

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ISOLAMENTO PEDAGÓGICO À ARTICULAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ISOLATION OF TEACHING THE INTERACTION WITH OTHER AREAS OF KNOWLEDGE

EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL: AISLAMIENTO DE ENSEÑANZA DE LA INTERACCIÓN CON OTRAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO

André da Silva Mello

andremellovix@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Rodrigo Lema Del Rio Martins

rodrigoefrural@hotmail.com

Universidade Federal do Tocantins - UFT

Renata Silva Jorge

renatasjmax@hotmail.com

Faculdade Multivix

Bethânia Alves Costa Zandomínegue

bethabill@yahoo.com.br

Universidade Vila Velha - UVV

RESUMO

Analisa os desafios e as possibilidades para a mediação pedagógica da Educação Física (EF) em articulação com as diferentes áreas de conhecimento e profissionais que atuam na Educação Infantil (EI). Adota a pesquisa narrativa como metodologia. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e falas espontâneas de 5 professores de EF. Os desafios identificados são a ausência de tempos/espacos formais para o planejamento coletivo e as representações das professoras regentes sobre a função da EF. Quanto às possibilidades, destaca-se o papel do Projeto Institucional, assim como o da pedagoga, na articulação de diferentes áreas do conhecimento e sujeitos.

Palavras-Chave: Saberes Escolares; Infância; Projeto Pedagógico

ABSTRACT

It analyzes the challenges and possibilities for pedagogical mediation of Physical Education (PE) in articulation with the different areas of knowledge and professionals that work in Early Childhood Education (ECE). It adopts narrative research as a methodology. The data were produced through semi-structured interviews and spontaneous speeches of 5 physical education teachers. The challenges identified are the absence of formal time / space for collective planning and the representations of female teachers on the role of PE. Regarding the possibilities, the role of the Institutional Project, as well as that of the pedagogue, in the articulation of different areas of knowledge and subjects.

Keywords: School knowledge; Childhood; Pedagogical project

RESUMEN

Se analiza los desafíos y las posibilidades para la mediación pedagógica de la Educación Física (EF) en articulación con las diferentes áreas de conocimiento y profesionales que actúan en la Educación Infantil (EI). Adopta la investigación narrativa como metodología. Los datos fueron producidos por medio de entrevistas semiestruturadas y discursos espontáneos de 5 profesores de EF. Los desafíos identificados son la ausencia de tiempos/espacos formales para la planificación colectiva y las representaciones de las profesoras regentes sobre la función de la EF. En cuanto a las posibilidades, se destaca el papel del Proyecto Institucional, así como el de la pedagoga, en la articulación de diferentes áreas del conocimiento y sujetos.

Palabras Clave: Conocimiento escolar; La infancia; Proyecto educativo

1 Introdução

A inserção da Educação Física (EF) no contexto da Educação Infantil (EI) se ampliou nas duas últimas décadas no Brasil. Pelo fato de a EI não se organizar de maneira disciplinar, não há nenhuma menção à disciplina EF na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) BRASIL, 2017), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Município de Vitória/ES (SEME, 2006). Portanto, compreendemos que essa inserção deve ocorrer no diálogo com as demais áreas do conhecimento que compõem o currículo da EI. Os três documentos afirmam que, na EI, o centro do planejamento deve ser a criança e que os conhecimentos tratados no contexto da sua formação devem estar articulados, de modo a reconhecê-la como sujeito integral, histórico, de direitos e produtor de cultura.

As práticas pedagógicas desse componente curricular vêm se constituindo de forma isolada, sem articulação com os outros saberes e fazeres presentes no cotidiano da EI (NUNES; FERREIRA NETO, 2011). Como tal, essas ações, desprovidas de inter-relação com o contexto educacional mais amplo, reforçam a escolarização e a fragmentação do conhecimento na EI, o que tem sido amplamente criticado (KRAMER, 2009) e, vai em direção oposta ao que preconizam os documentos legais e pedagógicos da primeira etapa da Educação Básica.

Nessa mesma perspectiva, Sayão (2002) evidencia que, para empreender o trabalho pedagógico da EF com crianças de pouca idade, é necessário que essa disciplina se articule aos diversos saberes, aos profissionais envolvidos e às diversificadas práticas das instituições infantis. A autora sugere que essa articulação seja mediada por projetos institucionais que contemplem a especificidade das diferentes áreas de conhecimento presentes nas instituições. Nesse sentido, os projetos pedagógicos, são apontados como possibilidade de estabelecer unidade na diversidade do currículo da educação da infância (SOARES, 2002. HERNANDÉZ; VENTURA, 2000).

Embora haja consenso entre pesquisadores e educadores acerca da necessidade de integrar o trabalho do professor de EF ao Projeto Institucional, o desafio posto na atualidade aponta duas questões: uma, de natureza operacional, circunscrita na dimensão metodológica, ou seja, ao “como fazer?”; e outra atrelada à representação dos docentes sobre o conhecimento, atuação e formação desses profissionais, colocando-se como um desafio de natureza epistemológica. É nesse contexto que se apresenta o objetivo deste estudo, que é compreender, por meio da inserção no cotidiano de cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória/ES, os desafios para efetivar a intervenção pedagógica da EF em articulação com as diferentes áreas de conhecimento e profissionais que atuam nesse contexto.

2 Percurso metodológico

Neste estudo, assumimos a pesquisa narrativa como pressuposto teórico-metodológico. Desse modo, repercutimos as histórias contadas pelos sujeitos envolvidos, considerando a partir de Pérez Samaniego (2011) que as narrativas revelam situações e acontecimentos significativos para aqueles que as produzem. A narrativa como fonte pode ser considerada uma arte de evocar e atribuir sentidos às experiências vividas (SOUZA, 2006), ou seja, por meio dela, damos visibilidade as histórias e as práticas pedagógicas dos professores de EF que atuam na EI dos CMEIs compartilhados.

As narrativas utilizadas neste estudo foram produzidas em situações espontâneas de ensino-aprendizagem e por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores, ao longo dos meses de março a agosto de 2016. O critério para a definição dos sujeitos participantes está atrelado à escolha dos CMEIs. Com base na localização geográfica, buscou-se contemplar unidades de ensino provenientes de diferentes regiões administrativas do município de Vitória/ES.

Sendo assim, a investigação contou com a adesão de cinco professores de EF, aqui denominados Professor: EF1; EF2; EF3; EF4 e EF5, que atuam pelo menos, há seis anos nas instituições pesquisadas. O corpus foi constituído por três mulheres (EF1, EF3 e EF4) e por dois homens (EF2 e EF5), com faixa etária entre 26 e 41 anos. Os CMEIs participantes estão localizados nos seguintes bairros de Vitória/ES: República (EF1), São Cristóvão (EF2), São Pedro (EF3), Ilha do Príncipe (EF4) e Maria Ortiz (EF5), que representam as regiões: 9, 4, 7, 1 e 6, respectivamente¹. Após a adesão da escola e dos docentes, inserimo-nos no cotidiano dessas instituições por meio de encontros semanais. A cada dia da semana acompanhávamos as aulas de EF e os momentos de intervalo ou planejamento dos professores de cada uma das unidades de ensino.

3 Dos diálogos mediados pelos Projetos Institucionais às outras possibilidades de articulação

Dentre os principais desafios encontrados nas narrativas para articular a EF ao Projeto Institucional da escola, destacam-se: ausência de tempos/espacos institucionalizados para o diálogo acerca do Projeto Institucional, pois, mesmo havendo o projeto, os professores não dispõem de um tempo específico para encaminhar ações conjuntas e a representação das professoras regentes sobre a EF, que a concebe como um tempo para o seu planejamento, não investindo em ações compartilhadas.

A ausência de tempos/espacos institucionalizados para planejamento coletivo vem inviabilizando a comunicação entre as diferentes áreas de conhecimento da EI. Molina

Neto (1998) afirma que, quando esses horários existem, eles se caracterizam apenas

¹ Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/imagens/regioes/RA_GERAL.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

como atividades extraclasse e que, por vezes, não se efetivam devido à necessidade do professorado de manter uma intensa carga de trabalho. Nessa direção, obtivemos algumas narrativas que evidenciam essa limitação no planejamento:

[...] o mais difícil que acontece nesse espaço da EI, é a gente ter esse tempo para sentar [...]. O professor entra na escola, faz sua carga horária de trabalho e não troca experiência com outros professores dentro de um planejamento, de uma proposta de estudo (PROFESSOR EF1).

Quando eu fiz essas parcerias, a gente não tinha planejamento coletivo. Eu e ela [professora regente], a gente conversava nos intervalos, nos momentos que podíamos conversar, mas não tinha um momento específico para isso (PROFESSOR EF2).

[...] eu acho mais interessante você trabalhar junto com a professora, planejar junto, mas isso não acontece. A partir do projeto da escola, ela tem o projeto dela e eu tenho o meu. Não tem essa ligação, do meu projeto com o dela diretamente (PROFESSOR EF3).

As narrativas revelam que, mesmo nos CMEIs onde existe um Projeto Institucional balizador das ações pedagógicas, como nas escolas onde atuam EF1, EF2 e EF3, os professores não conseguem se organizar para encaminhar ações conjuntas, em grande medida pela falta de tempos/espacos institucionalizados para planejar coletivamente, o que pode ser compreendido pela forma como a EF se faz presente na EI do município de Vitória/ES.

Martins (2015) revela que, na EI de Vitória/ES, a função do profissional de EF é preencher o tempo das crianças no momento de planejamento das professoras regentes, produzindo atividades para dinamizar o tempo livre. Nunes e Ferreira Neto (2011, p. 2) destacam que essa função já se explicitava no edital do concurso público, apontando, inclusive, a ausência do planejamento coletivo:

Conforme o Edital PMV nº 002/2006, a professora dinamizadora de EF atendia à instituição em um regime de trabalho de 40h, das quais 32h deveriam ser destinadas às aulas de 50 minutos e o restante para planejamento individual. Essa carga horária deveria ser a mesma para os turnos matutino e vespertino.

É possível interpretar a inserção da EF nos CMEIs de Vitória/ES como uma estratégia para assegurar parte da organização pedagógica nessas instituições. Nessa lógica estrutural, percebemos que a falta de articulação entre os saberes presentes na EI tem sido favorecida pela incompreensão acerca do papel da EF, cuja função é vista como um meio para suprir as demandas de planejamento individual das professoras regentes. O desafio está em reconhecer essa área do saber como conhecimento integrado ao currículo da EI.

A grande quantidade de tarefas exercidas pelo docente também inviabiliza um

planejamento coletivo. Entretanto, de acordo com a Resolução nº 05/2009 (BRASIL, 2010), cabe às instituições escolares estabelecer modos de integração dos professores e de suas respectivas áreas de conhecimento.

[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: a educação na sua integralidade [...], a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética, e sociocultural da criança (Art. 8º, § 1º, I e II).

Mais do que isso, o que deve contar para a articulação dos diferentes conhecimentos é a centralidade da criança, pois, é a partir dessa concepção, que deve estar assentado todo o trabalho pedagógico da primeira etapa da Educação Básica. Assim, há o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista dos seus processos de socialização. Esse entendimento revela uma transição paradigmática acerca da compreensão dos processos de educação que envolve os infantis na escola. As crianças não recebem apenas uma cultura construída, mas operam transformando essa produção cultural, seja sob a forma de interpretar e integrar, seja nos efeitos que nela produzem por meio das suas próprias práticas (SARMENTO, 2013).

A organização do espaço/tempo da EI deve levar em consideração as dimensões do cuidar e do educar, na perspectiva de fortalecer o modo de agir e pensar das crianças, para que elas sejam protagonistas do seu desenvolvimento (SARMENTO, 2013). As singularidades presentes no cotidiano dos CMEIs são destacadas por Rodrigues e Figueiredo (2011), ao apontarem que as especificidades da EI demarcam diferenças entre ser professor em instituições dedicadas ao cuidado e à educação da pequena infância e, em relação às outras etapas da Educação Básica, ressaltando a influência da organização institucional na prática pedagógica:

[...] o cuidar e as rotinas são fatores importantes e característicos para a compreensão das singularidades no contexto da educação infantil, pois postulam outros saberes-fazeres aos profissionais, constituindo elementos de organização característicos da educação infantil. Assim, [...] evidencia a necessidade do próprio profissional compreender as relações existentes entre as especificidades do lugar e a identidade docente, podendo contribuir com um desenvolvimento do trabalho de forma mais coerente (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011, p. 72).

Dessa forma, a posição tradicional da EF no currículo escolar, como uma disciplina, diverge do contexto não disciplinar da EI. Tal fato sugere que a concepção existente sobre esse componente curricular, influencia quanto às possibilidades de articulação com as diferentes áreas do conhecimento presentes na EI. Em relação à EF na EI, Sayão (2002, p. 59) afirma 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.

De acordo com Buss-Simão (2005, p. 5), os professores de EF e regentes “[...] devem compartilhar da mesma abordagem educacional, aprendendo uns/as com os outros/as. Onde o/a professor/a de EF seja mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na creche ou pré-escola.” Apesar de a EI não se fundamentar em disciplinas, a forma como os professores lidam com o conhecimento ainda está vinculada ao pensamento da Pedagogia Moderna². Nesse sentido, uma educação intelectual, moral e física, com conhecimentos bem delimitados por fronteiras disciplinares, hierarquização dos saberes e dos profissionais que com eles atuam no âmbito escolar, dificulta as ações articuladas entre as diferentes áreas de conhecimento e profissionais que compõem esse contexto. Segundo Pinto (2001, p. 140),

A abordagem educacional baseada no modelo de disciplinas curriculares [...], vai privilegiar a criança-aluno em detrimento da criança-criança, representando riscos concretos de redução ou mesmo destruição do tempo da infância. Ou seja, nega-se aqui o conceito de educação infantil enquanto espaço/tempo de amplas e significativas vivências culturais onde/quando a sistematização de conhecimento não é exigência, onde e quando se vive o conhecimento de forma não fragmentada porque o saber não é dividido em pequenas fatias, cada uma correspondente a uma área científica e/ou cultural.

Nessa perspectiva, para avançarmos no sentido de um trabalho articulado, é preciso romper com essa lógica de organização hierárquica da escola e estabelecer pontos de encontros entre as diferentes áreas. Concordamos com Pinto (2001), quando afirma que a EF deve tematizar o rico acervo de práticas culturais expressas pela corporeidade e pela motricidade humana. Para o autor, as ações pedagógicas de professores de EF na EI precisa considerar as diferentes linguagens que, nas crianças, se externam pela oralidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade e pelo brincar.

Nesse sentido, os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas, entre outras expressões e linguagens, devem ser pensados e tratados na perspectiva interdisciplinar, mesclando-se ao acervo de práticas culturais lúdicas e significativas, como a contação de histórias, o teatro, a música, o circo, o varal de poesias e ampliando o conhecimento corporal de crianças e professores em direção à compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo (PINTO, 2001, p. 136).

2 Modelo de organização do conhecimento naturalizado como a melhor opção para a sistematização das disciplinas escolares. Foi amplamente aceito pelas sua eficiência no ensino das novas gerações a favorecer a homogeneização dos comportamentos dos sujeitos a ele submetidos (VINCENT; LAHIR; THIN, 2001).

Mais do que dar visibilidade ao trabalho realizado pela EF na EI, as narrativas apontam a troca de experiências como possibilidade para ajudar a superar as representações existentes acerca dessa área. Circula no cotidiano dos CMEIs concepções acerca da EF como um momento de planejamento da professora regente. A maioria dos professores colaboradores dessa pesquisa focalizou esse ponto em suas narrativas, conforme indicam os excertos abaixo:

[...] Ela entrou [a EF] e todo mundo falou assim: ‘Vou ter planejamento!’. Ninguém pensou assim: ‘Agora vai ter EF’. [...] Às vezes é vista como momento de planejamento; são poucas as professoras que olham para EF e veem uma contribuição, digamos assim, curricular; que aquilo é fundamental para o desenvolvimento da criança (PROFESSOR EF2).

[...] ainda tem muito esta questão que é muito forte, dos dinamizadores serem ‘PL’. [...] Colocar na cabeça desse povo que eu não sou ‘PL’ é um grande desafio e minha maior tristeza (PROFESSOR EF3).

Agente se sente um pouco como se eles nos vissem para cumprir a hora do planejamento deles. Como entrou o Projeto de EF e Artes, eles nos olham como quem vai cobrir o horário de planejamento das professoras [...]. Eu acho que é mais a ideia que eles não incorporaram que a gente não está ali só para cobrir o planejamento, sabe? (PROFESSOR EF4).

Essas representações demonstram certo alívio dos professores regentes com a chegada da EF, o que lhes garantiria um horário para planejar suas aulas com tranquilidade. Tais posições dificultam um projeto coletivo em que os saberes e fazeres são compartilhados, conforme apontam Mello et al. (2012, p. 29): “Essas representações reforçam práticas instituídas na EI, que isolam áreas que compõem o currículo, como Educação Física, Artes e Música do Projeto Político-Pedagógico”. A articulação restrita com os diferentes saberes e fazeres da EI acaba por fortalecer representações que colocam a EF como função auxiliar dentro da escola.

Na minha opinião, a visão majoritária dos outros profissionais do CMEI, só faz a escola pensar que você é uma recreadora, que você vai ficar ali aqueles 50 minutos ‘aguentando’ as crianças até que a professora responsável pela turma volte. [...] veem simplesmente como uma recreadora (PROFESSOR EF 4).

Essa representação revela que a hierarquização dos saberes e dos profissionais no contexto escolar é uma realidade. A abertura ao diálogo implica o reconhecimento do outro como voz autorizada pedagogicamente para tomar decisões, formular críticas ao trabalho realizado, ou fazer reivindicações, o que resulta na redistribuição do status dos saberes e do poder de decisão dos profissionais de ensino na escola. Ayoub (2001) destaca que a hierarquização existente entre os profissionais de diversas áreas do conhecimento na EI gera tensões e disputas por espaços político-pedagógicos, além de

reforçar abordagens fragmentárias que tendem a compartimentar a criança. Em sentido contrário a esse entendimento, Girotto (2006) enfatiza que a prática pedagógica na EI, na perspectiva dos “projetos”, ou seja, aos modos de articular o trabalho didático-pedagógico com crianças pequenas, precisa envolver a participação de todos os sujeitos do processo, considerando as diversas linguagens e o sentido real das atividades para as crianças.

Quando os conhecimentos específicos da EF não são reconhecidos, evidencia-se a incongruência entre as representações analisadas e as DCNEI. Tais representações constituem-se em um entrave pedagógico, limitando a ação compartilhada da EF como Projeto Político-Pedagógico da escola e restringindo o aprendizado da criança que, como produtora de cultura, necessita de práticas com saberes articulados. Percebemos que, embora haja casos de trabalhos integrados na EI, de maneira geral, a ação pedagógica da EF ocorre de forma isolada e não dialoga com as outras áreas de conhecimento que compõem o currículo.

Diante do exposto, salientamos a necessidade de superar essas representações, para abrir caminho para a construção de uma compreensão coletiva sobre o papel da EF nas instituições de EI. Compreendemos que a integração entre as áreas de conhecimento da EI favorece o trabalho com as crianças. Para tanto, há necessidade de fortalecer a existência da EF nesse contexto de ensino, o que significa “[...] lutar por uma formação estética que possibilite a crianças e adultos ampliarem o seu universo cultural a partir de diferentes linguagens” (SEME, 2006, p. 8).

No processo de análise dos dados observamos algumas ações que indicam possibilidades para integrar e efetivar o diálogo entre a EF e as demais áreas de conhecimento da EI. Nos resultados da pesquisa, sobressaem: o esforço dos professores de EF para conduzir a sua ação pedagógica de forma integrada com os outros saberes e fazeres produzidos pela escola; a importância do pedagogo na mediação entre as diferentes áreas do conhecimento, no sentido de aproximar as ações dos professores. Apesar dos problemas para a sua efetivação, os professores afirmam que o Projeto Institucional é importante para favorecer a integração da EF com os outros saberes presentes na EI, contribuindo para que essa área do conhecimento não seja considerada apenas como um apêndice nesse contexto.

O compromisso do professor de EF e sua postura em buscar um trabalho compartilhado revelam seu empenho para integrar sua ação pedagógica aos outros conhecimentos da EI, conforme demonstram as narrativas a seguir:

Tive a ideia e as chamei [...]. Uma aceitou. Falou: ‘Ah, eu gostei da ideia’, e a gente começou a trabalhar junto [...]. A gente foi se inserindo no debate. Quem tinha vontade de se expressar contribuía (PROFESSOR EF2).

[...] A gente se abre ao diálogo com os outros profissionais da EI. Não é possível pensar em um isolado. [...] eu acho que parte do professor primeiramente [...]. O meu planejamento, ele tem sentido. Na prática a EF tem a contribuir nessa formação;

ela tem um conteúdo cultural a ser ensinado, a ser passado, a ser trabalhado com as crianças (PROFESSOR EF5).

Nessas narrativas, percebemos que a possibilidade de diálogo e trabalho articulado depende, principalmente, da iniciativa do professor em relação a uma mudança de postura e de concepção acerca do conhecimento. Ao integrar sua prática aos demais saberes e fazeres presentes na EI, o professor de EF supera a ideia cristalizada de conhecimento, entendendo-o de maneira complexa.

Percebemos que a integração na EI é possível a partir do envolvimento individual e coletivo dos profissionais da escola, de acordo com o contexto da unidade de ensino em questão. Segundo os sujeitos desta pesquisa, o pedagogo é um importante articulador do Projeto Institucional com os diversos conhecimentos presentes na EI. Ele é considerado o responsável por mediar as relações e possibilitar o diálogo entre as áreas de atuação, conforme evidenciam as seguintes narrativas:

[...] Que a pedagoga, no caso, seria a mediadora desse tema [...]. Fiz uns dois ou três meses com esse projeto relacionado ao Projeto Institucional, mas eu conversava com a pedagoga. Ela ia falando: ‘Ah, a professora está fazendo uma coisa parecida com brinquedo reciclado’ – porque eu ia utilizar umas coisas assim. Então a mediação era a pedagoga, para saber o que os outros estavam fazendo (PROFESSOR EF2).

Primeiramente, em relação ao pedagogo, é ele; eu o considero o responsável para conseguir essa articulação. Se ele não assumir esta função, esse diálogo não acontece, então as áreas não se encontram. Então, nos três CMEIs que eu trabalhei, esse profissional exercia essa função com maestria. [...] o pedagogo ou a administração consegue articular os diferentes sujeitos, as diferentes práticas para convergir para a formação do aluno (PROFESSOR EF5).

As narrativas demonstram a possibilidade de articulação do Projeto Institucional, ao mesmo tempo em que colocam o pedagogo como elemento mediador dessa ação, mesmo quando conseguem incluir os eixos do projeto aos seus trabalhos. Apesar de ter a mesma formação que o professor regente, a função do pedagogo é tentar manter as atividades pedagógicas dos CMEIs e possibilitar a formação plena das crianças. Como destacado na narrativa de EF5, uma das maneiras que os pedagogos encontram para realizar essa tarefa, nos contextos estudados, é acompanhando diretamente os planejamentos dos professores, para, a partir daí, fornecer subsídios para o diálogo e pontos de convergência entre os diferentes saberes.

Além da figura do pedagogo aproximando as ações dos professores, a própria característica de atuação dos professores de áreas específicas, como Arte, Música, EF e outros, que transitam em todas as turmas do CMEI, pode favorecer a construção mais consistente do Projeto Institucional, tornando-se mais um elemento importante para efetivar a integração entre as áreas de conhecimento presentes na EI. Apesar das dificuldades para

a materialização de projetos dessa natureza, o relato abaixo reforça a sua importância:

Na minha prática, a gente procura integrar esses conhecimentos para além da disciplina, dentro do plano de ação, dentro do plano pedagógico [...]. Não é possível pensar isolado [...] como eu trabalho hoje em diálogo com o projeto da escola; então esse projeto, atravessa [...] é um referencial de trabalho; é onde eu me encontro com a escola e com os outros profissionais. Então esse projeto funciona para mim dessa forma (PROFESSOR EF5).

A possibilidade de aproximação entre os professores na construção de mudanças a partir da realização de um Projeto Institucional deve ser construído coletivamente, como uma possibilidade de refletir e discutir para além de suas disciplinas, buscando a unificação do processo de aprendizagem. Quando produzido de maneira coletiva, esse projeto facilita a integração entre os saberes, como evidenciam as seguintes narrativas:

[...] Um Projeto Institucional para integrar. Você faz isso; você faz aquilo, mas a partir de quê? A partir de um projeto que integre, que permita que você dialogue em prol do desenvolvimento da criança (PROFESSOR EF2).

Aqui o tema institucional foi a literatura infantil. Foi bem legal um trabalho em conjunto. Isso é um tema central, literatura infantil, e cada professor, cada sala, escolhe o que vai ser trabalhado [...]. Todo ano tem um tema central e as turmas se desenvolvem dentro desse tema (PROFESSOR EF3).

A atuação do Projeto Institucional, apresentada na segunda narrativa, demonstra a capacidade de propiciar o diálogo entre as diversas áreas, sem que elas percam suas especificidades. O desafio consiste em encontrar o caminho de articulação entre os saberes, já que cada área tem a sua própria característica e conceitos fundamentais. O desenvolvimento de um maior ou um menor grau de participação coletiva pode ocorrer a partir da identificação de cada professor com o grupo e com o Projeto Institucional.

4 Considerações finais

A incorporação da forma escolarizada no formato disciplinar não é o melhor caminho para a organização dos tempos/espços da EI. Essa lógica diverge do que preconiza as DCNEIs e a própria BNCC, além de se constituir como um dos indicadores que dificulta o diálogo e o trabalho colaborativo e articulado. Dessa forma, compreendemos que é necessário institucionalizar momentos de encontro para o planejamento coletivo das ações pedagógicas articuladas, bem como de avaliação e reformulação/redimensionamento dessas práticas.

Ressaltamos o Projeto Institucional como um elemento aglutinador das diferentes áreas do conhecimento, que favorece a integração dos saberes específicos da EF com

os demais presentes na EI. No entanto, as evidências apontam que essa prática não é suficiente para garantir os diálogos entre os sujeitos e suas áreas de conhecimento, dada a lógica de fragmentação do currículo que vem sendo instituída nos CMEIs, inviabilizando encontros entre as diversas áreas.

Constatamos que, embora o trabalho em grupo seja uma das possibilidades ofertadas pelo Projeto Institucional, o papel do pedagogo e dos professores com formação específica em uma área do conhecimento – como é o caso da EF –, é fundamental para uma efetiva articulação dos diversos conhecimentos presentes na EI. Na ausência de tempos e espaços específicos, destinados aos encontros entre as diferentes áreas, é o pedagogo que, acompanhando os planejamentos, realiza essas aproximações entre os professores e o projeto. O empenho dos professores de EF para integrar sua ação pedagógica aos outros saberes presentes na EI. Ao estreitar o diálogo com outros profissionais da escola, esses docentes sinalizam possibilidades de romper com as relações de hierarquias, construídas ao longo da história, entre os fazeres/saberes.

Embora os dados não apontem o modo específico como as práticas pedagógicas da EF podem se articular com as demais áreas de conhecimento, entendemos que a centralidade do corpo/movimento e das brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos na EI buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas à sua educação. Portanto, acreditamos que as experiências infantis se materializam, sobretudo, em suas ações corporais. É por meio de seus corpos em movimento que as crianças interagem com os outros, consigo mesma e com o seu meio, constroem conhecimentos e afirmam as suas identidades, internalizam e produzem cultura, ou seja, as ações motoras configuram uma parte privilegiada da experiência infantil.

Nesse sentido, defendemos que as manifestações da cultura lúdica infantil, expressas por meio dos jogos e das brincadeiras, constituem o eixo pelo qual o trabalho pedagógico na EI deva se articular. Assim sendo, devido à natureza epistemológica do seu objeto de estudo, de suas práticas pedagógicas acumuladas e dos conhecimentos produzidos, a EF é um campo imprescindível para a primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

Referências

AYOUB, E. Reflexões sobre educação física na educação infantil. **Revista Paulista de EF**, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na escola infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BUSS-SIMÃO, M. educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da EF”. **Zero a Seis**, v. 7, n. 12, 2005.

GIROTTO, C. G. G. S. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. **Educação em Revista**, v. 7, n. 1, p. 31-42, 2006.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KRAMER, S. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

MARTINS, R. L. R. **O Pibid em educação física e a formação docente para a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MELLO, A. S. et al. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. In: MELLO, A. S; SANTOS, W. (Org.). **Educação física, educação infantil e cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012. p. 20-41.

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, n. 9, 1998.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, v. 14. n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2011.

PÉREZ-SAMANIEGO, V. M. et al. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: que és y para qué sirve. **Movimento**, v. 17, n. 1, p. 11-38, jan./mar. 2011.

PINTO, R. N. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, v. 4, p. 135-148, jun./jul. 2001.

RODRIGUES, R. M; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de educação física em uma instituição de educação infantil. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 65-81, out./dez. 2011.

SARMENTO, J. M. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. **Um outro olhar**. Vitória: Multiplicidade, 2006.

SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 15-38, 2002.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 222-39, jan./abr. 2006.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.