumados, que pensar em seus efeitos é tão difícil que chega a doer. Assumimos, com Deleuze (1992), que só se pensa porque se é forçado, porque nos deixamos afetar pelas demandas do nosso cenário atual, e pelo estranhamento das mudanças que temos sofrido. Não sabemos que tipo de conhecimento é tecido nesse novo modo de trabalho, com a ampliação dos usos das tecnologias com as crianças (que dela dispõe) e com a intercessão de outras temporalidades que não estavam atualizadas no ensino presencial. Um maior investimento em condições estruturais para as famílias, as escolas e os docentes, bem como a ampliação dos debates e pesquisas podem ajudar a entender o que temos vivido no momento atual.

Nosso esforço permanece em fortalecer, discutir e divulgar o que temos coletivamente produzido, seguindo critérios de qualidade contextualmente discutidos na educação infantil em

atenção às crianças, tal como temos produzido em diferentes investimentos (NUNES; NEIRA, 2021). Tentamos ampliar sentidos para continuar, porque o tempo e a vida não param.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, maio 2005.
- BERMOND, M. T. A educação física escolar na Revista de Educação Física (1932-1952): apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BERTO, R. C.; NUNES, K. R. Narrando experiências e constituindo espaços de intercâmbio na formação de professores de educação física da educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL E DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.
- CAVALCANTI, P. S. Os movimentos da criança. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, ano 10, n. 48, p. 2-4, out./dez. 1981.
- DANTAS, N. Educação física na pré-escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, ano 11, n. 51, p. 11, out./mar. 1983.
- DEBORTOLI, J. A. et al. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física “para” e “com” as crianças. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia: Ed. UFG, v. 5, p. 92-105, jul./jun. 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.
- DIAS, M. C. M. O corpo e o conhecimento: uma reflexão para educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 2, p. 13-15, 1996. Suplemento.
- DUARTE, L. C. **Educação Física Cultural na Educação Infantil: imagens narrativas** produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- DUCKUR, L. C. B. Currículo e formação profissional: na Faculdade de Educação Física da UFG. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 599-605, set. 1999.
- DUTRA, H. A. Atividade física na infância. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, ano 11, n. 49, p. 7, jan./mar. 1982.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.
- FERRAÇO, C.E.; NUNES, K.R. A tessitura de experiências compartilhadas, negociadas e potencializadas no currículo no ensino superior. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 376-384, v. 34, set./dez. 2011.
- FERRAZ, O. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade a questão da pré-escola. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 2, p. 16-22, 1996. Suplemento.
- FERREIRA NETO, A. et al. **Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte (1930-2000)**. Vitória: Proteoria, 2002.
- GARANHANI, M. C. A Educação Física na escolarização da pequena infância. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia: Ed. UFG, v. 5, p. 106-119, jul./jun. 2001-2002.
- GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil: um olhar a partir das**

práticas pedagógicas com a educação física. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRUG, D. F. A formação de profissionais em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p.606-612, set. 1999a.

_____. Brincadeiras populares e ludicidade: em busca da cultura da criança. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p.687-691, set. 1999b.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23. 2013.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. Tese (Doutorado). Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

MUCHELLI, Roger. As atividades corporais da criança e do adolescente na formação da personalidade. **Esporte e Educação**, São Paulo, ano V, n. 28, p. 13-16, maio/jun. 1973.

NASCIMENTO, A. C. S. et al. **Estágio supervisionado II**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

NEGRINE, A. A finalidade da educação física nos primeiros anos escolares e a atuação do professor especializado em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, ano 11, n. 42, p. 69-72, jul./set. 1979.

NOVAES, A. et al. Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. Informe n.1, **Fundação Carlos Chagas**. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>, acesso em nov. 2020.

_____. **Práticas curriculares da Educação Física na Educação Infantil**: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

_____. **Educação física na educação infantil**: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. 2005. Monografia (Pós-Graduação Educação Física para Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

_____. **Formação do professor de educação física para a educação infantil**: uma análise do debate em Periódicos (1973-1999). 2003. Monografia (Curso Licenciatura Plena Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

NUNES, K. R. et al. **Estágio supervisionado III**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2013.

NUNES, K. R. NEIRA, M.G. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, jan./abr 2021.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Os currículos da educação física na educação infantil em Vitória/ES (1991-2007). **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 36, p. 485-507, maio/ago. 2012.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. O Currículo Básico Comum e a formação continuada: experiências com a educação física na Rede de Ensino Estadual/ES. **Motrivivência**, Santa Catarina, n. 31, p. 274-292, dez. 2008.

NUNES, K. R.; VENTORIM, S. Narrativas de formação docente: experiências no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista Contrapontos Eletrônica**, Itajaí, v. 17, n. 3, p. 460-484, jul-set 2017.

NEGRINE, A. A finalidade da educação física nos primeiros anos escolares e a atuação do professor especializado em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, ano 11, n. 42, p. 69-72, jul./set. 1979.

RICHTER, Ana Cristina. **Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação na infância**: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche. 2005. Dissertação

- (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SANTOS, W. et al. **Estágio supervisionado IV**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2016.
- SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas a Educação Infantil e a Educação Física. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, Campina, v. 23, n. 2, p.55- 67, jan. 2002.
- _____. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 221-240, nov. 1999a.
- _____. Educação física e infância: entre as crianças e as profissionais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 494-500, set. 1999b.
- _____. A hora de... a educação física na pré-escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997a. v. 1, p. 261-268.
- _____. Educação física na pré-escola: principais influências teóricas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997b. v. 1, p.594. 601.
- SILVA, A. J. F. et al. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ ago., 2020.
- SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia: Ed. UFG, v. 5, p. 15-38, jul./jun. 2001–2002.
- VENTORIM, S. et al. **Estágio supervisionado I**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.