



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Juliana de Oliveira Freire

**VIVENDO O CURRÍCULO:
saberes e práticas pedagógicas de professores de Educação Física de crianças
em Brasília**

Brasília-DF

2022

JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE

VIVENDO O CURRÍCULO:

saberes e práticas pedagógicas de professores de Educação Física de crianças em
Brasília

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ingrid Dittrich Wiggers

Brasília-DF
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF866v Freire, Juliana de Oliveira
VIVENDO O CURRÍCULO: saberes e práticas pedagógicas de
professores de Educação Física de crianças em Brasília-DF /
Juliana de Oliveira Freire; orientador Ingrid Dittrich
Wiggers. -- Brasília, 2022.
214 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2022.

1. Educação Física. 2. Currículo. 3. Infância. 4. Prática
pedagógica. 5. Saberes docentes. I. Wiggers, Ingrid
Dittrich, orient. II. Título.

JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE

VIVENDO O CURRÍCULO:
saberes e práticas pedagógicas de professores de Educação Física de crianças em
Brasília

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de
Brasília, como requisito parcial para obtenção
do título de Doutora em Educação.

Brasília, 18 de fevereiro de 2022

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof.^a Dra. Ingrid Dittrich Wiggers – Presidente
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Prof.^a Dra. Prof. Márcia Buss-Simão – Membro Externo
Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dra. Flávia Martinelli Ferreira – Membro Externo
Instituto Superior de Educación Física - Universidad de la República de Uruguay

Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes da Silva – Membro Interno
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Prof.^a Dra. Dulce Maria Figueira de Almeida – Suplente
Faculdade de Educação Física – Universidade de Brasília

*À Deus, ao Marcelo, ao Gabriel e ao Daniel,
que sempre estiveram ao meu lado ao longo dessa jornada.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão de um doutorado não precisa ser um trabalho solitário quando se tem uma vasta rede de apoio de familiares e amigos. Por isso, eu não posso deixar de agradecer a todos que seguraram minha mão.

A Deus, o autor da vida, que me permitiu chegar a este momento de conclusão de doutorado com alegria e satisfação.

Ao meu esposo, Marcelo, que sempre esteve ao meu lado com uma palavra de incentivo e apoio. Você foi um porto seguro nos momentos difíceis.

Aos meus filhos, lindos e maravilhosos, Gabriel e Daniel, minha razão de sonhar e realizar.

Ao meu pai, que escolheu renunciar ao sonho de fazer um curso superior quando nasci. À minha mãe, que me levava ao Centro de Ensino Médio Elefante Branco, ainda na barriga, para concluir os estudos depois de um dia intenso de trabalho. Os meus pais sempre me ensinaram a importância de estudar e de me esforçar em busca dos meus sonhos e objetivos. Se eu cheguei até aqui, compartilho com eles o mérito desta conquista!

Aos meus irmãos, Ricardo e Igor, por fazerem parte da construção da minha história. A toda minha família Oliveira e Freire, pelas demonstrações de carinho e entusiasmo. Obrigada por sempre acreditarem em mim!

Às minhas queridas intercessoras Adélia, Luana, Larissa, Loyane, Vera, Marcela, Marília, Rosângela, Daniele, Ketlen, Keila e Karine, pelas orações e encorajamento.

À minha amada amiga Elisângela (*in memoriam*), que tanto torceu por mim e já me chamava de “minha doutora” desde quando ingressei no Programa. Infelizmente, por causa da covid-19, ela não pôde celebrar este momento ao meu lado, mas o seu exemplo de determinação e garra me motivaram a prosseguir mesmo em meio à dor.

Às companheiras de estudos, amigas e irmãs Aldecilene e Geusiane, pelo apoio sempre amoroso e dedicado, desde o momento de preparação do pré-projeto de pesquisa, até a escolha da roupa para a defesa. Vocês são presentes de Deus para a minha vida!

Ao meu grupo de pesquisa Imagem, que torna a pesquisa um ato mais humano e colaborativo, graças à liderança da nossa orientadora, a professora Ingrid Wiggers, que nos motiva e nos inspira. As leituras, releituras e discussões em grupo são sempre enriquecedoras.

À Ingrid, mais que uma orientadora, um exemplo a ser seguido como pessoa e como professora.

Aos integrantes do grupo ECOE, por compartilharem as experiências e nos encorajarem a alçar voos mais altos na pesquisa comparada.

À professora Rebecca Lloyd, por me receber na Universidade de Ottawa como pesquisadora visitante.

Aos professores do Programa Educação com Movimento.

A todas as crianças e adolescentes que eu tive o privilégio de ensinar e com os quais muito aprendi.

À Lukelly, da Certifique-se, pela revisão cuidadosa do texto.

À FE-UnB, por me proporcionar condições para a obtenção deste título.

À SEEDF, na figura da EAPE, por me conceder o afastamento remunerado para estudos e possibilitar a dedicação à pesquisa.

“Este é o dia que o Senhor fez; regozijemo-nos e alegremo-nos nele”.
(Sl 118, 24)

RESUMO

A presente pesquisa de doutorado teve como objetivo geral analisar como os professores de Educação Física que atuam no Programa Educação com Movimento exercem sua prática pedagógica, considerando o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Assim, buscamos responder o problema da pesquisa: como os professores de Educação Física de crianças exercem sua prática pedagógica, considerando o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal? Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: examinar, a partir da perspectiva dos próprios professores de Educação Física que atuam no Programa Educação com Movimento, as articulações entre suas práticas pedagógicas e o currículo; compreender os sentidos e significados de ser professor de Educação Física de crianças. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, cujos procedimentos técnicos consistiram em entrevistas semiestruturadas com 29 professores de Educação Física que atuavam com crianças em todas as 14 Coordenações Regionais de Ensino de Brasília-DF. Para interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, com o auxílio do *software* ATLAS.ti. O estudo justifica-se pela necessidade de se compreender, fundamentando-se no currículo, as especificidades da prática pedagógica da Educação Física escolar com crianças, na perspectiva do professor. Além disso, pretende-se contribuir com o debate acerca da legitimidade da Educação Física sobretudo na infância. É possível depreender que há diferentes modos de se compreender o currículo. Em um extremo há perspectivas que o consideram com pouca relevância. Todavia, de forma geral, os professores entrevistados consideram o documento em sua prática profissional, adaptando-o em seu cotidiano de acordo com suas realidades e necessidades. Conclui-se que o trabalho com crianças apresenta especificidades que devem ser consideradas como o planejamento, a rotina e a metodologia estruturados de modo lúdico.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Infância. Prática pedagógica. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

The aim of this doctoral research was to analyze how Physical Education teachers who work in the Education with Movement Program exercise their pedagogical practice, considering the Curriculum in Movement of the State Department of Education in Federal District, Brazil. Thus, we sought to answer the research problem: how do physical education teachers of children exercise their pedagogical practice, considering the Curriculum in Movement of the Secretariat of Education of the Federal District? For this purpose, specific objectives were defined: to examine, from the perspective of the Physical Education teachers themselves who work in the Education with Movement Program, the intertwining between their pedagogical practices and the curriculum; and to understand the senses and meanings of being a Physical Education teacher of children. The research is based on the qualitative approach, whose technical procedures consisted of semi-structured interviews with 29 Physical Education teachers who worked with children in all 14 Educational Regions in Brasília, Federal District. For data interpretation, content analysis was used, with the aid of the ATLAS.ti software. The study is justified by the need to understand, based on the curriculum, the specificities of the pedagogical practice of school Physical Education with children, from the teacher's perspective. In addition, it intends to contribute to the debate about the legitimacy of Physical Education especially in childhood. It is possible to understand that there are different ways to understand the curriculum. At one extreme there are perspectives that consider little relevant. However, in general, the interviewed teachers consider the document in their professional practice, adapting it to their daily lives according to their realities and needs. We conclude that working with children has specificities that must be considered such as planning, routine and methodology structured in a playful way.

Keywords: Physical Education. Curriculum. Childhood. Pedagogical practice. School routine.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.	21
Figura 2: Currículo em Movimento da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2014 e 2018	40
Figura 3: Estrutura do Currículo em Movimento.....	43
Figura 4: Cartilha do PECM	45
Figura 5: Mapa de Brasília-DF com as marcações das escolas das 14 CRE	53
Figura 6: Fluxograma do agendamento à codificação das entrevistas.....	62
Figura 7: Unidades de análise de acordo com os objetivos específicos.	65
Figura 8: Currículo para os professores	68
Figura 9: Planejamento e estratégias didáticas.....	77
Figura 10: PECM: uma política em ação.....	98
Figura 11: Interfaces entre o currículo e a prática pedagógica	122
Figura 12: Aspectos didático-pedagógicos do trabalho docente	124
Figura 13: Por que trabalhar com crianças?	127
Figura 14: Corpo e infância para o professor	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Nome fictício, escola onde atuou, duração da entrevista e local.....	59
Tabela 2: Dados sobre a estrutura física das escolas.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Saberes docentes	24
Quadro 2: Ciclos e blocos de aprendizagem.....	39
Quadro 3: Regiões Administrativas que compõem as CRE	52
Quadro 4: Roteiro didático para análise de conteúdo	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Atendimento do PECM na Educação Infantil	46
Gráfico 2: Atendimento do PECM nos anos iniciais do Ensino Fundamental	47
Gráfico 3: Idade dos professores, tempo de atuação como professor e tempo na SEEDF em anos	60
Gráfico 4: Pós-graduação dos professores	61
Gráfico 5: Níveis da educação que os professores já atuaram	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEFIDE	Diretoria de Educação Física e Desporto Escolar
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ECOE	Estudos Comparados em Educação
PECM	Educação com Movimento: Programa de inserção da Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental
FEF	Faculdade de Educação Física
GAVIN	Gerência de Avaliação Institucional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPGE-UnB	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília
PPGEF-UnB	Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação
SCIA	Setor Complementar de Indústria e Abastecimento
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
TDAH	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1 Currículo vivido e saberes docentes	19
1.2 Currículo no cotidiano escolar	28
1.3 Educação Física para crianças	30
2 EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIA EM BRASÍLIA-DF	37
2.1 Currículo em Movimento	39
2.2 Programa Educação com Movimento (PECM).....	44
3 PERCURSO METODOLÓGICO	50
3.1 Apresentação das escolas	51
3.2 Entrevistas	54
3.3 Estrutura das análises: com a palavra, os professores	64
4 VIVENDO O CURRÍCULO	67
4.1 Da irrelevância a um bom ponto de partida: o currículo para os professores	67
4.1.1 “Não serve pra nada!”	68
4.1.2 “É muito bonito e lá tudo dá certo, mas na prática nem sempre”	70
4.1.3 “Tem que ter uma base, um ponto de partida”	73
4.2 Entre brincadeiras e rodinhas de conversa: planejamento e estratégias didáticas	76
4.2.1 “O nosso currículo é eclético”	78
4.2.2 “O ponto de partida é a criança!”	83
4.2.3 “Eu vou adaptando de acordo com o espaço e material”	87
4.2.4 “A gente sempre começava com uma rodinha de conversa”	91
4.3 Programa Educação com Movimento: idiossincrasias de uma política em ação ...	97
4.3.1 “É um trabalho do docente em que a gente sempre está atuando juntos”	98
4.3.2 “Você se forma como professor, mas você não sabe ser professor”	110
4.3.3 “Por que que toda a rede já está com o diário <i>online</i> e nós não?”	116
5 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE SER PROFESSOR DE CRIANÇAS	126
5.1 Por que trabalhar com crianças?.....	126
5.1.1 “É uma didática diferente”	127

5.1.2 “A energia não acaba, a bateria tem 10.000 volts!”	134
5.2 Corpo e infância para o professor	137
5.2.1 “Se ele não se comportar, não vai para a Educação Física”	139
5.2.2 “Nas aulas de Educação Física, brincadeira é coisa séria!”	143
CONCLUSÕES	151
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A – ARTIGO	174
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	178
APÊNDICE C – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO	179
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	180
APÊNDICE E – DADOS DOS PROFESSORES	181
APÊNDICE F – FORMULÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES SOBRE AS AULAS REMOTAS	184
ANEXO A – DADOS SOBRE O ATENDIMENTO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO - 2019	193
ANEXO B – ESTRUTURA DO PORTFÓLIO DO PECM	195
ANEXO C – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS DO ESTUDANTE	196
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	197
ANEXO E – COMITÊ DE ÉTICA	211
ANEXO F – INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO DO DIÁRIO DE CLASSE ...	212

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como escopo a perspectiva de professores de Educação Física atuantes nas escolas públicas de Brasília¹ sobre suas práticas pedagógicas, em articulação entre o currículo e sua vivência cotidiana. O interesse pelo tema partiu da experiência como professora de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 2010 e, a partir de 2012, no Programa Educação com Movimento (PECM), que visa à inserção da Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2019).

As dúvidas sobre os fundamentos teóricos que subsidiam as práticas pedagógicas dos professores de crianças² me direcionaram ao estudo realizado em nível de mestrado “Educação Física Escolar em Brasília: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (FREIRE, 2016). O objetivo de tal pesquisa foi analisar os aspectos teóricos relacionados ao modo como a educação do corpo das crianças foi compreendida nos currículos de 1993 e de 2014 da SEEDF. As análises centraram-se nas teorias de currículo, abordagens pedagógicas da Educação Física e nas noções de infância.

Ao término do mestrado foi importante retornar ao trabalho em sala de aula, relacionando a teoria estudada à prática com as crianças. Todavia, permaneceram a inquietação e a curiosidade, que impulsionaram a continuidade do estudo no doutorado. O propósito deste relatório de pesquisa é compreender como os professores se apropriam das orientações dos currículos e constroem suas práticas na dinâmica complexa do dia a dia na escola. Portanto, como pesquisadora do campo pedagógico da Educação Física e professora de crianças da rede pública de ensino de Brasília, busco uma aproximação entre a pesquisa e o ensino no cotidiano escolar.

¹ Devido às peculiaridades do Distrito Federal, adotou-se o sistema de divisão territorial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) utilizado pelos Correios, em que as Regiões Administrativas são consideradas bairros de Brasília e não cidades do Distrito Federal. Por isso, ao nos referirmos às escolas de Brasília, são consideradas todas as escolas das cidades que compõem o Distrito Federal e não apenas as da capital, localizadas no Plano Piloto.

² Ao longo do texto a expressão “professores de crianças” refere-se aos professores que atuam na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores de Educação Física de crianças nas escolas públicas de Brasília atuam prioritariamente no Programa Educação com Movimento.

Apesar de se tratar de uma pesquisa com professores, parte das discussões se originam nas pesquisas com crianças realizadas no Imagem: Grupo de pesquisa sobre corpo e educação da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade de Brasília (UnB), do qual faço parte desde 2014. Os pesquisadores do grupo relacionam diferentes aspectos das práticas corporais infantis nos tempos e espaços escolares (BARRETO, 2018; FARIAS, 2015; 2019; FERREIRA, 2017; FREITAS, 2015; MACHADO, 2013; PASSOS, 2013; PRAÇA, 2016; RIBEIRO, 2012; WIGGERS *et al.*, 2017). Tocantins (2012), por sua vez, analisou a perspectiva dos professores sobre mídias e tecnologias na prática educativa, principalmente no contexto da educação do corpo. Em Tocantins (2020), a pesquisadora analisou os sentidos e significados do uso das tecnologias e da educação do corpo de crianças e adolescentes. No presente estudo, intentamos dar continuidade aos trabalhos realizados pelo referido grupo de pesquisa, abordando o currículo da Educação Física da perspectiva dos professores.

Além disso, a presente pesquisa se insere de modo mais direto a um conjunto de investigações concluídas sobre o PECM no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB (PPGE-UnB) e Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UnB (PPGEF-UnB). Freire (2016) e Gomes (2020) analisaram fundamentos históricos e teóricos do PECM, enquanto Lemos (2019), Lino (2020) e Silveira (2019) enfocaram aspectos pedagógicos. Lucindo (2021), por sua vez, analisou a participação das crianças na avaliação do programa.

Utilizo a primeira pessoa do singular em parte desta Introdução por se tratar de um espaço para me apresentar enquanto professora, pesquisadora e explicitar minha relação com o objeto investigado. Os demais capítulos estão escritos em primeira pessoa do plural, representando o reconhecimento de que o texto foi escrito por mim, mas contou com as valiosas contribuições da minha orientadora e dos meus companheiros do grupo de pesquisa. Além disso, busquei um diálogo entre os relatos dos professores entrevistados, o referencial teórico, o texto do PECM e a versão de 2018 do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018a; 2018b). Este trabalho foi realizado pensando nos leitores, que também estão convidados a refletir conosco.

Nesse sentido, a presente investigação intenta contribuir para os estudos sobre currículo, especificamente sob a perspectiva dos próprios professores que optaram por realizar o trabalho no PECM. O intuito não é fazer julgamento de valor sobre o que

penso ser certo ou errado, mas refletir sobre práticas pedagógicas à luz da teoria, partindo da premissa de que quando aprendemos com o outro, compreendemos melhor a nós mesmos. Muitas pesquisas analisam o currículo com base em conceitos teóricos, que também são importantes. Aqui, buscamos a perspectiva do próprio professor sobre como ele vive o currículo e quais os sentidos e significados de ser professor de Educação Física de crianças, que tem suas especificidades. Não se trata de um estudo em que observamos a prática pedagógica *in loco*, mas sim analisamos as perspectivas dos professores sobre os saberes e suas práticas pedagógicas por meio de entrevistas.

A interface entre a pesquisa científica, o currículo e a prática pedagógica tendem a qualificar o campo educacional. Do ponto de vista da produção do conhecimento, observamos a indicação de estudos que considerem essa relação entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Por isso, esperamos contribuir com o debate acerca da legitimidade da Educação Física, com base nas orientações curriculares e na perspectiva do professor. Também pretendemos contribuir para as discussões acerca da prática pedagógica dos professores de Educação Física do PECM a partir do currículo vivido. Assim, buscamos, a partir dos elementos específicos da infância, contribuir com o campo pedagógico da Educação Física e, para tanto, delineamos o problema central: como os professores de Educação Física de crianças exercem sua prática pedagógica, considerando o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal?

Com base no exposto, nosso objetivo geral é analisar como os professores de Educação Física que atuam no Programa Educação com Movimento exercem sua prática pedagógica, considerando o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para alcançar tal objetivo geral, estipulamos os seguintes objetivos específicos:

- a. Examinar, a partir da perspectiva dos próprios professores de Educação Física que atuam no Programa Educação com Movimento, as articulações entre suas práticas pedagógicas e o currículo.
- b. Compreender os sentidos e significados de ser professor de Educação Física de crianças.

O presente texto está organizado em cinco capítulos, precedidos por esta Introdução que contém a justificativa, a relevância, a questão e os objetivos da

pesquisa. No primeiro capítulo consta nosso referencial teórico, onde se explicita como compreendemos o currículo vivido a partir dos preceitos dos saberes docentes (TARDIF, 2010). Apresentamos revisões de literatura sobre currículo e estudos que ressaltam aspectos didáticos da prática pedagógica da Educação Física com crianças. Em relação aos marcos teóricos, não consideramos a infância apenas de uma perspectiva do desenvolvimento de habilidades e capacidades físicas, mas como uma construção social e histórica. Nessa direção, vislumbramos o ofício de criança e não só de aluno (SARMENTO, 2011), a partir do que orienta o currículo e de como o professor o articula em sua prática (SACRISTÁN, 2000). Para tanto, utilizamos como base os conceitos de saberes docentes de Tardif (2010), que compreende a docência como uma profissão de interações humanas.

No segundo capítulo apresentamos as características da Educação Física e da infância em Brasília-DF, especificamente no PECM, que tem o Currículo em Movimento como base. No terceiro capítulo, o caminho metodológico é trilhado a partir da apresentação das escolas em que os 29 professores de Educação Física que atuam no PECM. Em seguida, descrevemos o perfil dos participantes desta pesquisa, detalhando o processo da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) das entrevistas. Destacamos o uso de uma importante ferramenta em todas as fases da pesquisa, o ATLAS.ti, *software* que auxilia a análise qualitativa de dados.

No quarto capítulo explicitamos o currículo vivido pelo professor, como eles estruturam seus objetivos e conteúdos, as estratégias didáticas e as relações de interdisciplinaridade, bem como as idiossincrasias do PECM. No quinto capítulo, por sua vez, ressaltamos os sentidos e significados de ser professor de Educação Física de crianças, discutindo porque os profissionais pesquisados escolheram trabalhar com crianças, as diferenças entre os níveis de ensino e como os professores entendem o corpo e a infância na escola. O texto se encerra nas Conclusões, com as sínteses das análises, os limites da pesquisa e indicações para outros estudos.

Por fim, destacamos o contexto em que este texto foi escrito. Como também faço parte do grupo de Estudos Comparados em Educação (ECOE), fui com minha família me aventurar como pesquisadora visitante na Universidade de Ottawa, no Canadá, no início de 2020. O intuito inicialmente era aprender mais sobre a Educação Física com crianças em outros países e ampliar a revisão de literatura internacional. Em Freire (2021), relato a experiência de fazer um doutorado sanduíche em um

momento tão desafiador de pandemia causada pela pandemia de Covid-19. Os aprendizados se deram muito além do âmbito acadêmico, tive oportunidade de compreender melhor a minha própria realidade a partir do outro, um importante preceito dos estudos comparados em educação (FERREIRA; VASCONCELOS; WIGGERS, 2021; GOMES, 2015; WELLER, 2017). O estranhamento nos faz refletir de modo mais profundo sobre o que é comum à primeira vista. Assim, este relatório final representa não só a síntese da minha pesquisa de doutorado, mas um ato de resistência de quem não desistiu em meio às adversidades e à dor de perder pessoas queridas ao longo do processo. A melhor forma de honrá-los foi prosseguindo.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discutimos os conceitos de currículo vivido, saberes docentes e a forma como eles se relacionam com a prática pedagógica da Educação Física para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As articulações desses eixos pavimentam as análises acerca de como os professores de Educação Física de crianças relatam viver o currículo no cotidiano escolar.

1.1 Currículo vivido e saberes docentes

O currículo escolar pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas, mas, em geral, relaciona-se ao conhecimento a ser ensinado. Silva (2002) apresenta diferentes teorias de currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas. Esse debate está relacionado aos conteúdos escolhidos nos currículos e a qual estudante a escola pretende formar. Segundo o autor, as teorias tradicionais, mais conservadoras, centram-se na racionalidade técnica e eficiência da educação, buscando a neutralidade do ensino. Por outro lado, por influência do movimento da década de 1960 conhecido como reconceptualização curricular nos Estados Unidos, além da Nova Sociologia na Inglaterra, são elaboradas as teorias pós-críticas. O que diferencia as teorias críticas das tradicionais, em suma, é a compreensão dos determinantes sociais ligados à educação. Já as teorias pós-críticas ampliam esse debate, incluindo as pautas relacionadas a gênero, etnia e raça, por exemplo.

Na direção das teorias críticas, Apple (2008) compreende a educação como um instrumento de manutenção de poder, considerando aspectos macroestruturais da sociedade. Nessa perspectiva, o autor realiza uma análise crítica da educação escolar como dispositivo de preservação do poder econômico, político e cultural, que ultrapassa questões técnicas de ensinar com eficiência e eficácia. O pesquisador aponta que a ideologia implícita na elaboração dos currículos está relacionada aos gestores, que, por vezes, não detém conhecimento da realidade ou da prática pedagógica cotidiana. Segundo o autor, na análise do currículo, é necessário pensar nos condicionantes sociais que o influenciam na prática, pois o neoliberalismo e o neoconservadorismo econômico influenciam a sociedade e, conseqüentemente, a educação.

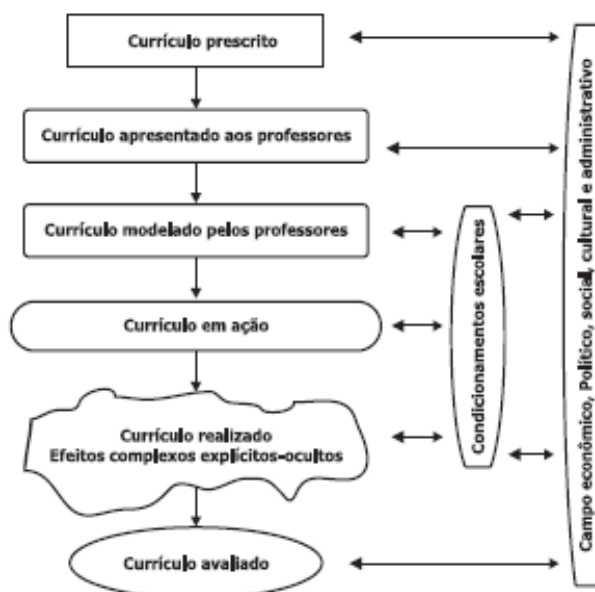
Por sua vez, Young (2011) defende um currículo centrado em disciplinas, porém não de modo tradicional, baseado em “acatamento”, mas em “engajamento” por parte dos estudantes. O autor considera que, com as reformas ocorridas na Inglaterra, de modo semelhante ao que acontece no Brasil, há um descompasso entre as pesquisas, as intervenções políticas e a sala de aula. O autor considera que a escola tem o papel de apresentar o conhecimento como algo que empodera o estudante, ou seja, que o leve ao conhecimento relevante para além de sua própria experiência. Contudo, para Ribeiro (2017), essa noção do autor de “conhecimento poderoso”, independente do contexto, pode desconectar o currículo dos saberes da experiência.

Para Sacristán (2010, p. 17), “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. O autor nos leva a refletir sobre essa característica regulatória do currículo, bem como sobre os conteúdos inseridos e a organização em classes escolares. Assim, entendemos o currículo como as diretrizes educacionais que têm a função de orientar o trabalho docente no cotidiano escolar, considerando as influências dos aspectos socioculturais nesse espaço. Compreendemos, o conhecimento dos professores sobre o currículo como um dos saberes docentes, de acordo com Tardif (2014). Portanto, nosso foco será no modo como os professores declaram se apropriar do currículo e como elaboram suas práticas pedagógicas a partir dele (ou não). Nesse sentido, concordamos com Sacristán (2000, p. 202) ao afirmar que:

[o] currículo se expressa em usos práticos, que além disso, têm outros determinantes e uma história. Mas a prática é algo fluido, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos.

Assim, buscamos discutir aspectos dessas relações complexas que circundam o movimento do currículo e que permeiam a prática pedagógica. Nas palavras de Sacristán (2000), há diferentes níveis do currículo, conforme representado na Figura 1.

Figura 1: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.



Fonte: Sacristán (2000, p. 103).

De acordo com Sacristán (2000), o currículo prescrito consiste nas diretrizes das instâncias responsáveis do Estado, em nosso caso, o Ministério da Educação, os Conselhos de Educação bem como as Secretarias Estaduais, Municipais e do Distrito Federal. O currículo apresentado aos professores é a tradução da política curricular em materiais didáticos, que são discutidos na formação inicial, continuada, ou em reuniões pedagógicas. Ademais, o currículo pode ser adaptado conforme as crenças e experiências dos professores, o que representa o currículo moldado pelos professores, situado na esfera do seu planejamento e que, por sua vez, culmina no currículo na ação. Ressaltamos que esse último está relacionado à prática pedagógica, aspecto que enfatizaremos nesta pesquisa. O currículo realizado consiste na repercussão do que foi ensinado e reverbera no estudante. Por fim, o currículo avaliado representa uma instância que considera a avaliação dos resultados a partir da prática. Tais resultados podem subsidiar futuras reformulações do currículo.

No âmbito do currículo em ação, existem as atividades que estruturam as ações dos professores, relacionadas à prática do ensino, mas que não se limitam a esse momento. Há um tempo destinado à preparação anterior, por meio das atividades de planejamento, ou ainda à preparação de eventos, frequentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No âmbito da presente investigação, optamos pelo uso do termo currículo vivido, conforme Aoki (1993), mas no sentido de

uma experiência que estamos vivendo, de acordo com Lloyd (2018). O currículo vivido seria, então, algo que não está estancado no passado, que tem essa característica de continuidade. O título deste texto expressa que buscamos compreender como os professores de Educação Física de crianças relatam que estão “vivendo o currículo”, pois, em nosso entendimento, essa expressão representa melhor o sentido do que é expresso pelos sujeitos. Consideramos que os professores vivem o currículo em seus cotidianos de modo ativo, dinâmico, fluido, instável pelas variáveis da realidade, do clima, dos materiais e espaços disponíveis, influenciado pela formação inicial e continuada, pela interação entre seus pares e pelo interesse das crianças.

Para se falar do currículo vivido, devemos obviamente considerar o que é prescrito. As tensões entre o que é prescrito e o que é vivido, porém, são fluidas e difíceis de delinear e este é o esforço da presente investigação, estabelecer relações que não sejam apenas de causa e efeito, mas que compreendam as tramas e complexidades que envolvem as decisões dos professores. Entendemos, assim, que viver o currículo representa não apenas a “aplicação” do que é prescrito, mas uma ação ressignificada pelos sujeitos, compreendida, vivida, que tem sentidos e significados diferentes para aqueles que agem.

Com base na epistemologia da prática³ de Schön (1991), o qual se fundamenta Tardif (2010), consideramos que a prática pedagógica materializa a vivência do currículo, a partir da mobilização dos diferentes saberes docentes. Ao tratar de modo mais abrangente a temática, Dewey (1963) defende uma educação pautada na experiência, por considerar a conexão entre o pensamento e a ação no processo de ensino e aprendizagem, afirmando a necessidade de unidade entre teoria e prática no campo pedagógico. Sendo assim, essa educação fundamenta-se no pragmatismo, concepção filosófica que critica a filosofia tradicional, que enfoca a teoria, e busca um currículo que tenha uma característica experiencial. Almejamos essa compreensão do currículo vivido pelos professores pois concordamos que

[o] professor não é somente um ‘sujeito epistêmico’ que se coloca diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, que ‘processa’ informações extraídas do ‘objeto’ (um contexto, uma situação, pessoas etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar, por exemplo, em sua memória, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações. Ele

³ Schön (1991) defende uma formação profissional pautada na reflexão na ação. Para o autor, uma prática reflexiva é fundamental na formação acadêmica não descolada da realidade.

é um 'sujeito existencial' [...], uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIF; RAYMOND, 2000, P. 235).

Por entendermos os professores como os responsáveis por se apropriarem das orientações curriculares e as materializarem em seus cotidianos, buscamos compreender, a partir de suas próprias falas, como eles estão vivendo o currículo. Ao tratar do currículo vivido, Aoki (1993, p. 267, tradução nossa) pondera que “os criadores e supervisores de currículo precisam aprender a ouvir a sabedoria dos educadores praticantes, pois já estamos na era em que a episteme não será capaz de ficar sozinha”⁴. Em outras palavras, o autor defende que o currículo precisa ser visto não como algo apenas teórico, ou regulador, imposto a quem o utiliza (ou o ignora) no cotidiano escolar, mas tem relação com o que é humano, o que corrobora o pensamento de Tardif e Lessard (2014), para quem o trabalho docente é essencialmente baseado nas interações humanas. Não queremos dizer com isso que o aprofundamento teórico e o estudo dos conceitos que permeiam os currículos tenham menos relevância, pois consideramos um importante aspecto a ser aprofundado em outras investigações. Portanto, nos baseamos nos preceitos dos saberes docentes, que estabelecem um diálogo entre os aspectos individuais e sociais dos professores, sujeitos ativos e participantes no processo de ensino-aprendizagem, que também inclui o conhecimento sobre o currículo, conforme representado no Quadro 1.

⁴ “Curriculum developers and curriculum supervisors need to learn to listen to the wisdom of practicing educators, for we are already in the age where episteme will not be able to stand alone” (Aoki, 1993, p. 267).

Quadro 1: Saberes docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido <i>lato</i> etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundário, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos, de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2010, p. 63).

Tardif (2010) destaca que os saberes docentes são provenientes de diferentes fontes: saberes pessoais (provenientes das histórias de vida), saberes da formação escolar (enquanto ainda estudante), saberes da formação profissional (formação como professor), saberes curriculares (diretrizes, orientações curriculares e livros didáticos), saberes profissionais (educacionais, didáticos, pedagógicos) e saberes experienciais (derivados da vivência na profissão). Além disso, o autor evidencia que, ao longo de toda a vida de estudante, o professor também consolida muitas crenças pedagógicas, ou seja, representações do que considera coerente ao ser professor. Nesse sentido, o professor é um ser social que sofre as influências de todos os âmbitos da vida e, então, se constrói enquanto docente. Assim, compreendemos que o trabalho docente não é proveniente apenas da fonte profissional, mas há uma ressignificação desse trabalho a partir dos próprios conhecimentos adquiridos no decorrer da vida. Desse modo, é no âmbito da prática pedagógica que esses saberes são mobilizados. Compreender a complexidade na constituição desses saberes nos permite refletir sobre eles e possibilita a reelaboração de nossas práticas pedagógicas.

Desse modo, Zabala (2007, p. 15) defende a atuação do professor “baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva”. Em sua obra “A prática

educativa: como ensinar”, como o elucidativo título evidencia, o autor apresenta instrumentos para análise da ação educativa na escola, bem como reúne orientações para professores sobre sequências didáticas de conteúdos, modos de organização das aulas, materiais curriculares e avaliação. O pesquisador apresenta o termo prática educativa como a ação do professor. Ao tratar da prática educativa, Zabala (2007, p. 168) conceitua o que denomina materiais curriculares como os “meios que ajudam a responder problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam”. Trata-se de materiais que auxiliam o professor na elaboração e na concretização de sua prática pedagógica em um movimento complexo do planejamento à prática.

Ao tratar da didática, Libâneo (2013) compreende a prática educativa como a ação da educação, um fenômeno social que abrange aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, ou seja, está em um nível mais abrangente, relacionado não apenas à ação do professor. O trabalho docente seria, então, uma manifestação da prática educativa, vinculando-se aos aspectos didáticos que medeiam os objetivos e conteúdos na escola, por meio da metodologia condizente. Para o educador, o currículo “expressa os conteúdos da instrução, nas matérias de cada grau do processo de ensino. Em torno das matérias se desenvolve o processo de assimilação dos conhecimentos e habilidades” (LIBÂNEO, 2013, p. 54). A instrução seria entendida como a formação intelectual e o desenvolvimento cognitivo, e se daria a partir dos conhecimentos sistematizados, almejando o desenvolvimento de um pensamento crítico e independente do estudante.

Barbosa (2014) discute elementos didáticos específicos da Educação Física, destacando o que nomeia didática crítica, que ultrapassa os aspectos técnicos do processo pedagógico enfatizados pela didática tradicional. A partir dessa compreensão, explicita a importância da formação de professores reflexivos e críticos, que sejam capazes de planejar suas práticas pedagógicas para, de modo intencional, alcançar os objetivos e conteúdos da Educação Física.

Com o objetivo de elencar os fundamentos da prática pedagógica, Franco (2016) diferencia, ainda, a prática docente da prática pedagógica, evidenciando que a ação só é pedagógica quando há intencionalidade. Assim, ele defende uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ao considerar que a prática educativa está relacionada à concretização dos processos educacionais, Libâneo (2013) corrobora

tal ideia.

Para Tardif (2010), a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Por isso, o pesquisador utiliza o termo prática docente, pois diferencia os saberes pedagógicos e educativos como parte do conhecimento do professor. No âmbito deste texto, optamos pelo uso do termo prática pedagógica. Contudo, consideramos a relevância que os demais saberes exercem no cotidiano dos professores, pois as crenças do que é ser professor são construídas a partir das vivências desde o início da formação enquanto estudantes.

Os saberes docentes também têm sido objeto de estudo no campo da Educação Física, em diferentes âmbitos, como em Godoi e Borges (2019), Monteiro (2021) e Tigre (2017). Na região Centro-Oeste, em Cuiabá-MT, Godoi e Borges (2019) analisaram a percepção dos professores de Educação Física sobre o currículo e a formação continuada, para apoiar a implementação da proposta curricular do município. Na primeira fase do estudo, a partir de uma pesquisa quantitativa realizada por meio de um questionário com 73 professores, os autores enfatizam a necessidade de compreensão do currículo por parte dos docentes, contando inclusive com a participação efetiva na construção do material. Os autores ponderam que, caso não se sintam parte do processo, a implementação de um novo currículo pode ser desconsiderada pelos professores. Outros aspectos destacados são as questões da estrutura física e dos materiais, além da formação continuada, do apoio da equipe pedagógica e de conteúdos significativos para os estudantes. Concluem, portanto, que há uma necessidade de ajuste entre formação inicial e continuada, bem como das condições do trabalho docente.

Na tese em que o autor apresenta a pesquisa completa, Godoi (2017) analisou como esses professores interpretam e transformam o currículo prescrito em suas práticas, considerando que eles têm o papel de implementar o currículo no cotidiano escolar. Na segunda fase da pesquisa, além da análise do currículo prescrito, dos Projetos Político Pedagógico (PPP) das escolas, dos planejamentos, quatro professores foram entrevistados e, por dois meses, tiveram suas aulas filmadas. Os resultados apontam que os professores se fundamentam no currículo para o planejamento, mas eles interpretam e adaptam na sala de aula de acordo com os seus saberes, com os espaços e materiais disponíveis. O autor considera que os

professores protagonizam a interpretação do currículo, assim como sua materialização na sala de aula, mas os estudantes são coautores dessas lições, atuando junto com seus professores.

Nesse sentido, Monteiro (2021) buscou compreender as atividades que os professores de Educação Física da Educação Básica desenvolviam em suas aulas. A partir do conceito de atividades escolares, discutido por Sacristán (2000), relacionado aos saberes docentes de Tardif (2014), o pesquisador investigou 113 professores de Educação Física na rede municipal de Goiânia-GO por meio de questionário e entrevistou 12 dos participantes na primeira etapa. Nas análises, o autor elencou três núcleos de atividades preponderantes que apresentam proximidade com os saberes docentes desses professores: a) ensino, b) relação entre coordenação e gestão, c) eventos escolares. Concluiu, portanto, que o núcleo de ensino tem uma relação direta com o movimento corporal. Sobre o núcleo relação entre coordenação e gestão, o professor de Educação Física geralmente tem um modo peculiar e mais próximo de interagir com os colegas de trabalho e estudantes. No núcleo eventos escolares, o professor é um dos principais responsáveis pela organização ou composição da equipe nesses momentos, explicitando a especificidade que o professor de Educação Física apresenta em relação aos demais componentes curriculares. O movimento foi o eixo comum que permeia todos os núcleos e evidencia essa característica do campo. Nesse sentido, essa especificidade se acentua ao tratarmos da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde os conteúdos são ministrados, geralmente, por um Pedagogo, que é o responsável por tratar de modo interdisciplinar o conhecimento.

Em uma pesquisa na formação inicial em Educação Física na Bahia, Tigre (2017) analisa como os saberes pedagógicos são constituídos no cotidiano formativo em um estudo caso de nove futuros professores por três anos. A autora conclui que os professores de Educação Física em formação inicial reconhecem os saberes pedagógicos como os conhecimentos relacionados ao planejamento, à apropriação das teorias pedagógicas, bem como à sua concretização nas aulas de Educação Física. Para a investigadora, a apropriação dos saberes pedagógicos provenientes da formação inicial se dá na prática pedagógica; no momento do estágio, os saberes dos futuros professores e os seus planejamentos são ressignificados. Contudo, evidencia um distanciamento entre o que é ensinado na universidade e o que é feito na escola.

Para melhor compreensão dos fundamentos teóricos do presente estudo, partimos dos preceitos da epistemologia da prática (SCHÖN, 1991; TARDIF, 2000), fundamentados no pragmatismo educacional (CUNHA, 2008; DEWEY, 1963), que subsidiam os conceitos de saberes docentes (TARDIF, 2010). Desse modo, buscamos compreender como os professores Educação Física de crianças estão vivendo o currículo. Assim, apresentamos a seguir resultados da revisão de literatura sobre o currículo e a prática pedagógica no cotidiano escolar, bem como dos estudos relacionados à Educação Física e infância.

1.2 Currículo no cotidiano escolar

Ao iniciarmos a pesquisa estava claro o interesse em compreender como os professores vivem o currículo na escola. Por isso, o primeiro passo para o delineamento desse objeto foi analisar as articulações entre currículo e prática pedagógica da Educação Física no cotidiano escolar do Ensino Fundamental, por meio de uma revisão sistemática em periódicos nacionais de 2008-2017, que subsidiou o delineamento da presente investigação e foi publicada em Freire, Barreto e Wiggers (2020). O critério foi uma busca em periódicos do campo sociopedagógico da Educação Física brasileira nos 10 anos que antecederam o início desta busca.

Ao analisarmos os 13 artigos selecionados na referida revisão sistemática, destacaram-se três eixos temáticos: “apropriações de currículos no cotidiano escolar”, “PCN e PPP no cotidiano escolar” e “elaborações e análises de propostas de ensino”. Como os professores se apropriam dos currículos no cotidiano escolar? As pesquisas apontaram que eles ressignificam as orientações a partir de suas experiências, corroborando os conceitos de saberes docentes de Tardif (2010). Na temática sobre os PCN e PPP, os estudos apontam a necessidade de sistematização dos conteúdos da Educação Física como relevante aspecto que contribui para a legitimidade do componente curricular. Nas elaborações e análises das propostas de ensino, apesar de preponderar o esporte como conteúdo, há uma ampliação do entendimento de que os demais elementos da cultura corporal, como dança, jogos, ginásticas e atividades circenses, estão sendo objeto de investigação. A partir dos principais resultados dessa investigação, observamos indicações de outros estudos que articulem a prática pedagógica ao currículo, na perspectiva dos professores, sobretudo na região Centro-

Oeste. Além disso, as pesquisas realizadas com professores utilizaram preponderantemente as entrevistas, em combinação ou não com outras técnicas, como a observação, o questionário, a análise documental, ou a pesquisa-ação.

Nesse primeiro momento, enfocamos a Educação Física no Ensino Fundamental, todavia, tanto o campo empírico, quanto as pesquisas sobre a temática da Educação Física para crianças nos impulsionaram a ampliar a compreensão para o âmbito da Educação Infantil, que será discutida na seção 1.3 “Educação Física para crianças”.

Em outra revisão sistemática sobre currículo e Educação Física escolar, Boscatto e Darido (2017) também recomendam a aproximação das pesquisas acadêmico-científicas ao cotidiano escolar. Os autores evidenciam que, entre 2005 e 2015, 0,93% dos estudos publicados nos principais periódicos nacionais correspondiam ao termo “currículo e Educação Física”, totalizando 25 artigos. As principais temáticas desses artigos foram: “pressupostos teóricos nos currículos da educação física”, “o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, “o currículo nos anos finais do Ensino Fundamental”. Os autores apontaram que, apesar de as produções teóricas da Educação Física apresentarem significativo avanço, ainda há uma limitação entre os pressupostos teóricos e sua influência no cotidiano escolar. Esses achados corroboram resultados de estudos de revisão que também pesquisam o perfil das publicações no campo da Educação Física e identificam que a temática *currículo*, proporcionalmente às demais temáticas, é pouco investigada no campo. Bracht *et al.* (2011) concluíram que 6,6% do total das 647 pesquisas do campo da Educação Física entre 1980-2010 tratava da temática *currículo/organização*. De modo semelhante, Wiggers *et al.* (2015) concluiu que 24 dos 438 artigos investigados entre 2006-2012 se referiam ao tema *currículo/organização*.

Tais resultados corroboram os estudos de Kulinna *et al.* (2009), que analisaram os temas das pesquisas no campo da Educação Física em língua inglesa entre 1995-2014. Os autores concluíram que, dos 1.819 artigos, 19,24% se referiam ao tema *currículo*. Nessa direção, Kirk (2010) analisou as tendências das pesquisas na Europa e também indicou a necessidade de pesquisas no campo do currículo e conhecimento.

A partir desses resultados, consideramos pertinentes os estudos que tratam da temática currículo, todavia, buscamos a interface entre o currículo prescrito e o currículo vivido no cotidiano escolar. Depreendemos, também a partir dessa revisão

de literatura, que a entrevista é uma coerente técnica para compreender a perspectiva dos professores acerca de suas práticas pedagógicas, em articulação com o currículo. Mas, será que há diferença nessa compreensão quando se trata de ser professor de Educação Física de crianças?

1.3 Educação Física para crianças

Ser professor de Educação Física de crianças tem suas peculiaridades. Do ponto de vista da legislação educacional, a Educação Física enquanto componente curricular é obrigatória em todos os níveis de ensino de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Ressaltamos que, de acordo com o artigo 31 da Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2010b), a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é facultativa. Assim, nas escolas em que não há a atuação dos professores de Educação Física, as práticas corporais⁵ são atribuições do professor de atividades⁶.

Contudo, essa normativa nacional se adapta conforme a realidade de cada estado ou município brasileiro. Martins, Tostes e Mello (2018) consultaram, entre agosto e outubro de 2016, as Secretarias de Educação das capitais brasileiras e identificaram que há professores de Educação Física atuando na Educação Infantil em: Belém-PA, Brasília-DF, Boa Vista-RR, 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. Observamos que em municípios como Florianópolis-SC e Vitória-ES, as pesquisas e o debate acerca da Educação Física para crianças, sobretudo na Educação Infantil, não são recentes. No caso de Florianópolis-SC, de acordo com Gaspar, Richter e Vaz (2015), a presença de professores especialistas atuando nessa etapa educativa é realidade desde 1982. Similarmente, Andrade Filho e Schneider (2008), explicitam relevantes elementos acerca da especificidade da Educação Física na Educação Infantil, apresentando a

⁵ “As práticas corporais são fenômenos que se mostram, prioritariamente, ao nível corporal, constituindo-se em manifestações culturais, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outras” (SILVA, 2014, p. 18).

⁶ Terminologia utilizada no âmbito da SEEDF para o professor que cursou o Magistério ou que é formado em Pedagogia e atua na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

experiência da implementação do “Projeto de Implementação das disciplinas Educação Física e Artes Visuais na Proposta de Educação Infantil no Sistema de Educação Básica de Vitória-ES”.

A partir desse panorama do cenário nacional apresentado na pesquisa de Martins, Tostes e Mello (2018), buscamos investigações que tiveram como objeto a Educação Física para crianças, na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em estudos que tangenciassem o currículo. Para tanto, apresentamos uma breve revisão narrativa, ou seja, que não seguiu uma sistematização, mas uma aproximação ao objetivo investigado (ROTHER, 2007).

Destacamos a pesquisa em âmbito internacional de Varol e Đmamođlu (2014), na Turquia e Inglaterra. No cenário nacional, ressaltamos os trabalhos de Sayão (1996), Buss-Simão (2005) e Gonçalves, Richter e Bassani (2017) em Santa Catarina, Guimarães (2006) no Rio Grande do Sul, Andrade Filho (2013) no Espírito Santo, Alves, Timossi e Lima (2014) no Mato Grosso do Sul, Brandl e Brandl Neto (2015) no Paraná, Soares, Prodócimo e Marco (2016) em São Paulo, Sousa, Moura e Antunes (2016) no Rio de Janeiro, Figueirêdo (2018) no Rio Grande do Norte e Moraes (2018) também no Mato Grosso do Sul. Esses estudos são relevantes para compreendermos como a temática tem sido investigada em diferentes realidades.

O estudo de Varol e Đmamođlu (2014) teve como objetivo examinar os objetivos, os conteúdos, o processo de ensino-aprendizagem e avaliação em programas de Educação Física de professores que ministravam aula de Educação Física para o 1º ano em Ancara (Turquia) e Londres (Inglaterra). Dentre os 107 turcos, 96 eram professores de atividades e 9 eram professores de Educação Física, enquanto em Londres todos os 83 professores investigados eram professores de atividades. Por meio de análise estatística dos resultados dos questionários, os pesquisadores concluíram que professores turcos e ingleses expressaram opiniões positivas sobre os objetivos, conteúdos e processo de ensino-aprendizagem do programa, mas os resultados foram "médios" sobre a avaliação. Os pesquisadores consideram que o programa de Educação Física implementado na Turquia em 2006 tem uma abordagem construtivista, embora os professores turcos tivessem uma formação inicial a partir de uma perspectiva comportamental. De acordo com os autores, mesmo com a formação continuada, é difícil mudar os hábitos em relação ao ensino e à avaliação. Essas diferenças entre a formação inicial e a prática pedagógica

foi também observada por Martins, Tostes e Mello (2018) no Brasil. Tais estudos apontam que em outros países, assim como no Brasil, as aulas de Educação Física para crianças não necessariamente são ministradas por professores específicos. Contudo, em estados como Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Espírito Santo, a presença de professores especialistas de Educação Física desde a Educação Infantil é uma realidade há mais de 30 anos.

A professora Déborah Sayão foi uma importante pesquisadora brasileira sobre a Educação Física com crianças. Em sua dissertação, Sayão (1996) analisou a inserção da Educação Física na Educação Infantil no município de Florianópolis-SC entre 1982 e 1995 e destacou que a Educação Física não se consolidou enquanto atividade ou disciplina na Educação Infantil. Semelhantemente, Buss-Simão (2005, p. 168) reflete sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil como meio para “ampliação das linguagens, das interações e da leitura de mundo por parte das crianças”. A autora defende que as crianças tenham o direito a se expressar das brincadeiras para que sejam privilegiadas as “culturas infantis de movimento”. Além disso, enfatiza que o tempo compartimentado em horários para as aulas de Educação Física contradiz a organização dos tempos e espaços escolares não “disciplinares”, a não ser que o trabalho aconteça de modo integrado entre os professores de atividades e de Educação Física.

Gonçalves, Richter e Bassani (2017) tratam da legitimidade da Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis-SC a partir das histórias de vida de duas professoras. As discussões acerca da temática se dão no sentido de qualificar a atuação dos professores, pois a presença do professor especialista de Educação Física é uma realidade nas escolas públicas do município desde a década de 1980.

Em Pelotas-RS, Guimarães (2006) analisou como a política curricular é construída em uma escola de séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir da observação e registro da rotina pedagógica e administrativa, entrevistas e análise do PPP, Plano de Estudos e Regimento Escolar. A autora concluiu que a Educação Física passou a ter destaque na hierarquia dos saberes, tendo como resultados a organização e ampliação da carga horária, melhorando as condições de trabalho dos professores. Contudo, a falta de dias fixos para o planejamento coletivo é referenciada como uma limitação para a realização de um trabalho integrado entre os professores.

Andrade Filho (2013) analisou as experiências corporais de crianças da Educação Infantil no Espírito Santo discutindo elementos teórico-metodológicos baseados em preceitos da Sociologia da Infância. Seu objetivo foi contribuir para a orientação aos professores de Educação Física de crianças, a partir da etnografia em um Centro de Educação Infantil do Espírito Santo. Essa pesquisa no cotidiano escolar realizou-se a partir de uma observação compreensivo-crítica das atividades corporais coordenadas pelas pedagogas e auxiliares, sem a presença do professor de Educação Física. Como resultados, o pesquisador aponta elementos essenciais para se compreender a infância nesses espaços institucionalizados, destacando que a ausência do professor específico de Educação Física gerou uma interdição das vivências de movimento. Ressalte-se que essas experiências são importantes sobretudo para a socialização, para o jogo e para a brincadeira como parte significativa do ofício de criança.

Alves, Timossi e Lima (2014) analisaram o perfil da prática pedagógica dos professores de Educação Física de Ponta Porã-MS, abordando as fases da Educação Infantil em que atuam, os conteúdos e objetivos utilizados, a metodologia e planejamento das aulas, o referencial teórico que subsidia o planejamento, além dos espaços e materiais para a prática. O estudo foi realizado por meio da aplicação de questionário com nove professores de Educação Física, do total de 12 da rede municipal em questão. Um dado significativo é a frequência nas aulas, que aconteciam quatro vezes por semana com duração de uma hora. Na maioria das vezes, havia a colaboração de uma estagiária ou professora auxiliar, mas o trabalho da aula não é em parceria e os autores não mencionam se há interação no planejamento. Os resultados apontam que os professores apresentam uma compreensão equivocada de avaliação, com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação (RCNEI) (BRASIL, 1998b), apesar de citá-lo ao tratar do planejamento. Além disso, o foco dos conteúdos está no desenvolvimento das habilidades motoras. Considera-se a necessidade de relacionar a avaliação da aula aos conteúdos e objetivos propostos e não apenas avaliar se as crianças gostaram ou não das atividades (não que isso não deva ser considerado). A maioria dos docentes faz um planejamento semanal ou anual, dispõem de boa estrutura física e materiais suficientes.

Brandl e Brandl Neto (2015) defendem a importância da Educação Física por meio do Projeto “Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma

proposta de inserção social através de atividades motoras”, em municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no Oeste do Paraná. A partir de uma perspectiva psicomotora, os pesquisadores realizaram testes motores e aplicaram questionários que avaliavam os aspectos emocionais, cognitivos e sociais (estudantes, professores, diretores, pais ao início e ao fim do ano). Os autores afirmam que o fato de existir um tempo previsto para as aulas propicia o espaço para o movimento, pois, segundo os autores, "isso pode ocorrer pelo fato do professor alfabetizador não ser *capacitado* em sua graduação para ministrar essas aulas. Este é mais um motivo para a inserção de um professor *capacitado* na área da Educação Física ministrar as aulas" (BRANDL; BRANDL NETO, 2015, p 101, grifos nossos). Os pesquisadores explicitam que os professores de atividades não são capacitados na formação inicial para dar aulas de Educação Física e, além de terem muitas atribuições, não dispõem de muito tempo para as práticas corporais. Não concordamos com a afirmação de que professores de atividades não sejam capazes de realizar atividades corporais lúdicas e recreativas com as crianças. Porém consideramos que a presença do professor de Educação Física contribui com o trabalho pedagógico em parceria com o pedagogo, por suas especificidades para atuação com as práticas corporais.

Soares, Prodócimo e Marco (2016) investigaram o movimento na rotina de uma creche, relacionando-o às demais atividades a partir da perspectiva da interdisciplinaridade. Esse estudo foi realizado por meio de observação de um coletivo de pesquisadores, com protocolos de observação da rotina, em uma escola do interior de São Paulo, em que não havia professor específico de Educação Física. Os autores se basearam no RCNEI (BRASIL, 1998b) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010a) e concluem:

[a]ssim, entende-se que a EF [Educação Física] pode contribuir para pensar e estudar o movimento na rotina da EI [Educação Infantil], compondo parcerias em propostas interdisciplinares, que poderiam ser estabelecidas a partir do diálogo sobre práticas pedagógicas, com supervisão do planejamento escolar ou da formação continuada dos profissionais generalistas, favorecendo o desenvolvimento de experiências motoras, articuladas entre si, que incentivem e promovam o desenvolvimento integral da criança pequena (SOARES, PRODÓCIMO; MARCO, 2016, p. 1206).

Sousa, Moura e Antunes (2016) analisaram a percepção de 154 professores de atividades, atuantes do 1º ao 5º ano, sobre a Educação Física no Rio de Janeiro-RJ a partir das categorias: perfil dos professores, dilemas, legitimidade e currículo vivido da Educação Física. Os pesquisadores ressaltam que, mesmo diferente do que preconizam as perspectivas críticas, a opinião dos docentes sobre os objetivos da Educação Física enfatiza o desenvolvimento motor, a promoção da saúde, a formação de valores, a recreação e a formação de atletas. Além disso, o entendimento da Educação Física como um momento de recreação reforça a visão dos professores de que a privação das aulas pode ser utilizada como recurso para punir os estudantes que apresentam problemas disciplinares.

Figueirêdo (2018) objetivou compreender como a Educação Física pode contribuir para a prática profissional do pedagogo a partir da atuação do professor específico. Por meio de questionários com 11 pedagogas e duas coordenadoras pedagógicas da Zona Norte de Natal-RN, a autora analisou o tempo de formação, as dificuldades/ limitações da prática, a importância da Educação Física, se o PPP da escola contempla o componente curricular e como acontece e se elas se sentem aptas a desenvolver os conteúdos relacionados ao movimento. Todas as participantes consideraram importante a presença do professor de Educação Física na atuação com as crianças por conta da especificidade do trabalho, apesar da maioria também se sentir apta a desenvolver o eixo movimento. Porém, consideraram que a presença do professor específico facilitaria o trabalho, traria benefícios para os estudantes, “ampliando o universo de experiência, conhecimentos e habilidades” (FIGUEIRÊDO, 2018, p. 35). Destaca-se que, na realidade do município de Natal-RN, a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil é pouco comum, salvo em escolas particulares, que oferecem atividades específicas, como judô, karatê, balé, futebol ou natação.

Do mesmo modo, Moraes (2018) discute a interdisciplinaridade na Educação Infantil, mas em Campo Grande-MS, onde a Educação Física foi inserida para proporcionar às professoras regentes um tempo para o planejamento fora de sala de aula. Por isso, a autora discute o planejamento em conjunto, não necessariamente a atuação docente. Ela defende que a interdisciplinaridade, mesmo sem a presença física do professor na aula, é possível, pois o foco é no planejamento coletivo

A partir da literatura consultada e estudada, observamos que a formação, tanto

do pedagogo, quanto do professor de Educação Física, carece de elementos relacionados às especificidades da infância e do movimento. Além disso, há entendimentos diferentes sobre a atuação do professor de Educação Física com crianças. Destarte, defendemos a perspectiva do trabalho em parceria, não no sentido de desqualificar a atuação do pedagogo, ou de fragmentar o ensino, mas de ampliar as possibilidades de trabalho, corroborando Ayoub (2001), Buss-Simão (2005), Moraes (2018), Sayão (1996; 2002), Soares, Prodócimo e Marco (2016). Assim, observamos que os saberes docentes na Educação Física apresentam a especificidade de envolver o corpo e, no que se refere à atuação com as crianças, a dimensão lúdica ganha predominância em todo o planejamento e na atuação do professor.

Apresentamos, a seguir, a realidade de Brasília-DF, o *Currículo em Movimento* (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2014b, 2018a, 2018b), que norteia a prática pedagógica dos professores de Brasília-DF, enfocando a Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Programa Educação com Movimento (PECM) (DISTRITO FEDERAL, 2019).

2 EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIA EM BRASÍLIA-DF

Brasília-DF foi inaugurada em 1960, após um criterioso planejamento, a partir de uma proposta de arquitetura moderna. Entre 1956 e 1961, Juscelino Kubitschek foi o presidente do Brasil e seu Programa de Metas, denominado meta-síntese⁷, entre outros objetivos, enfatizava a transferência da capital do Rio de Janeiro para o Planalto Central, prevista desde a primeira constituição republicana de 1891 (FAUSTO, 2003).

O então presidente tinha uma preocupação com as questões educacionais, por isso incumbiu Anísio Teixeira de elaborar o Plano de Construções Escolares de Brasília-DF para a nova e moderna capital brasileira (TEIXEIRA, 1961). Anísio Teixeira, renomado educador, era presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e foi influenciado por ideias do americano John Dewey, acerca do pragmatismo. Para o pragmatismo, a experiência é importante no processo educacional, permitindo que o estudante seja, de algum modo, protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de diversos autores influenciarem o pensamento educacional brasileiro, o pragmatismo foi marcante por diferenciar a educação tradicional de uma educação progressista (CUNHA, 2008).

Desse modo, as escolas em Brasília-DF foram planejadas com base em uma organização urbanística e arquitetônica que não considerava apenas aspectos técnicos, mas teóricos e filosóficos da educação em sua estrutura. As peculiaridades da cidade implicam em uma organização diferenciada de outros estados brasileiros. A organização em “unidades de vizinhança”, que compreende os blocos residenciais, o comércio, igrejas, cinemas, bibliotecas, delegacias, correios, entre outras entidades necessárias para a comunidade. Além disso, o complexo educacional brasiliense era composto por jardim de infância, escola classe e escola parque entre as quadras (PEREIRA; ROCHA, 2011a, 2011b).

Contudo, a construção das 28 Escolas-Parque, instituições preparadas arquitetonicamente para as atividades específicas de arte e Educação Física, não se completou. A Escola Parque 307/308 sul foi a primeira a ser construída e a única completamente realizada conforme planejado. Atualmente, há oito dessas escolas em

⁷ Esse plano “abrangeia 31 objetivos, distribuídos em seis grandes grupos: energia, transportes, alimentação, indústria de base, educação e a construção de Brasília” (Fausto, 2003, p. 425).

funcionamento, sendo cinco localizadas na região do Plano Piloto, e outras três⁸ recentemente inauguradas nas regiões administrativas de Ceilândia, Brazlândia e Núcleo Bandeirante. Apesar de não ter sido concretizado na íntegra, sobretudo por questões e decisões de ordem política e econômica, esse projeto original exerce influência na educação de Brasília-DF até os dias de hoje (RICARDO, 2018).

Wiggers, Piedade e Reis (2018), caracterizaram a infância, a cultura corporal infantil e as atividades educativas das crianças que estudavam nas primeiras escolas-classe de Brasília-DF. Por causa da estrutura das unidades de vizinhança, em Brasília-DF, as escolas localizavam-se próximas às residências das crianças e havia espaço para transitarem e brincarem de modo livre. As autoras apresentam os resultados das fichas de matrículas das crianças, que continham interessantes informações sobre a disponibilidade de espaço para estudar, brincar, se havia outras crianças da mesma idade e quais as brincadeiras preferidas. Anísio Teixeira tinha uma preocupação com os registros das escolas, vislumbrando pesquisas futuras, pois ele compreendia as pesquisas em educação como pesquisas científicas, ou seja, os registros deveriam ser ordenados para que futuros pesquisadores pudessem acessá-los.

Desde a concepção do sistema escolar de Brasília-DF havia o pensamento de que seriam necessários espaços para o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e corporais que serviriam como um exemplo inovador de educação integral na capital em construção. Por isso, a inserção da Educação Física para as crianças nas escolas públicas de Brasília-DF é uma proposta inovadora em sua origem. Todavia, as escolas nas demais regiões administrativas de Brasília-DF não se organizam dessa maneira, por não terem sido planejadas e estruturadas como o Plano Piloto, região central da capital. Além disso, ainda há a necessidade de construção de mais espaços para a prática de atividades físicas e esportivas nas escolas públicas da SEEDF, como detalhado na seção 4.2.3 “Eu vou adaptando de acordo com o espaço e material”.

⁸ A Escola Parque Anísio Teixeira, na Ceilândia, e a Escola Parque da Natureza, em Brazlândia foram inauguradas em 2014. A Escola Parque da Natureza e Esporte no Núcleo Bandeirante foi inaugurada em 2022. Estas escolas apresentam características diferentes, pois são abertas para atender às demandas dos estudantes que se matriculam no contraturno escolar, enquanto as escolas parque tradicionais apresentavam um trabalho integrado às escolas classe próximas.

2.1 Currículo em Movimento

Os preceitos da constituição histórica da educação em Brasília-DF estão presentes na atualidade, a despeito das idiossincrasias da política educacional ao longo dos anos. Desde 2018, está em vigor a segunda edição do Currículo em Movimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018a, 2018b), para atender às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se adequar à universalização da organização escolar em ciclos para as aprendizagens nos anos finais do Ensino Fundamental. Cardoso (2020, p. 102) considera que o Currículo em Movimento apresenta fundamentos e princípios sólidos “que permitem uma flexibilidade que humaniza e democratiza a educação”, constituindo um instrumento importante na busca para a melhoria da educação no Distrito Federal.

A organização dos tempos e espaços escolares em ciclos e blocos de aprendizagem é um relevante debate na SEEDF. O Quadro 2 representa essa estruturação nos três ciclos, começando na Educação Infantil. Além disso, o Ensino Fundamental é dividido em blocos: os anos iniciais e os anos finais, sendo que os anos iniciais são divididos em outros dois blocos, e o mesmo acontece com os anos finais. Por exemplo, a criança tem o primeiro bloco para ser alfabetizada e não apenas um ano escolar, respeitando suas individualidades e necessidades.

Quadro 2: Ciclos e blocos de aprendizagem

Educação Infantil	1º ciclo	Creche (0 a 3 anos)	
		Pré-escola (4 a 5 anos completos até 31 de março)	
Ensino Fundamental	2º ciclo	anos iniciais	1º bloco: 1º ao 3º ano
			2º bloco: 4º e 5º ano
	3º ciclo	anos finais	1º bloco: 6º e 7º ano
			2º bloco: 8º e 9º ano

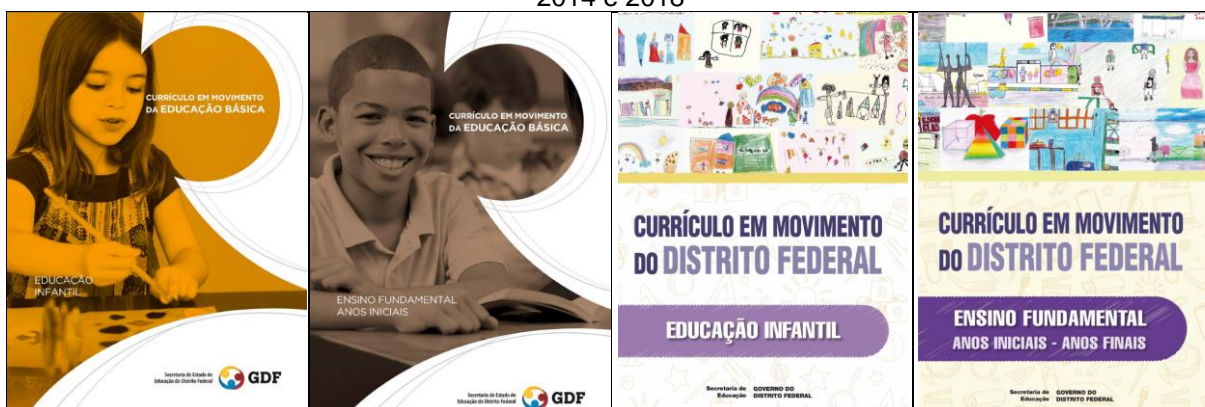
Fonte: Autoria própria, a partir do *Currículo em Movimento* (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Esse modo de organização curricular intenta combater os altos índices de evasão e reprovação escolar por meio do rompimento da linearidade do trabalho pedagógico. Apesar de se considerar as fases da criança, o tempo é diferenciado para

o aprendizado. Bandeira e Dantas (2021) analisaram as trajetórias e concepções do Currículo em Movimento, na estrutura do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem e consideram uma proposta que visa romper com a fragmentação do processo educativo, além de ressignificar a rotina escolar.

O Currículo em Movimento, cuja primeira versão foi divulgada em 2014, abrange os volumes: Pressupostos Teóricos, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional e Educação a Distância, a Educação de Jovens e Adultos, bem como a Educação Especial. Os volumes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram reeditados em 2018 e suas duas edições estão representadas na Figura 2. Reiteramos que estes volumes permeiam a discussão do presente texto, mas enfatizamos a segunda edição de 2018 nas análises.

Figura 2: Currículo em Movimento da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2014 e 2018



Fonte: Distrito Federal (2014a, 2014b, 2018a, 2018b).

O volume do Currículo em Movimento da Educação Infantil de 2018 foi editado por uma equipe de colaboradores institucionais, da comissão de implementação da BNCC, leitores críticos tanto das regionais de ensino, quanto das unidades escolares, e colaboradores responsáveis pela revisão técnica. O novo *layout* apresenta desenhos de crianças de escolas públicas, na capa e ao longo do texto. Em suas 103 páginas, é detalhado o contexto da educação e das diversas crianças que estão presentes no território do Distrito Federal. São ainda retomados os marcos legais da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, reiterando a base teórica do currículo pautada na Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1994) e na

Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011), que compreendem as crianças “como sujeitos de direito, que têm necessidades próprias, que manifestam opiniões e desejos de acordo com seu contexto social e sua história de vida” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 22).

A partir das DCNEI (BRASIL, 2010a), que determinam as brincadeiras e as interações como os eixos norteadores, o Currículo em Movimento adaptou para *educar e cuidar, brincar e interagir*. Além disso, o Currículo em Movimento descreve a organização do trabalho pedagógico do currículo, destacando a importância da inserção e do acolhimento, as recomendações das práticas sociais (alimentação, sono, banho), o posicionamento acerca da religiosidade na Educação Infantil, os papéis da família, as transições, a avaliação e, por fim, os campos de experiência – “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são divididos por idade: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), as crianças pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e as crianças bem pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Ademais, há os direitos de aprendizagem: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 58). Cabe destacar que, na Educação Infantil, os conteúdos da Educação Física são tratados de modo interdisciplinar, sobretudo no campo de experiência – “Corpo, gestos e movimentos” –, mas também permeiam os demais campos⁹. Além disso, os direitos de aprendizagem são considerados neste planejamento.

No volume dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Currículo em Movimento de 2018 também manteve os princípios pedagógicos e os pressupostos teóricos do currículo. Para a atualização, contou com os colaboradores institucionais e leitores críticos do documento. Como no Ensino Fundamental o texto é estruturado por componentes curriculares, a revisão e elaboração foi realizada por colaboradores das diferentes áreas. As 316 páginas são organizadas em linguagens (Língua Portuguesa,

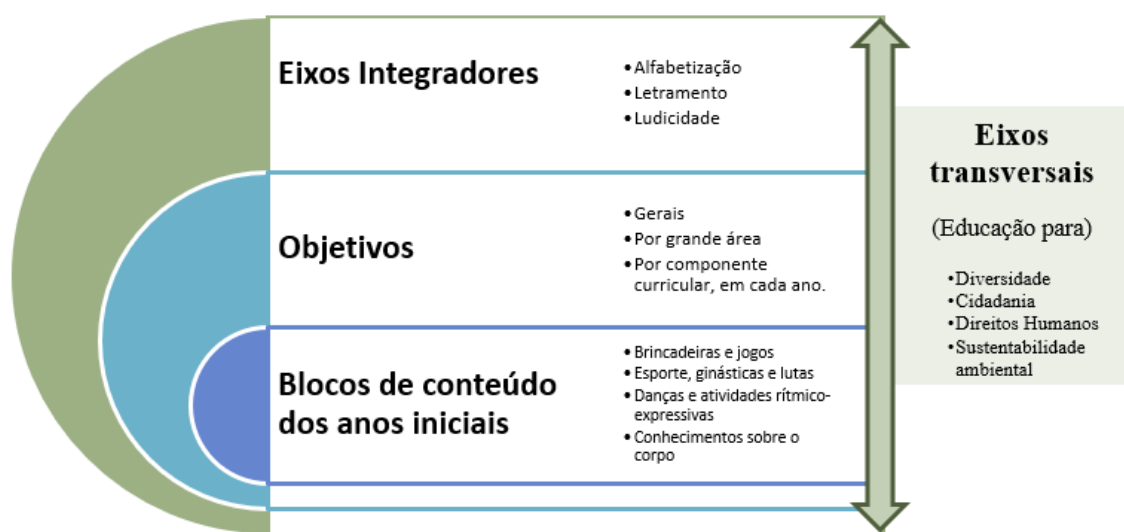
⁹ Os campos de experiência que emergem dos direitos de aprendizagem são: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 60).

Arte, Educação Física, Língua Estrangeira), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Geografia, História, Ensino Religioso).

A forma de disposição dos objetivos de aprendizagem e conteúdos apresentados na matriz de Educação Física do Ensino Fundamental preza pela *progressão curricular* em relação à etapa anterior, Educação Infantil. Os conteúdos da Educação Física estão organizados em Blocos com o intuito de apontar, para o professor, linhas de abordagem pedagógicas que considerem a progressão curricular e a riqueza dos conteúdos inerentes à cultura corporal para as fases e etapas da Educação Básica. Destaca-se que a opção de organizar o Currículo de Educação Física em Blocos e seus respectivos objetivos de aprendizagem na proposição dos conteúdos visa agregar nesses os conhecimentos e saberes acumulados sobre o corpo e o movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 110, grifos nossos).

O texto do Currículo em Movimento inicia com uma apresentação geral, seguida por uma de cada uma das grandes áreas e, para cada componente curricular, há um detalhamento dos objetivos e conteúdos para cada ano escolar (1^a ao 9^a). A parte destinada à Educação Física consta nas páginas 109 a 124 do documento com quadros contendo os objetivos e conteúdos, representados em blocos relacionados aos elementos da cultura corporal de movimento: brincadeiras e jogos; esporte; ginásticas e lutas, danças e atividades rítmico-expressivas e conhecimentos sobre o corpo, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3: Estrutura do Currículo em Movimento



Fonte: Autoria própria, a partir de Distrito Federal (2018b).

Em São Paulo, Kawashima, Souza e Ferreira (2009) elaboraram uma proposta de sistematização dos conteúdos para a Educação Física nos anos iniciais a partir dos critérios da relevância social, das particularidades dos estudantes e da própria Educação Física. As autoras sistematizaram os conteúdos a partir da terminologia dos conteúdos conforme Zabala (2007), que orienta os PCN (BRASIL, 1998a), subdividindo-os em procedimentais (mais ligados ao ensino do gesto motor), conceituais (relacionados com o conhecimento acerca do conteúdo) e atitudinais (habilidades interpessoais). Diferente desta estruturação, observamos que nas duas edições do Currículo em Movimento, a Educação Física é entendida como um espaço para ampliação do repertório dos movimentos construídos culturalmente.

Na SEEDF, os professores de Educação Física atendem obrigatoriamente os estudantes a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, na Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos e nas Escolas Parque¹⁰. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as práticas corporais podem ser desenvolvidas tanto pelos professores de atividades, quanto pelos professores de Educação Física. Por isso, pautado no Currículo em Movimento, há um programa que orienta a inserção do professor de Educação Física nestas etapas de ensino: o PECM.

¹⁰ Para mais detalhes sobre a Educação Física nas Escolas Parque de Brasília, sugerimos Freitas (2020); Freitas e Rocha (2020); Freitas e Wiggers (2020); Ricardo (2018).

2.2 Programa Educação com Movimento (PECM)

Os professores de Educação Física que atuam com as crianças nas escolas públicas de Brasília-DF são orientados pelo PECM, cujo principal objetivo é ampliar as experiências corporais das crianças por meio de uma prática pedagógica interdisciplinar e integrada entre o professor de atividades e o de Educação Física (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Em 1997, o então Projeto Núcleo de Educação com Movimento foi iniciado na SEEDF. Apesar de ser extinto em 1999, permaneceu sob a forma de projetos específicos em algumas escolas, como o exemplo da EC 18 de Taguatinga¹¹. As professoras dessa escola relataram que todos os anos lutavam para que a gerência de recursos humanos autorizasse a permanência na escola. Por isso, elas elaboravam um portfólio com o registro das atividades realizadas ao longo do ano para apresentarem aos gestores de recursos humanos, ou faziam abaixo-assinados com a participação da comunidade escolar. Somente a partir de 2011, o PECM foi reiniciado, no contexto da elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento como um projeto institucionalizado da SEEDF, tendo, portanto, a garantia de recursos humanos para a realização do trabalho (FREIRE, 2016).

Em 2017, foi aprovada a Lei nº 5.884 (DISTRITO FEDERAL, 2017), que dispõe sobre a obrigatoriedade da presença de professor licenciado em Educação Física nas escolas públicas de Brasília-DF. Essa lei determinava que em todas as etapas de ensino, incluindo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física fossem ministradas por professores licenciados nessa disciplina. Todavia, a referida lei desconsiderava as discussões que repercutiram em ações no PNE e PPA, almejando a universalização progressiva da Educação Física, refletindo tensões e disputas de poder político e foi revogada em dezembro de 2017.

Esse movimento repercutiu, em 2019, na alteração no nome do projeto para programa. A alteração da palavra não é uma mera formalidade, pois como projeto, era uma política de governo e poderia ser extinto a qualquer tempo, conforme deliberação dos gestores. Além disso, para tornar o programa uma política de estado há ações como a inserção de metas no Plano Distrital de Educação de 2015 a 2024 e no Plano

¹¹ Escola localizada na Região Administrativa de Taguatinga.

Plurianual do Distrito Federal de 2016-2019 (DISTRITO FEDERAL, 2015a, 2015b), visando a ampliação gradual do número de escolas atendidas até a sua universalização em 2024.

O PECM detalha as orientações para a atuação do professor de Educação Física, pois organiza pedagogicamente sua prática, articulando-se ao currículo e o Projeto Político-Pedagógico¹² (PPP) da escola. O texto do programa na versão de 2019 é estruturado em: apresentação, objetivos, inserção da Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentos do currículo que norteiam a prática do professor de Educação Física, base curricular orientadora para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a organização do trabalho pedagógico para o professor, princípios de funcionamento, metodologia e os instrumentos de avaliação (FIGURA 4). Nos anexos, há o modelo para que os professores elaborem os portfólios (Anexo B), que consistem no registro das atividades realizadas ao longo do ano letivo e avaliação do projeto por parte das crianças, da equipe pedagógica, bem como um Instrumento de avaliação para as aprendizagens do estudante (ANEXO C).

Figura 4: Cartilha do PECM



Fonte: Distrito Federal (2019).

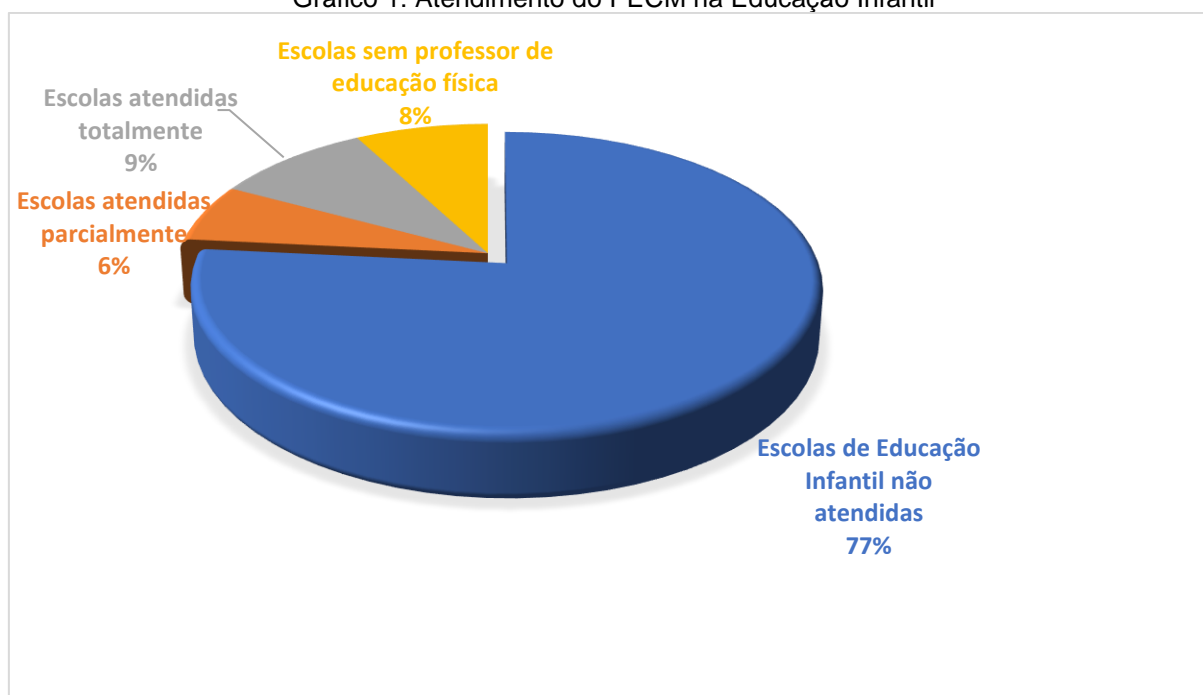
Para que uma escola possa pleitear a inserção no PECM, é necessário prever a inserção do programa no PPP, manifestar interesse à Coordenação Regional de

¹² O PPP passou a ser denominado de Proposta Pedagógica na BNCC, mas optamos por manter a terminologia que a maioria dos professores utilizou, em concordância com Veiga (2008).

Ensino, além de apresentar espaço para as práticas corporais como quadra, e/ou área verde, e/ou pátio, entre outros. Após aprovação, abre-se a vaga para que algum professor efetivo a ocupe no concurso de remanejamento¹³. Caso nenhum professor efetivo ocupe essa vaga, não há atendimento na escola, como ocorre nos demais níveis, em que professores temporários são contratados para preencher essas carências. Por isso, há escolas com atendimento total ou parcial. De acordo com as orientações do programa, cada professor pode atender no mínimo 10 turmas ou no máximo 15 turmas. Em escolas em que há 32 turmas e dois professores, por exemplo, duas turmas ficariam sem atendimento, ou seja, seriam atendidas parcialmente.

Desde 2011, em que apenas a EC 18 de Taguatinga fazia parte do então projeto, o atendimento tem se ampliado anualmente. Em 2019, das 441 escolas de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental da SEEDF, 175 (39,68%) foram contempladas com o atendimento pelo PECM. Porém, não necessariamente há professores atuando nessas escolas, pois depende da disponibilidade e interesse do professor efetivo em ocupar essas vagas (dados detalhados por CRE no Anexo A), conforme representado nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1: Atendimento do PECM na Educação Infantil

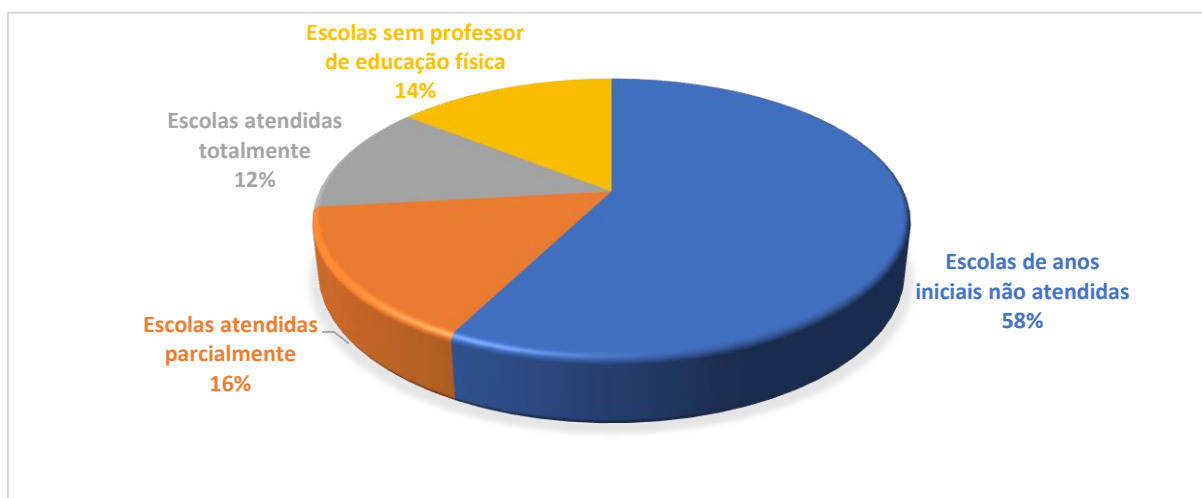


Fonte: Diretoria de Educação Física e Desporto Escolar da SEEDF (DEFIDE), em julho de 2019.

¹³ Na SEEDF todos os professores ocupam vagas em caráter definitivo ou provisório e anualmente podem participar do concurso de remanejamento para as vagas disponíveis, seja por aposentadoria ou por afastamento para estudos, por exemplo.

Como podemos observar no Gráfico 1, na Educação Infantil há 64 escolas ao todo, sendo que deste total 49 (77%) não são atendidas pelo PECM, 6 (9%) escolas são atendidas totalmente, 4 (6%) são atendidas parcialmente e 5 (8%) estão sem professor de Educação Física, mesmo que a escola seja contemplada com o programa.

Gráfico 2: Atendimento do PECM nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Diretoria de Educação Física e Desporto Escolar da SEEDF (DEFIDE), em julho de 2019.

O Gráfico 2 representa o percentual dos anos iniciais do Ensino Fundamental com 377 escolas ao todo, sendo que deste total 217 (58%) não são atendidas pelo PECM, 47 (12%) escolas são atendidas totalmente, 59 (16%) são atendidas parcialmente e 54 (14%) estão sem professor de Educação Física, mesmo que a escola seja contemplada com o programa. Assim, conforme informações da DEFIDE, atualizadas em julho de 2019, há 10 professores atuando na Educação Infantil e 146 professores atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 156 professores no PECM na SEEDF. Apesar do avanço desde 2011, ainda há um caminho a percorrer até a almejada universalização, pois muitas escolas ainda não são atendidas totalmente.

Como destacado anteriormente, a presente pesquisa se insere em um grupo de investigações sobre o PECM no âmbito do PPGE e PPGEF da UnB, que tiveram o programa como objeto de estudo (Freire, 2016; Gomes, 2020; Lemos, 2019; Lino, 2020; Lucindo, 2021; Silveira, 2019). Em Freire (2016) discutimos o histórico da

inserção da Educação Física no Ensino Fundamental na SEEDF a partir das análises de conteúdo dos currículos de 1993 e de 2014. Os resultados apontam que as discussões do campo teórico estão sendo incorporados aos currículos, todavia indicamos a necessidade de investigações sobre as apropriações do currículo no cotidiano escolar.

Sobre a implementação do PECM na escola, há o debate sobre o trabalho em parceria, um ponto progressista, mas ao mesmo tempo desafiador do programa. Gomes (2020) aponta que há lacunas que dificultam a concretização de ações interdisciplinares. Sua pesquisa teve como objeto de estudo a interdisciplinaridade no PECM e, para isso, analisou a literatura acerca da temática e concluiu que, apesar dos documentos explicitarem sua relevância, haver a possibilidade de tempo e espaço para o planejamento em conjunto, há a necessidade de mais debates aprofundados com indicações práticas de como realizar o trabalho em parceria.

Nesta direção, em uma experiência pedagógica que abordou uma situação prática em uma escola do PECM, localizada em Brasília-DF, Lino (2020) realizou uma pesquisa-ação formativa com os professores a partir de uma experiência em torno de um projeto de literatura. Essa organização por meio da pedagogia de projetos possibilitou tanto um planejamento, quanto uma atuação interdisciplinar sem hierarquizações.

Por sua vez, Lemos (2019) buscou compreender o panorama da Educação Física na Educação Infantil na SEEDF, por meio entrevistas semiestruturadas e observações das aulas. A pesquisadora concluiu que o PECM é uma experiência ainda em construção, mas se mostrou positiva em relação à percepção dos professores participantes da pesquisa, bem como em relação ao apoio da gestão da escola e dos professores regentes.

Silveira (2019) analisou as práticas dos professores do PECM que atuavam na Educação Infantil a partir da análise de seus portfólios, instrumento que representa suas práticas pedagógicas. A investigadora depreendeu que o PECM está em consonância com os preceitos dos currículos oficiais, e, simultaneamente, destaca a dificuldade do trabalho entre os professores regentes e os professores de Educação Física. Todavia, a autora reitera a importância do professor especialista atuando nesta etapa educativa.

Buscando a perspectiva das crianças sobre o PECM, Lucindo (2021) fez uma análise documental das avaliações do programa feitas pelas crianças registradas pelos professores em 28 portfólios. O autor concluiu que inserir nas avaliações do PECM a perspectiva das crianças é relevante, mas indica a necessidade de mais investigações com crianças e que contribuam para a construção de instrumentos cada vez mais participativos.

Os estudos apresentados tiveram o PECM como objeto em diferentes aspectos: percurso histórico do projeto, partindo dos currículos, análise da interdisciplinaridade tanto em âmbito teórico, quanto em uma experiência prática, os sentidos e significados dados pelas próprias crianças, bem como análise tanto da representação das práticas pedagógicas por meio dos portfólios, quanto das falas dos professores em suas experiências pedagógicas. O estudo em tela visa dar continuidade às pesquisas, enfatizando as apropriações do currículo no cotidiano escolar.

O currículo expressa diretrizes que orientam o trabalho docente e, no caso de Brasília-DF, o Currículo em Movimento subsidia a prática pedagógica. Para atuação específica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o PECM orienta a organização do trabalho administrativo e pedagógico por meio de uma parceria entre o professor de atividades e o de Educação Física. Com base nos preceitos teóricos explicitados, a seguir, constam o delineamento da pesquisa a partir da metodologia realizada para alcançar os objetivos propostos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Uma pesquisa é construída a partir de opções fundamentadas teórico metodologicamente em todas as fases, desde o estabelecimento do objeto a investigar, passando pelo método utilizado almejando os objetivos propostos, até as análises dos dados produzidos. Nesse sentido, buscamos *analisar como os professores de Educação Física que atuam no Programa Educação com Movimento exercem sua prática pedagógica, considerando o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Optamos por uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009), tendo como técnica a entrevista semiestruturada (BEAUD; WBER, 2007; RAPLEY, 2004; LOSCIUTO; KORNHAUSER; SHEATSLEY, 2010). O percurso metodológico para interpretação das informações foi orientado pela análise de conteúdo temática de Bardin (2009).

A opção metodológica pelo uso da entrevista partiu da revisão sistemática em periódicos brasileiros sobre as pesquisas que tratam do currículo no cotidiano escolar, publicada em Freire, Barreto e Wiggers (2020). Esta revisão foi a primeira fase da presente investigação e ao analisamos as metodologias das pesquisas empíricas realizadas com professores, observamos que a entrevista representou o recurso mais utilizado, combinada ou não com outras técnicas. Assim, consideramos a entrevista como um recurso metodológico coerente para compreendermos a perspectiva dos professores investigados, enfatizando suas apropriações dos currículos em suas práticas pedagógicas.

Em todas as fases da pesquisa o ATLAS.ti foi uma importante ferramenta para a organização e análises das informações tanto das revisões de literatura, quanto das entrevistas. Como mencionado anteriormente, o ATLAS.ti é um *software* que auxilia a análise qualitativa de dados (SABARIEGO-PUIG, VILÀ-BAÑOS; SANDÍN-ESTEBAN, 2014; SCALES, 2013). De acordo com as orientações do PECM, os professores registravam o trabalho realizado ao longo do ano, cujo roteiro está detalhado no Anexo B. Rodrigues e Figueiredo (2011) relatam que os registros, seja por meio do diário, com o planejamento das atividades, ou do portfólio, contendo o registro de fotografias, também estão relacionados à busca por reconhecimento tanto por parte dos pares, quanto da comunidade escolar. Consideramos, neste trabalho, que ambos os registros constituem oportunidades para os professores refletirem sobre suas práticas.

Antes do PECM ser institucionalizado pela SEEDF, os portfólios foram utilizados como instrumentos de validação do trabalho, para legitimar a presença dos professores de Educação Física em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (FREIRE, 2016).

Inicialmente, a nossa proposta contemplava, além das análises das entrevistas, a análise dos portfólios dos professores entrevistados. Contudo, a partir de 2019, o envio desse documento à gestão do programa passou a ser optativo. Com isso, apenas três professores participantes da pesquisa elaboraram o documento e o disponibilizam, por isso optamos por não analisar esses documentos. Reiteramos que discordamos dessa decisão dos gestores, por compreendermos o portfólio como um relevante registro, não apenas para fins de pesquisas, mas para reflexões acerca da prática pedagógica pelos próprios professores e para subsidiar a formação inicial e continuada de professores a partir de elementos do cotidiano escolar. As pesquisas de Silveira (2019) e Lucindo (2021), por exemplo, tiveram os portfólios como objeto de investigação. Apresentamos, a seguir, as escolas onde os participantes da pesquisa trabalharam entre 2017 e 2019, como foram realizadas as entrevistas, o perfil dos 29 professores participantes, bem como a estrutura das análises das entrevistas.

3.1 Apresentação das escolas

No Distrito Federal, a divisão geográfica não se dá por municípios, mas por Regiões Administrativas. A SEEDF organiza a gestão das escolas agrupando as 31 Regiões Administrativas em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), conforme o Quadro 3. Como buscamos compreender o perfil dos professores da rede, o critério para participar da pesquisa foi ser professor do PECM entre os anos 2017, 2018 e/ou 2019. A fim de traçar um perfil dos professores da rede, optamos por entrevistar dois professores por CRE, todavia, no Recanto das Emas foram três¹⁴ entrevistados, totalizando 29 participantes.

¹⁴ Durante a pesquisa de campo, um professor a mais que trabalhava na escola no Recanto das Emas se dispôs a conceder a entrevista. Por se tratar de um professor que atuava na Educação Infantil, nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental, consideramos que poderia acrescentar relevantes elementos para as análises.

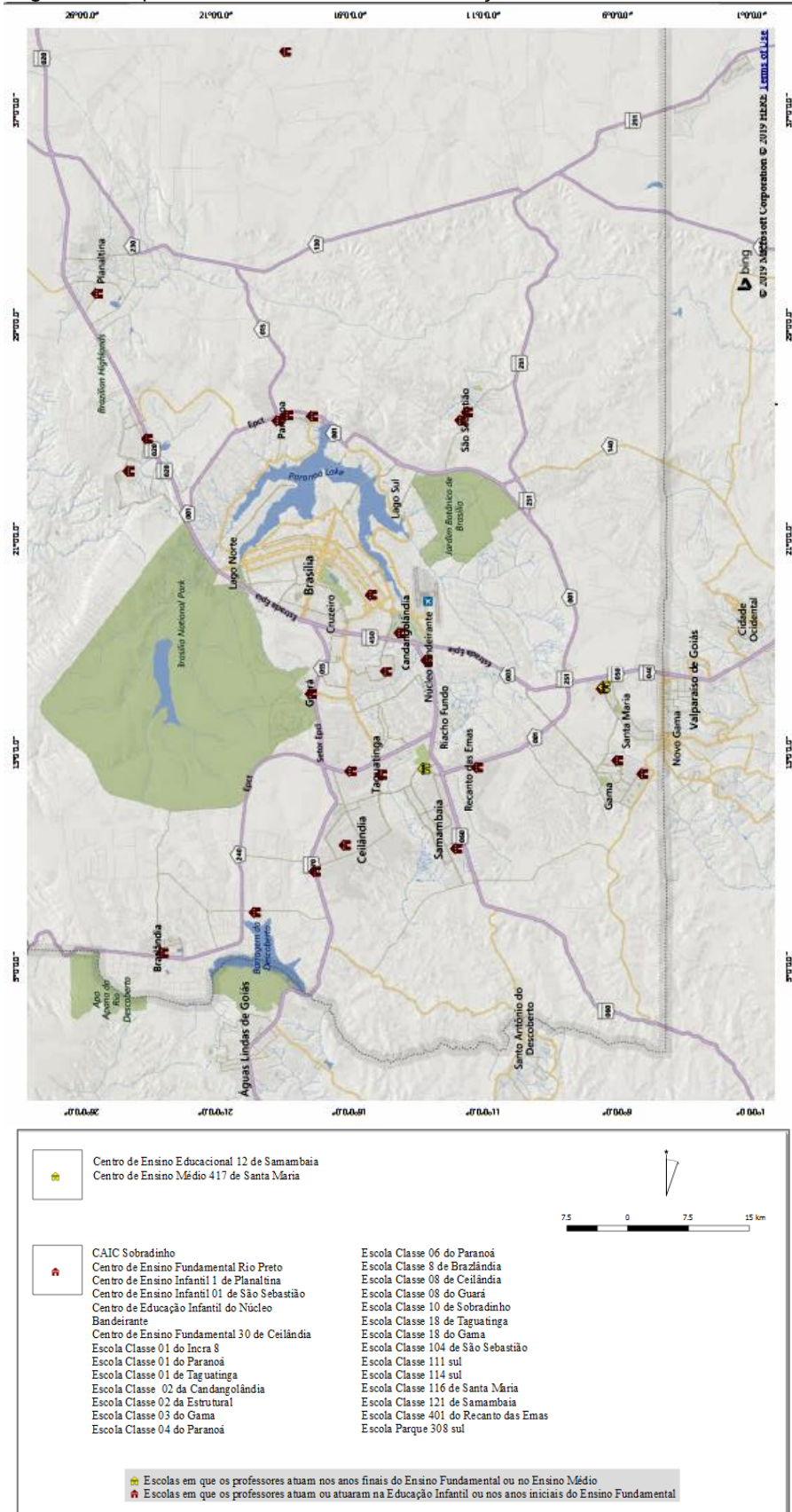
Quadro 3: Regiões Administrativas que compõem as CRE

	CRE da SEEDF	Regiões Administrativas que compõem as CRE
1	Brazlândia	Brazlândia
2	Ceilândia	Ceilândia
3	Gama	Gama
4	Guará	Guará, SCIA, SIA
5	Núcleo Bandeirante	Candangolândia, Núcleo Bandeirante, Park Way, Riacho Fundo, Riacho Fundo II
6	Paranoá	Itapoã, Paranoá
7	Planaltina	Planaltina
8	Plano Piloto e Cruzeiro	Cruzeiro, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Plano Piloto, Sudoeste/Octogonal, Varjão
9	Recanto Das Emas	Recanto das Emas
10	Samambaia	Samambaia
11	Santa Maria	Santa Maria
12	São Sebastião	São Sebastião
13	Sobradinho	Fercal, Sobradinho, Sobradinho II
14	Taguatinga	Águas Claras, Taguatinga, Vicente Pires

Fonte: Gerência de Avaliação de Redes da SEEDF.

A Figura 5 representa o mapa com a localização das escolas onde os professores entrevistados trabalhavam. Em algumas regionais os dois professores trabalhavam na mesma escola, mas atendiam turmas e/ou turnos diferentes.

Figura 5: Mapa de Brasília-DF com as marcações das escolas das 14 CRE



Fonte: Elaborado pela geógrafa Fernanda Serafim Alves a partir dos dados da pesquisa.

As escolas são localizadas na zona urbana, com exceção do Centro de Ensino Fundamental Rio Preto e da Escola Classe 1 do Inkra 8, que se localizam na zona rural de Planaltina e Brazlândia, respectivamente. Na seção 4.2.3 “Eu vou adaptando de acordo com espaço e material” apresentamos dados sobre a infraestrutura dessas escolas.

3.2 Entrevistas

Consideramos a entrevista um método adequado para o alcance dos objetivos gerais e específicos da pesquisa, para se compreender a perspectivas dos sujeitos investigados, pois “a arte do entrevistador consiste em elaborar questões de maneira apropriada e inteligível, em obter uma resposta válida e significativa” (LOSCIUTO; KORNHAUSER; SHEATSLEY, 2010, p. 35). Por isso, a postura do entrevistador foi ser observada de modo a propiciar ao entrevistado o clima mais agradável possível, para que ele respondesse aos questionamentos sem hesitação ou ressalvas.

Sobre os cuidados ao conduzir a entrevista, Beaud e Wber (2007) explicitam a importância desse instrumento e a sensibilidade que se deve ter para captar o “não dito”, a importância da linguagem verbal e não verbal, a disposição física durante a aproximação entre entrevistado e entrevistador. Assim, a entrevista deve ser conduzida de modo naturalizado, a iniciar pelo próprio roteiro, com palavras comuns à rotina pedagógica do professor, que aproximem o pesquisador do entrevistado, de modo não diretivo. Por isso optamos por um roteiro semiestruturado, com questões basilares, não engessadas ou rigorosamente seguidas em sequência. As autoras alertam para a possibilidade de o entrevistado contar histórias, pois o objetivo da pesquisa consiste em compreender elementos do cotidiano escolar e, nessas histórias, muitas vezes são reveladas e analisadas situações sociais implícitas. As autoras ressaltam, ainda, a importância de termos uma postura reflexiva ao longo de todo o trabalho de campo.

Com base nesses preceitos e nas revisões de literatura realizadas, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), as fichas para identificação dos entrevistados (APÊNDICE C) e o roteiro de entrevista (APÊNDICE D). A pesquisa recebeu autorização tanto no âmbito da SEEDF, por meio da

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE) (ANEXO D), quanto no âmbito da Universidade, representada pelo Comitê de Ética em Ciências Humanas (ANEXO E), parecer consubstanciado número CAAE: 3.307.016, de 07 de maio de 2019.

Assim, optamos por realizar a entrevista semiestruturada, pois esse tipo de entrevista é flexível e permitiria que os professores contemplassem, nas suas respostas, suas perspectivas acerca do currículo e os sentidos e significados do trabalho com as crianças. As questões foram pensadas no sentido de buscar uma aproximação à linguagem cotidiana do professor, por isso evitamos o uso de termos técnicos ou de perguntas com difícil compreensão.

Após o planejamento das questões, o passo seguinte consistiu na entrada em campo no primeiro semestre de 2019. Essa imersão iniciou com a participação em reuniões com os professores para uma aproximação e retorno ao grupo de *WhatsApp* “Educação com Movimento”¹⁵. Esse grupo é um espaço virtual de debates sobre temas relevantes para a Educação Física e em especial para os professores que atuam com crianças. Trata-se de um espaço livre em que os professores compartilham suas aulas, cursos, experiências exitosas, reflexões sobre a educação, opiniões políticas, conseqüentemente posições contraditórias que geram discussões. Por seu caráter opcional, nem todos os professores do PECM estão inseridos ou participam do grupo, entretanto, escolhemos como relevante instrumento para divulgação do convite para os professores que se dispusessem a participar da pesquisa, solicitando que também divulgassem entre seus pares. Além disso, o convite foi enviado individualmente a todos os integrantes do grupo.

Ao obter respostas positivas, o contato com os professores foi iniciado. Os professores que ignoraram os convites, por razões éticas, não foram incomodados. Outro espaço para convites aos professores foi o curso de formação específico para os professores de Educação Física para crianças, oferecido no primeiro semestre de 2019, na EAPE. Em todos os momentos que os professores foram convidados a participar, seja por mensagem ou pessoalmente, era evidenciado que a participação

¹⁵ É um grupo criado em um aplicativo para conversas assíncronas entre os professores do PECM do qual fazia parte anteriormente, desde quando foi criado em 2014. Em 2015 eu me retirei do grupo, pois estava imersa na pesquisa de mestrado e retornei apenas em fevereiro de 2019 após a participação em reunião com os professores. Mesmo quando havia retornado ao PECM em 2017 não fui reinserida no grupo, pois não aconteceram reuniões do PECM nesse ano.

era opcional, mas ressaltando sempre que eles dariam importantes contribuições para a pesquisa.

A maior parte dos contatos com os professores foi por meio do *WhatsApp*, para minimizar os desconfortos de um contato por telefone em um momento inadequado, pois eles recebiam a mensagem e respondiam quando tivessem disponibilidade. Logo que os professores respondiam positivamente, eram questionados sobre o melhor dia, horário e local para a entrevista, dando a opção do local de trabalho deles, da UnB, para os que estudassem lá ou morassem perto, ou ainda a EAPE, para os que estavam fazendo curso, buscando minimizar o incômodo.

Os entrevistados foram informados sobre os objetivos e tema da pesquisa em linhas gerais, assinaram o TCLE antes das entrevistas, foram informados que a entrevista seria gravada apenas para fins de registro a ser utilizado na pesquisa e todas as eventuais dúvidas foram sanadas. As entrevistas foram gravadas com uso do aplicativo de gravador de voz do celular e do computador, para evitar problemas técnicos.

Ao solicitar a autorização para a gravação, consideramos a sugestão de Beaud e Wber (2007) sobre o tom de voz o mais natural possível, pois a gravação é fundamental para que não se percam elementos discutidos, sem que seja necessário tomar nota durante a entrevista. Além disso, as autoras ressaltam a relevância de registrar os dados objetivos para evitar subjetivismos no momento das análises, por isso foram registrados dados de identificação dos entrevistados como formação, local e tempo de atuação e experiências (APÊNDICE C).

Os cuidados éticos necessários foram considerados antes, durante e após a realização da pesquisa. Os participantes tinham a opção de escolher um nome fictício a ser utilizado ao longo da pesquisa, para garantir o anonimato, mas curiosamente poucos professores manifestaram interesse. A maioria disse não ser necessário e que poderiam revelar o nome verdadeiro. Contudo, para manter o anonimato dos entrevistados, optamos por denominá-los com o nome da CRE em que trabalhavam, seguido das letras A, B ou C, em itálico, para facilitar a identificação por parte do leitor ao longo do texto (Exemplo: *Brazlândia A, Taguatinga B*).

Os entrevistados foram solícitos e se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa. Muitos expressaram estar alegres e se sentirem valorizados ao compartilharem suas práticas e experiências. Outros apresentavam a estrutura física

da escola, os gestores e continuavam conversando mesmo após o término da entrevista. Porém, alguns professores demonstravam certa tensão, respondendo com ressalvas o que eles pensavam que se esperava deles, assim, tentávamos introduzir outros assuntos familiares, para deixá-los mais confortáveis antes de iniciar. Esse desconforto era perceptível por meio de comentários como “agora que não está sendo gravado...”, “respondi corretamente?” ou ainda “não sei se saberei responder”. Havia sempre a tentativa de tranquilizá-los, informando que se tratava de questões simples, do dia a dia, e que com certeza eles teriam muito a contribuir a partir de suas experiências.

O convite no início foi preferencialmente para professores que estivessem por pelo menos dois anos no PECM, para que as entrevistas refletissem as falas de docentes com experiência no programa e que optaram por prosseguir o trabalho com as crianças, considerando que poderiam ter participado do concurso de remanejamento para trabalhar em outras etapas de ensino. Todavia, o campo nos possibilitou situações diferentes, por isso, também foram entrevistados professores com menos tempo de atuação. A maior dificuldade do campo foi conciliar a disponibilidade de alguns professores que remarcaram a entrevista algumas vezes por questões pessoais, bem como a falta de respostas aos convites por parte de alguns professores. Além disso, como as entrevistas foram marcadas prioritariamente em momentos de coordenação individual nas escolas, ou da formação continuada na EAPE, ou ainda em dias de aulas de professores que estudavam na UnB, os dias e horários para os agendamentos eram limitados. A preocupação era sempre minimizar os transtornos e/ou possíveis desconfortos para os professores, por isso, a prioridade era sempre agendar a entrevista em locais que eles já estivessem.

As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, na EAPE, ou na UnB, nos momentos em que os professores escolheram, entre maio e novembro de 2019. Alguns professores foram convidados na própria escola ou no dia em que estavam no curso de formação na EAPE. Sempre procurávamos um local em que não houvesse muito fluxo de pessoas, para que não atrapalhasse a gravação, mas na maioria das vezes na escola só havia disponibilidade da sala dos professores, onde algumas interrupções eram inevitáveis. Alguns foram entrevistados após o dia de trabalho, outros no momento do intervalo (apenas os que optaram por esse horário), ou ao final do curso na EAPE na biblioteca. Nas entrevistas realizadas na UnB, os professores

escolheram o horário mais conveniente para eles e havia a disponibilidade de espaço mais confortável e silencioso, mas para os professores que moravam longe ou não tinham o hábito de frequentar a Universidade, não era a melhor opção. A prioridade para o agendamento era o momento da coordenação do professor, mas eles que sempre definiam o horário e o local para a entrevista.

A Tabela 1 representa os nomes fictícios dos professores, suas coordenações regionais de ensino, a escola onde o professor atua ou atuou no PECM, a duração das entrevistas e o local onde a entrevista foi realizada.

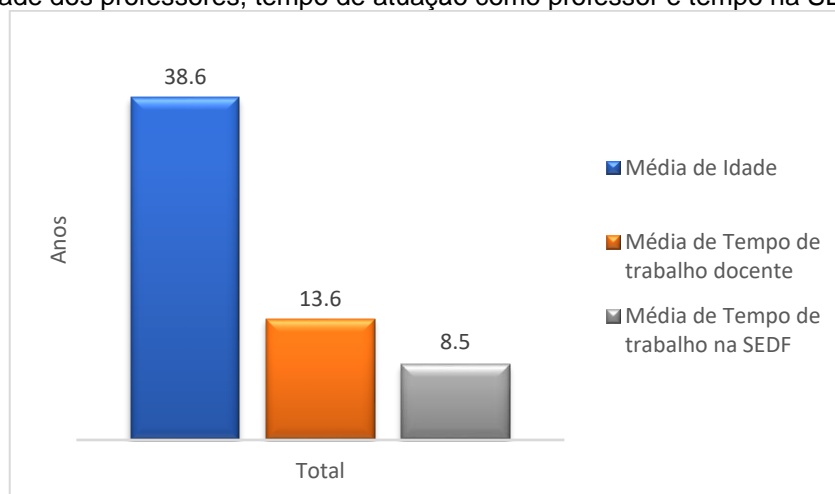
Tabela 1: Nome fictício, escola onde atuou, duração da entrevista e local

Nome fictício	Escola onde o professor atuou no PECM	Tempo da entrevista	Local da entrevista
<i>Professora Brazlândia A</i>	Escola Classe 01 do Incra 8	15min50s	Escola
<i>Professor Brazlândia B</i>	Escola Classe 8 de Brazlândia	7min50s	EAPE
<i>Professora Ceilândia A</i>	Escola Classe 8 de Ceilândia	36min31s	Escola
<i>Professora Ceilândia B</i>	Centro de Ensino Fundamental 30 de Ceilândia	12min23s	EAPE
<i>Professora Gama A</i>	Escola Classe 18 do Gama	24min1s	Escola
<i>Professor Gama B</i>	EC 3 do Gama	8min28s	Escola
<i>Professor Guará A</i>	Escola Classe 8 do Guará	1h6min22s	Escola
<i>Professor Guará B</i>	Escola Classe 2 da Estrutural	9min52s	Escola
<i>Professora Núcleo Bandeirante A</i>	Escola Classe 02 da Candangolândia	16min27s	Escola
<i>Professora Núcleo Bandeirante B</i>	Centro de Educação Infantil do Núcleo Bandeirante	42min17s	Escola
<i>Professor Paranoá A</i>	Escola Classe 01 do Paranoá e Escola Classe 06 do Paranoá	9min40s	Escola
<i>Professor Paranoá B</i>	Escola Classe 04 do Paranoá	4min59s	EAPE
<i>Professora Planaltina A</i>	Centro de Ensino Infantil 1 de Planaltina	16min3s	UnB
<i>Professor Planaltina B</i>	Centro de Ensino Fundamental RIO PRETO - Zona Rural de Planaltina	20min12s	UnB
<i>Plano Piloto A</i>	Escola Parque 308 sul e Escola Classe 111 sul	22min43s	Escola
<i>Plano Piloto B</i>	Escola Classe 114 sul	9min18s	EAPE
<i>Recanto das Emas A</i>	Escola Classe 401 do Recanto das Emas	17min7s	Escola
<i>Recanto das Emas B</i>	Escola Classe 401 do Recanto das Emas	17min17s	Escola
<i>Recanto das Emas C</i>	Escola Classe 401 do Recanto das Emas e Centro de Ensino Educacional 12 de Samambaia	22min	Escola
<i>Samambaia A</i>	Escola Classe 121 de Samambaia	19min57s	Escola
<i>Samambaia B</i>	Escola Classe 121 de Samambaia	24min1s	Escola
<i>Santa Maria A</i>	Escola Classe 116 de Santa Maria	29min43s	Escola
<i>Santa Maria B</i>	Escola Classe 116 e Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria	12min53s	Escola
<i>São Sebastião A</i>	Escola Classe 104 de São Sebastião	14min55s	UnB
<i>São Sebastião B</i>	Centro de Ensino Infantil 01 de São Sebastião	14min7s	Escola
<i>Sobradinho A</i>	Escola Classe 10 de Sobradinho	25min23s	UnB
<i>Sobradinho B</i>	CAIC Sobradinho	14min25s	UnB
<i>Taguatinga A</i>	Escola Classe 18 de Taguatinga	13min56s	Escola
<i>Taguatinga B</i>	Escola Classe 1 de Taguatinga	16min8s	Escola
Tempo total das entrevistas		9h25min	

Fonte: Autoria própria.

Ao todo foram entrevistados 29 professores efetivos¹⁶, sendo 14 mulheres e 15 homens. Os dados completos estão no Apêndice G e, a partir dessas informações, elaboramos os gráficos a seguir. A idade média dos professores é de 38,6 anos. O tempo de atuação é de 13 anos como professor e 8,2 anos como professor na SEEDF, conforme apresentado no Gráfico 3. Optamos por escolher professores em diferentes CRE a fim de identificar possíveis contrastes ou similaridades entre as diversas realidades em que estão inseridos estes professores. Além disso, objetivamos traçar um perfil dos professores que compõem a SEEDF e que atuam no PECM.

Gráfico 3: Idade dos professores, tempo de atuação como professor e tempo na SEEDF em anos

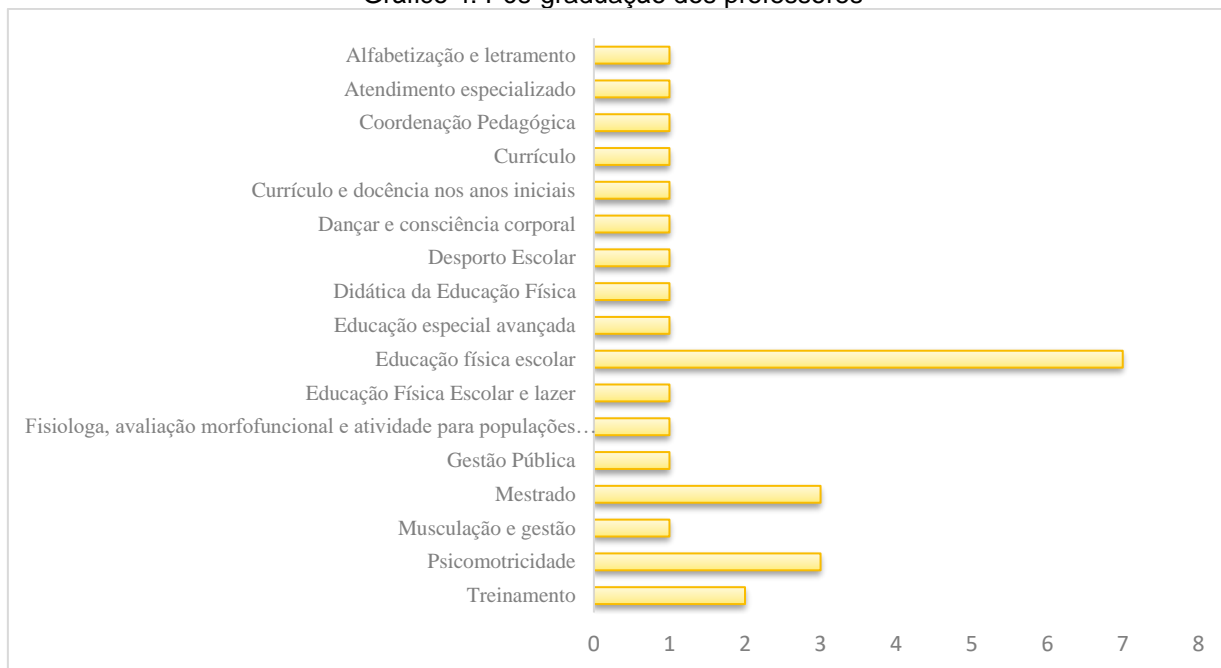


Fonte: Autoria própria.

Nessa direção, formação inicial e continuada são temas relevantes na discussão sobre a prática pedagógica com as crianças, pois a continuidade dos estudos possibilita o contato com as produções atualizadas do campo acadêmico científico. Dentre os 29 entrevistados, 25 cursaram pós-graduação, conforme representado no Gráfico 4. Desse total, 18 professores fizeram cursos relacionados à infância e à Educação Física escolar.

¹⁶ Professores em contrato temporário podem ocupar vagas quando há afastamento do professor por razões médicas ou outras, todavia, para o PECM não são autorizadas substituições, o que causa a descontinuidade do trabalho em muitas escolas.

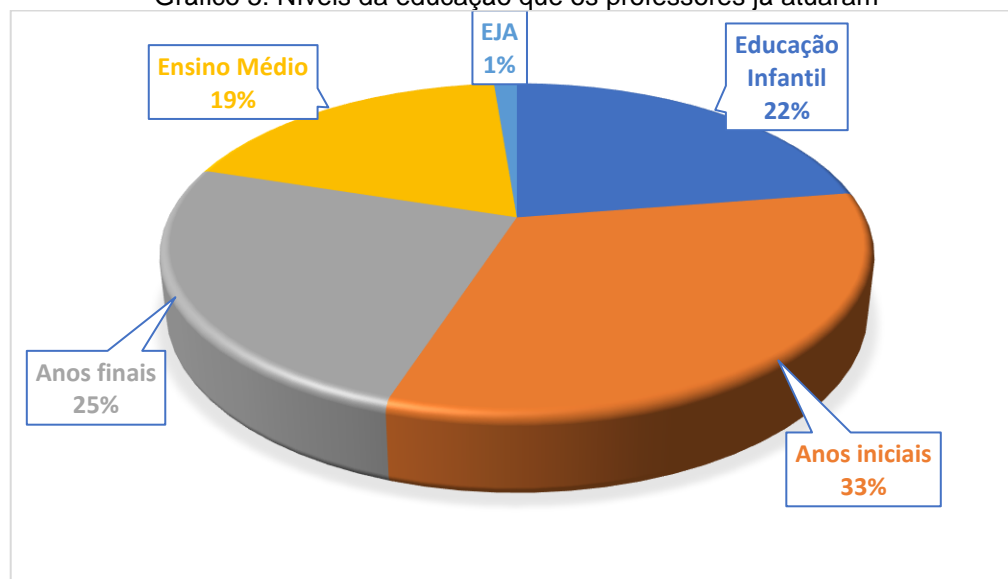
Gráfico 4: Pós-graduação dos professores



Fonte: Autoria própria.

Sobre as experiências em diferentes níveis de ensino, a maior parte dos professores possuem experiências nos anos iniciais, seguido dos anos finais e depois a Educação Infantil, conforme representado no Gráfico 5.

Gráfico 5: Níveis da educação que os professores já atuaram



Fonte: Autoria própria.

Após a realização das entrevistas, a etapa subsequente consistiu nas suas transcrições em formato de texto, de modo adaptado, ou seja, desconsiderando erros

gramaticais ou vícios de linguagem. Tal opção teve o objetivo de não provocar eventuais constrangimentos aos professores, ao terem suas falas registradas no texto com incorreções gramaticais, o que não acrescentaria elementos para as análises, uma vez que o objeto deste estudo não é a linguagem em si, mas a compreensão das relações pedagógicas dos professores que atuam com crianças.

Com os textos das entrevistas transcritos, o próximo estágio consistiu na inserção no *software* ATLAS.ti para as devidas codificações. A análise de conteúdo foi o recurso analítico para as entrevistas. Para auxiliar na organização desse processo desde a marcação das entrevistas até a codificação das informações seguimos o fluxograma na Figura 6. Por se tratar de muitas entrevistas, elaboramos um quadro com os nomes dos professores na primeira coluna e na primeira linha a sequência das ações descritas. Assim, à medida que cada etapa era cumprida, era marcada no quadro para facilitar o acompanhamento e distribuição das tarefas de acordo com o cronograma de cada etapa da pesquisa.

Figura 6: Fluxograma do agendamento à codificação das entrevistas



Fonte: Autoria própria.

A análise de conteúdo de Bardin (2009) é um conjunto de técnicas de análise que se relaciona com a abordagem qualitativa e se organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados inferência e observação. A pré-análise consistiu na leitura com base nos objetivos da pesquisa, além da definição de alguns eixos de análise *a priori*, a partir desses objetivos. Também foi considerada a possibilidade de elencar categorias *a posteriori*, ao longo de todo o percurso da pesquisa. Nessa primeira fase, realizamos revisões bibliográficas, conforme evidenciado anteriormente, que subsidiaram o delineamento das questões de pesquisa, dos objetivos, a definição das técnicas de produção e interpretação dos dados.

Bagnara e Fensterseifer (2019) detalham o processo da análise de conteúdo enquanto recurso metodológico para analisar as narrativas dos professores investigados. Semelhantemente, Souza Júnior, Melo e Santiago (2010) apresentam um exemplo de uso da análise de conteúdo temática em uma pesquisa qualitativa em

Educação Física escolar e apresentam um roteiro com cada uma dessas fases (QUADRO 4). Trata-se de um direcionamento para ilustrar didaticamente, que não deve ser seguido de modo linear, por isso ressaltamos a possibilidade de movimentos de idas e vindas nesse processo. A organização das informações que os autores descrevem no texto com o uso de diferentes cores e marcações no editor de texto foi substituída pelo uso do ATLAS.ti no caso da presente pesquisa. Este *software* permite que o pesquisador estabeleça códigos ou marcações durante a leitura dos dados (áudio, imagem ou texto) e facilita os cruzamentos entre as informações, sendo coerente com a análise de conteúdo de Bardin (2009).

Quadro 4: Roteiro didático para análise de conteúdo

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> *Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário); 	<ul style="list-style-type: none"> *Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas *Constituição do corpus: seguir normas de validade: <ol style="list-style-type: none"> 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> *Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material - alinhamento; 	<ul style="list-style-type: none"> *Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> *Interpretações dos dados brutos (falantes); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises; 	<ul style="list-style-type: none"> *Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Souza Júnior, Melo e Santiago (2010, p. 35).

Outras pesquisas do campo da Educação Física brasileira utilizam *softwares* como ferramentas para as análises, como o Iramuteq (Bortoluzzi *et al.*, 2018; Martins, Tostes; Mello, 2018) ou WEBQDA (Lazzarotti Filho *et al.*, 2018). Porém, por sua interface amigável para acessar os recursos de codificações, além da possibilidade de analisar tanto textos escritos quanto imagens e áudios, optamos pelo uso do ATLAS.ti. que favorecia o alcance dos objetivos da pesquisa, como Hwang (2008) e Tocantins (2020). Inácio *et al.* (2016), ao analisar os diversos *softwares* em pesquisas em educação em teses e dissertações, identificaram que o ATLAS.ti foi o mais

recorrente. Na etapa de exploração do material, os textos transcritos das entrevistas foram analisados.

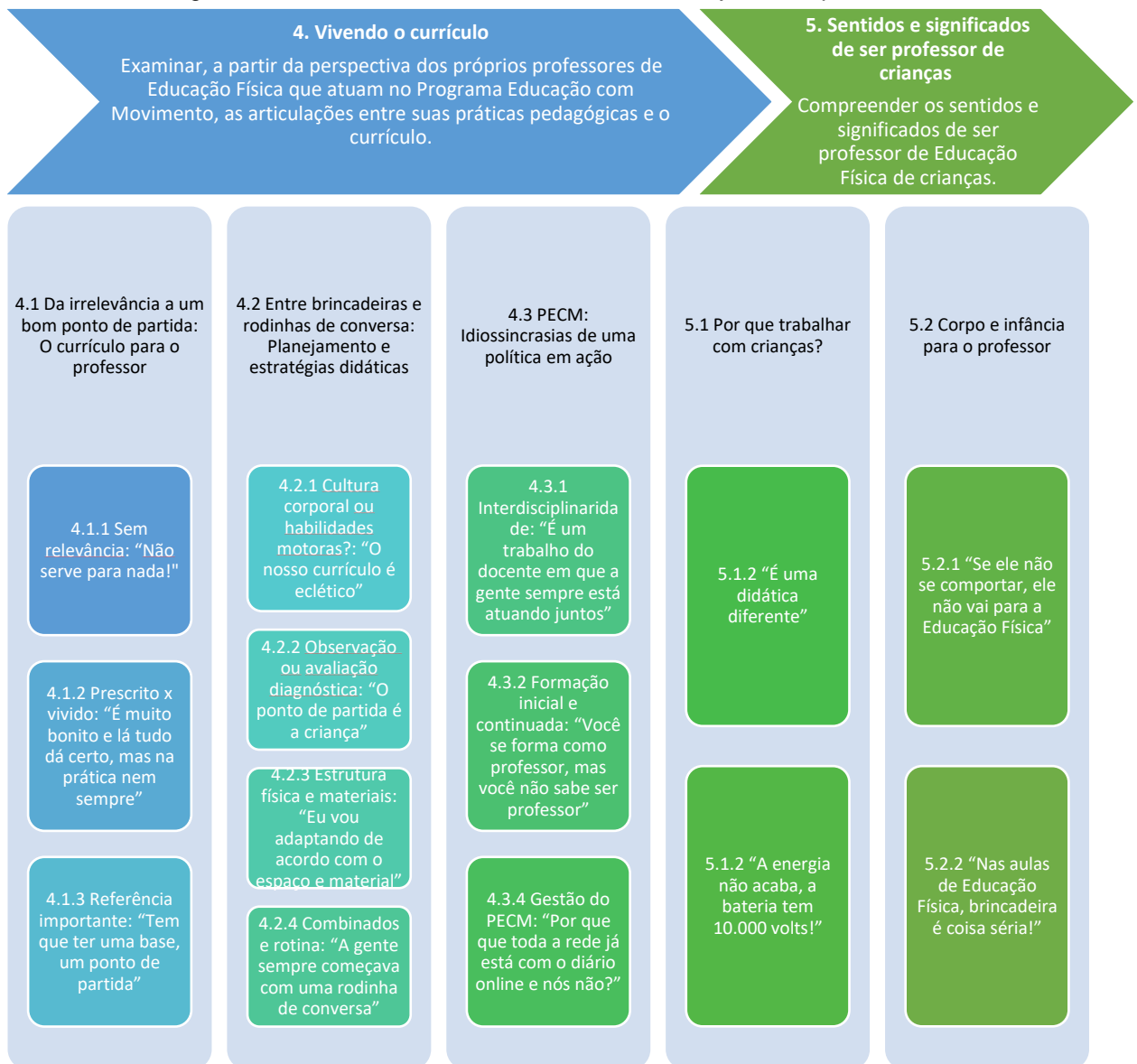
3.3 Estrutura das análises: com a palavra, os professores

O nosso intuito foi realizar uma pesquisa com professores e não sobre professores, ou seja, buscamos contemplar os objetivos da pesquisa a partir de elementos que emergiram de suas falas, interesses e necessidades, vez que os consideramos agentes centrais ao discutirmos o currículo vivido com as crianças no cotidiano escolar. Observamos, em estudos que tratam das apropriações dos currículos por professores, em pesquisas realizadas em outros estados brasileiros, a relevância de se considerar as práticas cotidianas dos professores (ALENCAR; LAVOURA, 2012; MARANI; SANCHES NETO; FREIRE, 2017; ROCHA; DAOLIO, 2014; TENÓRIO *et al.*, 2017). Assim, concordamos com Boscatto e Darido (2017), ao enfatizarem a necessidade de aliar as pesquisas acadêmicas à prática pedagógica dos professores, pois consideramos a escola um espaço propício para a produção de conhecimento de modo reflexivo e colaborativo. Nesse sentido, buscamos considerar a fala do professor *Guará A*, trazendo os professores para o diálogo as experiências de quem enfrenta diariamente o ofício da docência. Conforme se observará, as falas estão destacadas em forma de citação direta, com os nomes fictícios que representam a respectiva CRE: “não tem pesquisa com o professor na escola. Por que ninguém vem ouvir para fazer o currículo?” (*Professor Guará A*).

Dar a palavra aos professores é uma opção metodológica que nos possibilita compreender como o currículo é vivido na escola, como eles se apropriam dos saberes curriculares a partir de suas próprias experiências. Assim, estabelecemos um diálogo entre suas respostas, os volumes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a, 2018b), o PECM (DISTRITO FEDERAL, 2019), a literatura e as nossas sínteses. A partir das falas dos professores nas entrevistas realizadas e dos dados produzidos, estruturamos as análises em torno dos objetivos específicos. Para tanto, apresentamos as análises dos resultados em dois capítulos, conforme representado na Figura 7, a partir das respostas às seguintes perguntas do roteiro semiestruturado da entrevista (APÊNDICE D):

- 1) Por que escolheu atuar com crianças? Como é o trabalho para você?
- 2) Já teve experiências em outros níveis de ensino? O que é diferente?
- 3) Como você define os objetivos e os conteúdos para planejar as aulas? Quais os critérios para essa escolha?
- 4) Como você organiza didaticamente as suas aulas?
- 5) Como você entende o currículo em sua prática cotidiana?
- 6) Você quer acrescentar alguma informação?

Figura 7: Unidades de análise de acordo com os objetivos específicos.



Fonte: Autoria própria.

As unidades de análise emergiram da sistematização das falas, de inquietações, denúncias, desabaços, reflexões ou sugestões dos participantes da pesquisa, balizados pelos objetivos propostos. Sem a intenção de fazer julgamento de valor, buscamos sempre primar pelo respeito, mesmo ao nos confrontarmos com posicionamentos divergentes dos nossos. O intento de todo este trabalho não é apresentar respostas prontas, ou corretas, mas discutir à luz da teoria e levar o leitor a refletir de modo intencional sobre os temas aqui propostos que apresentam relação direta com o cotidiano escolar. Optamos por não quantificar a frequência das respostas, pois a nossa ênfase foi nos sentidos e significados para os professores acerca das temáticas discutidas em seus relatos. Os limites entre os temas são fluidos, pois estão interligados, contudo, buscamos tornar os dados inteligíveis ao leitor nos capítulos de análise: “Vivendo o currículo” e “Sentidos e significados de ser professor de crianças”.

Como a palavra está com o professor, buscamos mediações entre o que foi dito por eles acerca do seu cotidiano, a interpretação à luz do arcabouço teórico que subsidia o estudo em tela, em diálogo com os resultados de outras pesquisas pedagógicas, bem como as orientações tanto do Currículo em Movimento, quanto do PECM.

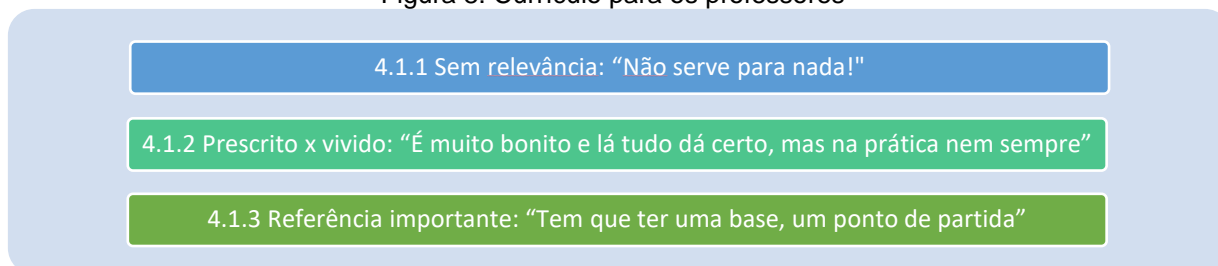
4 VIVENDO O CURRÍCULO

Os currículos são ressignificados pelos professores em seus cotidianos, a partir da realidade de cada contexto escolar. Conforme Tardif (2010), o professor vai mediando suas preferências para ensinar, a partir de sua história de vida, de suas experiências enquanto estudante, com os saberes de sua formação inicial, dos recursos do próprio trabalho, como o currículo, ou os livros didáticos, e assim forma seus saberes experienciais, ou seja, os saberes construídos por meio de sua prática enquanto professor. No caso da Educação Física, há, ainda, outras questões que influenciam diretamente a prática docente, como o espaço e os materiais disponíveis. A partir desse entendimento, almejamos contemplar o objetivo específico de *examinar, a partir da perspectiva dos próprios professores de Educação Física que atuam no Programa Educação com Movimento, as articulações entre suas práticas pedagógicas e o currículo*. Em outras palavras, como os esses professores estão vivendo o currículo em seus cotidianos? Cabe destacar que, intencionalmente, esta foi a última pergunta feita aos professores, antes de abriremos espaço para outros comentários, para que não induzisse as respostas acerca dos critérios para o planejamento ou das estratégias didáticas. Neste capítulo, discutimos como os professores pesquisados compreendem o currículo, os critérios para o planejamento, descrevemos algumas de suas estratégias didáticas para o trabalho com as crianças e, por fim, apresentamos elementos acerca do PECM como uma política em ação.

4.1 Da irrelevância a um bom ponto de partida: o currículo para os professores

Os professores entrevistados trabalham no PECM na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes regiões de Brasília-DF. Para iniciar a discussão apresentamos excertos, na Figura 8, que representam os diferentes modos que os professores compreendem o currículo. Em um extremo, há perspectivas que o consideram um documento que não tem relevância. Para outros professores, trata-se de um documento teórico descolado da prática. Por outro lado, há também o entendimento de que o currículo é um necessário norteador do planejamento, com as devidas adaptações à realidade.

Figura 8: Currículo para os professores



Fonte: Autoria própria.

4.1.1 “Não serve pra nada!”

Eu não sei se é muita prepotência, mas assim... o que eles encaminham lá, é uma coisa que eu já faço naturalmente. Eu percebi isso [...] porque que eu tenho que ficar me guiando que às vezes a pessoa que monta isso aí, não faz uma pesquisa com o professor de quadra, com o professor que está queimando a moringa. Ele está no ar-condicionado, lá em cima, está bonitinho no computador [...] faz e fala que **você é obrigado a fazer**. O professor que faz isso aí é alguém que não está em sala de aula. **É chato você seguir algo de alguém que nunca chegou em uma escola.** [...] **Eu não tenho essa coisa religiosa de seguir o currículo** [...]. A gente faz isso a tantos anos! Talvez para os mais novos, que precisam de algo para seguir (Professor *Guará A*, grifos nossos).

“O currículo não serve para nada!”, foi o que exclamou a professora *Taguatinga A*, ao ser informada que o gravador estava desligado ao fim da entrevista. Por ser professora há mais de 25 anos, os saberes da experiência são preponderantes em seu planejamento e não constituem necessariamente os conhecimentos sobre o currículo. Assim como no relato do professor *Guará A*, a professora explicita em sua fala que não se apropriou do currículo em vigência e não o considera em seu planejamento. O saber-ensinar, conforme Tardif e Raymond (2000), é algo almejado pelos professores e tem relação com o tempo de experiência na constituição da identidade profissional. Os anos de prática contribuem para que os professores conquistem mais confiança em si mesmos e dominem o seu trabalho a partir de estratégias que estabeleceram em seu cotidiano, mas tem os seus limites.

O professor *Guará A* deixa claro que não considera necessário recorrer ao currículo para planejar as atividades propostas em suas aulas. Segundo seu relato, ele já sabe o que fazer e parte do que as próprias crianças apresentam ao longo das aulas, das dificuldades motoras ou sociais que julga necessário priorizar. O professor

considera o currículo mais importante aos professores em início de carreira. Segundo Tardif (2010, p. 51), “[a] experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional”. Nos primeiros anos de profissão, o professor acumula suas principais experiências a partir de suas características pessoais e vai aprendendo a lecionar no próprio trabalho em sala de aula. O saber forjado na experiência do cotidiano escolar vai se consolidando ao longo do tempo.

Mas essa relação entre idade, tempo de experiência como professor e apropriação do currículo é relativa, pois observamos que os professores se apropriam dos currículos também por meio da formação continuada, como detalhamos na seção 4.3.2 “Você se forma como professor, mas você não sabe ser professor”. Alencar e Lavoura (2012), em Itabuna-BA, e Tenório *et al.* (2017), em Camaragibe-PE, entrevistaram professores e concluíram ser necessário estabelecer condições objetivas para que os eles compreendam os pressupostos teóricos do currículo e não apenas reproduzam gestos motores. Para tanto, os professores precisam compreender que os objetivos da Educação Física ultrapassam esses aspectos para que os currículos não sejam apenas documentos “engavetados”.

Em Cuiabá-MT, Godoi (2017) analisou a relação entre o trabalho curricular e o trabalho real dos professores de Educação Física do município. O trabalho curricular consiste na transformação, adaptação e interpretação do currículo prescrito, que compreendemos como o currículo vivido. De acordo com os resultados do questionário, 72,61% dos 73 professores participantes adaptam o currículo para o utilizarem em seu planejamento. O autor conclui que o professor precisa se sentir parte das elaborações curriculares para que o currículo seja implementado em suas práticas. Nesse sentido, concordamos ser necessária uma apropriação crítica do currículo, para que os professores o vivenciem em seus cotidianos. Apesar de observarmos algumas dificuldades nessa relação entre o currículo que é prescrito e que é vivido no cotidiano escolar, não concordamos que o currículo seja irrelevante. Conforme anteriormente representado na Figura 1, Sacristán (2000) evidencia as diferenças entre o currículo prescrito, apresentado aos professores, modelado pelos professores, em ação, realizado e avaliado. Cada um desses níveis do currículo tem sua relevância e o professor tem o papel crucial na implementação do que é prescrito pelos órgãos gestores da educação, por isso precisa compreendê-lo.

4.1.2 “É muito bonito e lá tudo dá certo, mas na prática nem sempre”

Falta um pouquinho mais de vivência para a gente sobre **como vai fazer aquilo ali que está no currículo** (Professor *Brazlândia B*). Porque ele [*Currículo em Movimento*] é muito **bonito** e lá tudo dá certo, mas **na prática nem sempre** (Professora *Ceilândia B*, grifos nossos).

O currículo serve como uma **referência**, que está lá, é o documento oficial, mas todo professor vai fazer as adaptações para a prática. Porque às vezes ele vai dar certo, às vezes não dá! (Professor *Gama B*, grifos nossos).

Na teoria, é tudo muito fácil, não é? Você vai na prática **mediar conflitos** (Professor *Paranoá B*, grifos nossos).

Com as crianças você pode ensinar o valor do lúdico, a importância da brincadeira para ela aprender a **se posicionar diante do mundo**, enfrentar os problemas e lidar com situações adversas sem agredir o outro, ensinando sobre **respeito** (Professora *Plano Piloto B*, grifos nossos).

O meu trabalho ele é muito orientado para **retirada do confronto durante as aulas**, então eu faço pouquíssimos jogos de confronto porque já foi instaurado entre as crianças certos conflitos, briga por espaço, briga por brinquedo, vai no sentido de fazer jogos e brincadeiras que se completem, que eles se sintam parte completando um ao outro. Ou seja, eu posso completar o trabalho, junto com ela eu posso mais, não necessariamente eu tenho que ganhar dela e ela ganhar de mim (Professor *Samambaia A*, grifos nossos).

A fala da professora *Ceilândia B* explicita que, ao seu ver, o currículo apresenta um detalhamento ideal do que deve ser realizado pelo professor, que nem sempre acontece como previsto. Os professores *Gama B* e *Plano Piloto B* relatam que, na prática, nem sempre as aulas ocorrem como previstas. Assim, são necessárias experiências práticas para compreender como utilizar o conteúdo do currículo. Nesta direção, resultados de pesquisas realizadas em outros estados brasileiros sobre essas apropriações dos currículos por parte dos professores de Educação Física apontam diferenças entre o que é previsto nos currículos e suas práticas pedagógicas (ROCHA; DAOLIO, 2014; TENÓRIO *et al.*, 2017). Além disso, o professor *Paranoá B* acredita que para lidar com os embates entre os estudantes são necessários saberes que ultrapassam as orientações do currículo, mas perpassam a habilidade de mediar conflitos.

O professor *Samambaia A* relata que evita os embates nas suas aulas, no sentido de estimular a cooperação entre as crianças. A professora *Plano Piloto B*, por sua vez, ressalta que utiliza a brincadeira como um instrumento pedagógico para que as crianças aprendam a lidar com o outro de modo respeitoso. Concordamos que essa mediação pode se dar por meio da própria brincadeira, pois segundo Sampaio *et al.* (2017), enquanto a criança brinca, ela reproduz os valores, atitudes e regras que observa em seu contexto. Por isso, a intervenção do professor nesses momentos de reprodução de discriminação, violência e individualismo, é propícia, vez que a brincadeira e o movimento são relevantes e considerados modos de expressão e linguagem das crianças. Esse espaço privilegiado para a mediação de conflitos é evidente nos seguintes objetivos de aprendizagem:

[r]esolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto (Bebês);
Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para **lidar com conflitos** nas interações com crianças e adultos, com a orientação de um adulto (Crianças bem pequenas);
Desenvolver o **senso de resiliência** (saber perder, saber ganhar, aceitar a opinião das outras pessoas, reconsiderar seu ponto de vista) (Crianças pequenas) (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 65,66, grifos nossos).

Praticar a resolução de conflitos através do respeito à opinião do outro e à troca de experiências, visando a compreensão da disputa como um elemento intrínseco da competição e não como uma atitude de rivalidade frente aos demais (5º ano) (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 116, grifos nossos).

Aprender a lidar com conflitos e a resolvê-los são pontos enfatizados no Currículo em Movimento, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme destacado nos excertos anteriores. Mesmo sendo conteúdos que não tratam da especificidade do movimento, que é caro à Educação Física, o conflito é algo que emerge nos momentos das práticas corporais. Além dos constantes embates entre as crianças, o professor *Guará B* também relata problemas enfrentados por conta do contexto social em que as crianças estão inseridas. A escola onde trabalha está localizada na Cidade Estrutural¹⁷, localizada na Região

¹⁷ De acordo com dados da Secretaria de Segurança Pública. Disponível em: <http://www.ssp.df.gov.br/dados-por-regiao-administrativa/>, acesso em 10 de dez de 2021.

Administrativa Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA), local com altos índices de criminalidade, impactando diretamente em seu trabalho. Em tom de desabafo, descreve as dificuldades por falta de acompanhamento da família, por muitos pais estarem presos ou envolvidos em atividades criminosas. O professor destaca a dificuldade de compreensão de comandos simples por parte das crianças, que, no seu ponto de vista, deve-se ao fato de a maioria das famílias não participar ativamente da educação dos filhos em parceria com a escola. Além disso, ele descreveu que, nas aulas, há expressões de brincadeiras com teor violento, como crianças de oito anos que relatam almejar ser presidiárias por vivenciarem essa realidade de modo corriqueiro. Dessa maneira, as aulas de Educação Física são espaços privilegiados para contribuir para a discussão desses entraves, como defendido por Sampaio *et al.* (2017). O exemplo descrito pelo professor de uma aula que ministrou sobre lutas, discutindo as diferenças entre violência e esporte, reflete este potencial.

Em um projeto semelhante ao PECM, em cidades do oeste do Paraná, que apresentavam baixo IDH, Brandl e Brandl Neto (2015) argumentam sobre a importância do professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental em locais de vulnerabilidade social. A avaliação pautou-se sobretudo em testes motores, além de questionários para as crianças, os pais e os diretores. Para os autores, a defesa da importância do professor de Educação Física atuando nesse nível de ensino pauta-se sobretudo no desenvolvimento das habilidades motoras. Contudo, consideramos que a compreensão do potencial da Educação Física para além do ensino do gesto motor amplia as possibilidades para a formação de modo integral das crianças, como está explícito no Currículo em Movimento e é enfatizado pela professora *Ceilândia A.*

O componente curricular **ultrapassa o ensino exclusivo do gesto motor correto** ou voltado unicamente para a aptidão física, abarcando a compreensão dos sentidos e significados da cultura corporal e os modos como esta contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes nas diversas dimensões humanas (Distrito Federal, 2018b, p. 109, grifos nossos).

Qual a minha contribuição para essas crianças? Para a sociedade? Qual o tipo de pessoa que vai sair da escola? A gente sabe que **a educação ela não dá conta de tudo. Do ser na sua integralidade.**

Mas aí eu cheguei à conclusão de que a minha função, o **meu papel é sempre preparar uma super, hiper, mega aula e oferecer para eles**. É esse o papel, o meu fazer pedagógico, para não me frustrar, para não desistir! (Professora *Ceilândia A*, grifos nossos).

Ainda sobre questões sociais enfrentados na rotina escolar, a professora *Ceilândia A* ressalta que muitos desses problemas estão além de suas atribuições, sendo necessário um trabalho em conjunto com outros profissionais, como psicólogos ou assistentes sociais. Ela relata ter consciência da função social da escola, do seu papel, mas compreende os seus limites enquanto professora. Salienta que, para fazer o melhor para as crianças, ela deve planejar aulas que considerem o contexto e os problemas sociais, porém com enfoque em suas atribuições pedagógicas, para não se frustrar ou desistir do trabalho. A professora *Brazlândia A* também descreve suas dificuldades ao ter de lidar com situações de abuso, ou problemas de violência sofridos pelas crianças. Diferentemente da compreensão dos professores que consideram o currículo obsoleto, ou um documento teórico, desconectado de suas práticas, há a perspectiva que o entende como algo necessário, relevante, norteador e uma importante referência em seu planejamento.

4.1.3 “Tem que ter uma base, um ponto de partida”

O *Currículo em Movimento* é a nossa base, ele **orienta** e me dá uma liberdade muito grande em termos de escolhas e aí nós vamos planejando de acordo com a faixa etária da criança [...] eu o vejo como **fió condutor** para buscar outras alternativas também porque ele alimenta o meu trabalho, certamente, é muito rico (Professor *Samambaia A*, grifos nossos).

O currículo ele é importantíssimo, tem que ter algo **norteador** porque **eu não posso inventar nada**, tem que ter uma base, um ponto de partida [...]. Para mim é excelente, mas tem alguns pontos que eu preciso acrescentar, que eu acho que ao longo do tempo para momento de discussões a gente poder ampliar as ideias, porque novas ideias são sempre importantes (Professor *Samambaia B*, grifos nossos).

Os professores *Samambaia A* e *Samambaia B* relatam que consideram o Currículo em Movimento um relevante norteador do planejamento das aulas, por meio da adaptação do documento às suas respectivas realidades. Nessa direção, os

professores investigados por Marani, Sanches Neto e Freire (2017), no município de Barueri-SP, ao serem questionados sobre seu respectivo currículo, consideram importante ter o Plano de Referência do município, porém ressaltam a necessidade de adaptarem às suas perspectivas teóricas e necessidades dos estudantes.

O próprio Currículo em Movimento propõe:

[u]ma organização curricular progressiva, valorizando a **autonomia do professor e da escola** para o planejamento do trabalho pedagógico, de acordo os princípios epistemológicos de um Currículo Integrado que preconiza a definição de objetivos e conteúdos contextuais, flexíveis, interdisciplinares e que evidenciam a **indissociabilidade entre teoria e prática** (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 110, grifos nossos).

Concordamos que esse entendimento de que o currículo não deve apenas “prescrever” conteúdos, mas sim nortear o trabalho pedagógico. Ou seja, ele deve ser adaptado à realidade da comunidade escolar, conforme o PPP da escola. Além disso, a autonomia do professor, resguardados fundamentos basilares do currículo, é um aspecto importante a ser considerado. Nessa direção, Sampaio e Behmoiras (2018) reiteram suas críticas à organização dos conteúdos na BNCC, mas defendem a progressão curricular a partir do currículo e do PPP da escola, considerando a realidade local e a participação dos estudantes.

De acordo com o currículo, eu olho o que eu tenho que trabalhar e aí vou encaixando as aulas. Tem coisas que dão certo e tem coisas que não dão certo. Então tem coisa que dá certo com uma turma e tem coisas que não dá certo com outra. Tem **adaptações que têm que ser feitas de acordo com as idades** (Professora *Ceilândia B*, grifos nossos).

Eu vejo como uma coisa boa, **dá um norte, mas sem amarras, sem engessar o nosso planejamento** (Professor *Gama B*, grifos nossos).

[...] o currículo é **cíclico**. E eu gosto porque ele tem essa abertura para a gente buscar outras coisas (Professor *Sobradinho A*, grifos nossos).

O importante é a gente ter clareza que, que ele é uma **base**, para ser seguida, mas tem suas **adaptações** (Professora *Taguatinga B*, grifos nossos).

A professora *Ceilândia B* compreende o currículo como um norteador, que precisa ser adaptado às diferentes realidades e necessidades de cada turma. Nessa perspectiva, o currículo é parte de um ciclo, ou seja, é influenciado pelo contexto da comunidade escolar, representado no PPP, a partir do qual é estruturado o planejamento. Os professores ainda consideram que o currículo permite que eles busquem outras estratégias ou ideias para adaptarem-no ao seu planejamento, “sem amarras”, como mencionado pelo professor *Gama B*, em concordância com *Sobradinho A* e *Taguatinga B*. O professor *Samambaia B* também menciona que o currículo está inserido em um ciclo e que as discussões em formações ou reuniões de avaliação do currículo influenciam (ou deveriam influenciar) a reelaboração curricular.

Segundo Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 5):

[é] possível suspeitar que o contexto tradicional da EFE [Educação Física escolar] brasileira, desde o aspecto formativo até a atuação na educação escolar, potencializou, nos professores, a capacidade de pensar e elaborar estratégias ligadas à prática corporal, transformando o ‘planejamento do fazer’ (elencar atividades para praticar) como algo até certo ponto orgânico. Em contrapartida, não deu conta de capacitar os professores a pensar e planejar estratégias acerca do ‘saber sobre o fazer’. Dessa forma, ao longo do tempo, ‘naturalmente’, o professor de EF foi formado para pensar em estratégias didáticas para aulas práticas, e esse pode ser um dos motivos que contribui para maiores dificuldades em planejar estratégias didáticas para o desenvolvimento da teoria. Essa questão reforça a dualidade entre teoria e prática.

O debate acerca do contraponto entre a teoria e a prática no campo da Educação Física escolar é sintetizado pelos resultados dos autores supracitados. Apesar das falas de alguns professores corroborarem este pensamento, pois eles estruturam o seu planejamento apenas pensando nas atividades que serão desenvolvidas, há relatos que evidenciam o contrário. Isso significa que há professores que demonstram compreender as relações teóricas tanto em seu planejamento, quanto no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Eu estou bem atendida mesmo com o **Currículo em Movimento**, é a minha base e agora já estou atendida também com esse novo que foi reformulado. Ainda bem que houve pouca mudança (Professora *Núcleo Bandeirante A*, grifos nossos).

No início do ano, a gente ainda tinha acesso ao Currículo em Movimento de 2014, porque o de 2018 foi lançado a nova versão do Currículo em Movimento em dezembro de 2018 [...]. Então eu fui ao Currículo em Movimento da Secretaria de Educação, fui, também, na BNCC e cheguei a dar uma olhada superficial nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil para poder me aprofundar sobre os conteúdos. E então, o que eu utilizo hoje na elaboração das minhas aulas é o Currículo em Movimento que foi implementado em dezembro de 2018 (Professor *Planaltina B*, grifos nossos).

Ressaltamos que a maioria dos professores fez menção à versão do Currículo em Movimento de 2014. Mesmo que o currículo em vigência no momento da pesquisa de campo fosse a versão lançada no final de 2018, ela ainda não havia sido discutida amplamente nas escolas. Com exceção das professoras *Núcleo Bandeirante A* e *Planaltina B*, os professores que mencionaram a edição de 2018 disseram que ainda não o conheciam muito bem.

A base teórica do Currículo em Movimento é a proposta pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2011), que considera as diferenças sociais e o contexto cultural na formação dos sujeitos, em uma compreensão crítica do conhecimento. Ele também defende a educação como uma forma democrática de formar sujeitos que pensam criticamente sobre seu papel em uma sociedade mais justa. Além disso, os pressupostos teóricos do documento são pautados na psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994), enquanto teoria do desenvolvimento humano que considera a importância das interações sociais (pais, professores, pares, por exemplo) no processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças. Esses fundamentos teóricos influenciaram as perspectivas críticas da Educação Física no Currículo em Movimento. Assim, o principal objetivo da Educação Física é ampliar o repertório de movimentos culturalmente construídos não se limitando à melhoria das habilidades motoras, considerando as dimensões biológicas, fisiológicas, históricas, sociais e culturais do movimento. Damos seguimento à discussão sobre os critérios para o planejamento e as estratégias didáticas utilizadas em suas aulas.

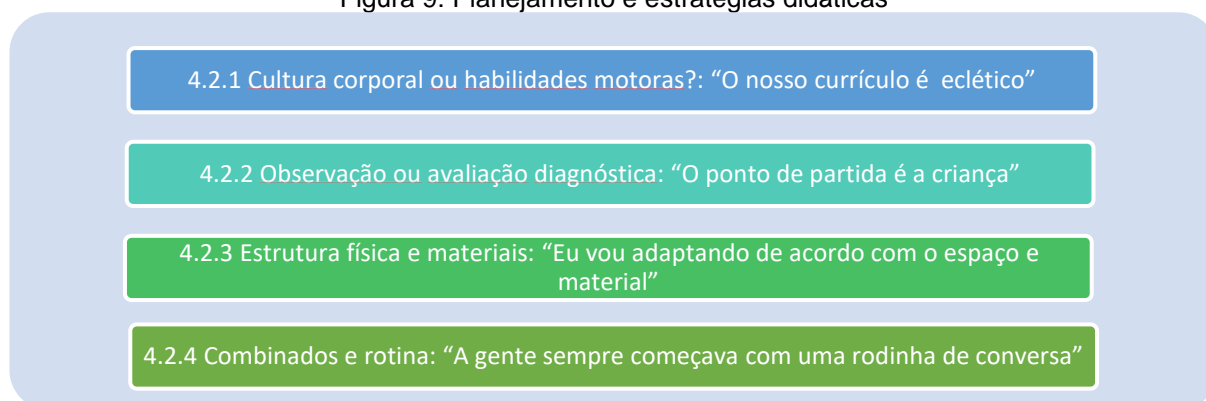
4.2 Entre brincadeiras e rodinhas de conversa: planejamento e estratégias didáticas

A organização das aulas de Educação Física para crianças tem suas especificidades e, como em toda etapa de ensino, é necessário ajustar as estratégias

didáticas conforme cada realidade. Uma das perguntas feitas aos professores referiu-se aos critérios para a definição dos objetivos e conteúdos ao planejarem suas aulas e quais estratégias didáticas utilizadas por eles. Os professores entrevistados partem do Currículo em Movimento para elaborar os planos de curso e organizar o planejamento os estruturam a partir dos elementos da cultura corporal, das práticas corporais ou das habilidades motoras. Uns estruturam o seu planejamento a partir da observação das necessidades das crianças, dos resultados de avaliações e testes motores, ou ainda a partir dos espaços e materiais disponíveis. Outros organizam os tempos e espaços escolares a partir do PPP, definindo grandes eixos para essa organização por bimestre ou por mês. Ademais, a organização do trabalho pedagógico em torno de projetos também é recorrente.

A partir do currículo vivido no cotidiano escolar, os professores descrevem estratégias didáticas utilizadas, tais como a estruturação de uma rotina com as crianças, em que utilizam a roda de conversa para explicar as atividades do dia ou fazer a chamada, por exemplo. Na rotina das atividades, nas rodas de conversa, a autoavaliação também é um instrumento para estimular a reflexão das crianças. Outros professores fazem uma atividade intensa, antes desse momento de conversa, principalmente com os menores. Por sua vez, há professores que utilizam placas com imagens representando as regras de convivência. Na Figura 9, sintetizamos os diferentes modos de estruturar o planejamento e as estratégias didáticas utilizadas.

Figura 9: Planejamento e estratégias didáticas



Fonte: Autoria própria.

4.2.1 “O nosso currículo é eclético”

Primeiro bimestre a gente trabalha ginástica, porque a gente acredita nesse **conhecimento sobre o corpo**, a criança tem que se conhecer. E aí no segundo bimestre a gente já trabalha com **jogos e brincadeiras** populares [...]. No terceiro bimestre a gente trabalha com **esportes** [...]. E no último bimestre a gente trabalha com **lutas**. Porque aí a gente acredita que passa por todos os conteúdos da **cultura corporal** [...] porque nessa fase **eles estão aqui para realmente ampliar o repertório motor** (Professora *Ceilândia A*, grifos nossos).

[...] a gente segue o *Currículo em Movimento*, que tem um material realmente sequenciado com as matérias [...] cada bimestre era focado em uma **prática corporal**. Seria **jogos, ginásticas, esportes, lutas e danças** (Professor *Gama B*, grifos nossos).

Eu faço um planejamento em cima do ***Currículo em Movimento***, tem o livro didático que eles já são acostumados com essa coisa do livro, do conteúdo. Eles gostam muito! (Professora *Núcleo Bandeirante A*).

Nunca na minha vida tinha recebido um livro de Educação Física, fiquei até emocionado! (Professor *Santa Maria B*, grifos nossos).

Tanto a professora *Ceilândia A*, quanto os professores *Gama B* e *Brazlândia B* estruturam os seus objetivos e conteúdos em torno dos elementos da cultura corporal ou das práticas corporais. Além disso, os professores *Núcleo Bandeirante A* e *Santa Maria B* explicitam o uso do livro didático para balizar o planejamento. Os professores da SEEDF receberam, a partir de 2019, um livro didático para uso do professor com sugestões de atividades e organização dos conteúdos e objetivos. A professora *Núcleo Bandeirante A* considera que o livro representa legitimidade ao conteúdo a ser desenvolvido em suas aulas, quando algum estudante questiona, por exemplo, o conteúdo de dança na Educação Física e ela mostra a menção no livro didático. O livro se mostra como um argumento para justificar os conteúdos e ela relata que o utiliza em suas aulas com as devidas mediações para adequá-lo ao seu contexto. O professor *Santa Maria B* e a professora *Ceilândia A* também mencionaram o uso do livro didático no planejamento.

Darido *et al.* (2010) discutem as principais críticas ao livro didático para a Educação Física escolar e refletem sobre suas possibilidades. Os pesquisadores

concluíram que, assim como o currículo, o livro didático pode contribuir para a prática pedagógica do professor, como um referencial que deve ser adaptado à realidade dos estudantes.

Sempre no início do ano a gente faz uma ementa nos conteúdos com os objetivos e, em cima disto, a gente faz a distribuição por bimestre. A gente vai trabalhando com as **habilidades básicas**, com os meninos de primeiro ano e, ao longo do ano a gente vai **aumentando o nível de dificuldade**. Mas a proposta é sempre **no início do ano a gente faz essa divisão dos conteúdos por bimestre** (Professora *Gama A*, grifos nossos).

A gente vai desenvolvendo as habilidades combinadas, a coordenação motora fina, o arremessar, correr e transportar. A gente vai **montando atividades de acordo com a evolução do currículo**. Então, tem a parte de dança, tem a parte de ginástica, que a gente trabalha todos os elementos da Educação Física, da psicomotricidade, dentro desses conteúdos **E a gente divide mais ou menos por bimestre mesmo** (Professora *Recanto das Emas B*, grifos nossos).

A gente transforma isso em diversas atividades, que envolvem as **habilidades motoras**, dentro da proposta curricular e leva para a quadra (Professor *Samambaia B*, grifos nossos).

Acerca do teor dos conteúdos, além das práticas corporais e dos elementos da cultura corporal, os professores supracitados estruturam os conteúdos almejando o desenvolvimento motor. A professora *Recanto das Emas B* organiza o plano de curso a partir das habilidades motoras básicas e progressivamente segue para as habilidades mais complexas. As professoras *Brazlândia A* e *Ceilândia B* declaram utilizar o mesmo conteúdo do 1º ao 5º ano, conforme está representado no currículo, enfocando os conteúdos psicomotores, adaptando a linguagem e o nível de dificuldade para as crianças maiores. O professor *Samambaia B* relata que seus objetivos estão pautados no desenvolvimento de habilidades motoras básicas e específicas. Contudo, prioriza o desenvolvimento dessas habilidades por meio de jogos e brincadeiras.

A bola não é o elemento principal. E eu digo que é muito difícil estar comigo durante a semana e algum aluno perguntar “nós vamos jogar bola hoje?”. Eles não têm essa pergunta, eles sabem desde o início e a gente explica, conversa, e **eles sabem que a Educação Física vai**

muito além do que a cultura da bola. Tem muita coisa legal para se fazer [...] O resgate das brincadeiras antigas (Professor *Samambaia A*, grifos nossos).

Futebol e queimada são proibidos. Na aula de Educação Física é proibido esporte. [...] a gente não trabalha esporte. A gente trabalha qualquer outra coisa, menos o esporte como a gente conhece; então, a gente vai jogar futebol? Vai. Como? A gente vai jogar com coco, mas eles não vão jogar com uma bola de futebol, porque senão ele já vai copiar algo e não adquirir. [...] a gente trabalha com a bola de futebol americano; eles não jogam futebol americano em canto nenhum. Então a gente tem a bola de futebol americano aqui (Professora *Santa Maria A*, grifos nossos).

Por que prevalece o esporte? E o esporte de alto rendimento, no imaginário delas? [...] Por que não trabalhar cultura corporal? [...] A gente pega o projeto, pega a orientação curricular, desse nível específico do projeto, adapta as atividades e trabalha os conteúdos. Então a gente trabalha mais a questão do desenvolvimento motor, como eu trabalho de 1º ao 5º ano, a gente vai desenvolvendo... desenvolvendo uma atividade de forma espiralar, como a gente tem no Coletivo de Autores. Por exemplo, a criança no 1º ano, vamos trabalhar caminhar, correr. Então ele vai desde o início desta habilidade motora básica, até o quinto ano que já é uma forma mais complexa. Então a gente vai adicionando atividades simples, que a gente acha que caminhar e correr é uma atividade simples, mas a gente vê que muitos alunos têm muita dificuldade (Professora *Taguatinga B*, grifos nossos).

O professor *Samambaia A*, *Santa Maria A* e *Taguatinga B* criticam o esporte como conteúdo predominante da Educação Física. O professor *Samambaia A* se refere aos esportes com bola, ele considera a possibilidade de outros jogos ou brincadeiras como conteúdos em suas aulas. Do mesmo modo, a professora *Santa Maria A* enfatiza a necessidade de ampliar as possibilidades e experiências corporais das crianças por meio de outras práticas corporais ou do uso materiais não convencionais. Na escola onde trabalha a professora *Santa Maria A*, todos os professores também desenvolvem projetos de artes marciais com as crianças que estudam em período integral¹⁸.

¹⁸ Na SEEDF há escolas em que todas as crianças são atendidas em horário integral e outras que atendem um percentual de crianças com atividades em contraturno de regência, como é o caso da Escola Classe 116 de Santa Maria. Nesta escola, os professores desenvolvem atividades de Kickboxing, Capoeira, Taekwondo e Muai Tay para parte dos estudantes que frequentam a Escola Integral, ou seja, que ficam na escola durante todo o dia, desenvolvendo outras atividades recreativas, artísticas, ou de reforço escolar no contraturno de suas aulas.

A professora *Taguatinga B* organiza os conteúdos de modo espiralado e enfatiza que enfoca os elementos da cultura corporal por parte dos estudantes de acordo com o Coletivo de Autores (1992). O esporte é compreendido como um dos conteúdos da Educação Física, cuja hegemonia se reflete nos resultados de investigações sobretudo no Ensino Fundamental e Médio. Araújo, Rocha e Bossle (2017) analisaram os conteúdos da Educação Física escolar nos periódicos nacionais e observaram que as publicações sobre o esporte foram mais recorrentes do que as pesquisas sobre dança, lutas, ginástica e atividades circenses. Todavia, há uma tentativa de ampliação do entendimento sobre o esporte enquanto fenômeno cultural, articulado pedagogicamente aos demais conteúdos escolares e ao PPP.

Tavares, Wittizorecki e Neto (2018), ao examinarem o espaço da Educação Física nos currículos dos anos finais do Ensino Fundamental, explicitam que há uma pluralidade de compreensões acerca de sua função na escola e no currículo, a partir de um debate que perpassa as definições de conteúdos legítimos e a hegemonia do esporte. Como contraponto a esses resultados, os professores entrevistados consideram os jogos e as brincadeiras conteúdos mais apropriados ao trabalho com as crianças. Assim, observamos que os jogos e as brincadeiras são compreendidos pelos professores tanto como conteúdos, quanto como recursos pedagógicos, mas também como fruição (ver mais em 5.1.4 “Nas aulas de Educação Física, brincadeira é coisa séria!”).

De acordo com Souza Júnior, Santiago e Tavares (2011), há muitas dúvidas, conflitos e ambiguidades na constituição dos saberes escolares de modo geral quando buscamos a compreensão acerca do currículo. Ao entrevistarem professores de diversos componentes curriculares, inclusive de Educação Física, os participantes foram unânimes ao declarar que escolhem os conteúdos a partir do currículo da Rede Municipal de Ensino de Recife-PE. Os autores observaram que, em geral, os livros didáticos norteiam a escolha dos conteúdos das disciplinas de maior prestígio como português e matemática. Já as disciplinas consideradas secundárias, como Artes e Educação Física, são estruturadas, hierarquizadas, bem como sua estruturação teórico metodológica é essencialmente conduzida a partir da disponibilidade de materiais e da estrutura física. Os autores indicam o cuidado para que não seja uma legitimação afetiva dos conteúdos, mas uma legitimação pedagógica que justifique os

saberes e competências para uma formação humana, criativa, solidária e crítica. A legitimação sobretudo da Educação Física para crianças tem essa característica.

O currículo não é uma lista de conteúdos! [...] Até porque **o nosso currículo é um currículo eclético**, que permite inclusive caminhar dentro dos vários campos da Educação Física, das concepções de Educação Física. Mas nós precisávamos sim, ir inclusive para a teoria, vir aqui para Universidade, para os projetos de pesquisa, de extensão, para levar para dentro da escola [...] Então eu não podia só considerar aquela lista de conteúdos e objetivos do *Currículo em Movimento*. **Eu preciso considerar o que está acontecendo na nossa sociedade**, o que acontece lá na regional onde eu trabalhava, que é diferente da Regional onde eu moro, o que é então diferente da regional do Plano Piloto (Professora *Recanto das Emas A*, grifos nossos).

A professora *Recanto das Emas A* ressalta, ainda, a importância de estudar, compreender o currículo para que também haja esse retorno do conhecimento para a realidade da sala de aula. Além disso, partir do que acontece na sociedade, na regional e na própria escola, é essencial para que a criança compreenda a função e o local onde está inserida. Concordamos com a afirmativa que o Currículo em Movimento é eclético. Como destacamos em Freire, Wiggers e Barreto (2019), trata-se de um documento que reflete as disputas acadêmicas e científicas do campo da Educação Física, por ser ter sido escrito de modo participativo. Assim, observamos que os professores optam, a partir de suas próprias perspectivas, pelos conteúdos do currículo, priorizando-os em seu planejamento e em suas práticas pedagógicas. Além disso, há uma organização dos conteúdos a partir do PPP, dos projetos desenvolvidos na escola, por bimestre, ou por mês.

No início do ano nós temos a **reunião pedagógica onde é discutido o projeto**, o que vai ser desenvolvido esse ano no projeto. Em cima do planejamento geral a gente faz o planejamento das aulas. Por exemplo, no 1º bimestre nós vamos trabalhar o eu “quem sou eu?”, a sua família e o seu ambiente escolar. [...] Então **com base na proposta pedagógica** que foi definida no início do ano **a gente faz o nosso planejamento** (Professora *Núcleo Bandeirante B*, grifos nossos).

Eu também **trago os conteúdos que a escola está trabalhando**. Então a minha escola aqui, no começo, é autonomia, **vou aprender sobre o meu corpo, o eu, o outro... então eu trago isso para a aula também e faço brincadeiras que têm a ver com esse tema**. Já que elas estão aprendendo isso na sala de aula, elas também aprendem

isso no Educação com Movimento; um pouco, assim, uma coisa mesclada. Aí eu trago as brincadeiras que eu acredito que tenham que ser iniciais: com menos regras e **com movimentos um pouco mais livres**, vamos dizer assim. Aí depois vai passando o ano... e mais para o segundo bimestre começa a trabalhar com a parte mais cultural do Brasil... a parte da Festa Junina, da musicalidade, ritmo (Professora *São Sebastião B*, grifos nossos).

Sobre a organização do trabalho pedagógico, a professora *Núcleo Bandeirante B* relata como o PPP é considerado na definição dos objetivos e conteúdos. São definidos temas por bimestre e o planejamento da Educação Física segue essa mesma estrutura. Nessa direção, a professora *São Sebastião B* considera o PPP da escola, os projetos que a escola desenvolve, a partir da sua experiência, fazendo o que considera que “deu mais certo” em seus planejamentos. Ela inicia, então, com as brincadeiras que têm poucas regras e vai aumentando o nível de complexidade e adicionando outros elementos. Além disso, reitera os aspectos motores como algo relevante a ser considerado na sequência didática das suas aulas. A professora enfatiza a necessidade de articular as linguagens em seu trabalho e não apenas a linguagem corporal, mesmo considerando-a a mais importante. A professora demonstra domínio do currículo, deixando claro que conhece novo documento, utiliza-o como parâmetro, mas lança mão de outros recursos, como livros e os conhecimentos da formação continuada. Para ela o currículo também é uma referência, mas que precisa ser adequado à realidade. Há, ainda, perspectivas que definem os conteúdos e objetivos a partir da observação das aulas ou de avaliações diagnósticas.

4.2.2 “O ponto de partida é a criança!”

Quando eu iniciei a minha carreira lá atrás em 84, eu fazia as fichinhas [...] Hoje eu venho naquela semana e falo: **‘semana que vem eu quero que eles desenvolvam isso’**. Objetivo e tal. Como eu vou chegar? Aí eu penso, mas não coloco em papel, não procuro, não pesquiso, não faço nada. Aí vem um pouco da experiência... **34 anos e meio de sala de aula a gente não pode jogar fora então tudo o que viveu...** (Professor *Guará A*, grifos nossos).

O ponto de partida é a criança. Eu faço primeiro uma **aula diagnóstica** para **ver o que é mais urgente na turma**. A partir daquilo ali eu vou estabelecer uma rota de trabalho. Não é do nada. Eu não

chego com o trabalho pronto. **Toda turma é uma aventura nova.** É um desafio (Professora *Plano Piloto B*, grifos nossos).

Eu sempre costumo fazer uma avaliação inicial na escola e vejo as principais necessidades. Eu faço uma anamnese com os alunos [...] pelo menos a **maioria das capacidades físicas**. Coordenação motora, agilidade, coordenação fina, coordenação motora grossa. **Então no geral eu costumo montar a partir disso. Depois que eu tenho esse retorno, esse *feedback* eu monto esses objetivos e conteúdos** (Professor *Recanto das Emas C*, grifos nossos).

Eu geralmente vou partir a partir da criança. 'Das atividades que foram desenvolvidas para vocês, **quais foram as que vocês gostaram mais?**'. E eles gostam muito das atividades que a gente utiliza corda. Eles já pedem, aí eu já tenho como apoio e aí eu resgato uma atividade que já fizeram, mas foi aquela que foi mais **participativa, mais prazerosa** para a criança, **e também não foge da proposta curricular** (Professor *Samambaia B*, grifos nossos).

Pergunto para a professora **quais são os alunos mais trabalhosos.** E aí eu vou... é... meio que fazendo uns testes para saber os que têm mais dificuldade, mais facilidade em alguma coisa. Depois eu tento fazer o jogo e... vou mudando as regras **para todo mundo conseguir interagir** e se desenvolver (Professor *Santa Maria B*, grifos nossos).

O professor *Guará A* relata que, no início de sua carreira, preparava as fichas com o planejamento de suas aulas. Contudo, atualmente, observa as crianças, pensa e planeja o que ele considera importante ser desenvolvido nas aulas seguintes de modo não sistematizado. Ele pondera que sua experiência como professor há mais de 34 anos não pode ser desprezada. A partir do que ele observa das crianças, elege os conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos, sem que haja um registro. Isso corrobora Tardif (2014), acerca dos “macetes” da profissão. Essa aventura nova que a professora *Plano Piloto B* destaca vai ao encontro dos preceitos dos estudos da infância, que compreendem a criança como central para pensarmos a prática pedagógica. Do mesmo modo, o professor *Samambaia B* articula os conteúdos do currículo às preferências e solicitações das próprias crianças. Todavia, uma sistematização do planejamento, considerando as demandas e necessidades das crianças, fundamentadas no currículo, favorece não apenas a organização do trabalho pedagógico, mas também a avaliação.

O professor *Santa Maria B* evidencia que muda as regras dos jogos para que as crianças participem mais, conforme a necessidade, em busca dos seus objetivos. Ele destaca que incentiva as crianças mais agitadas a interagirem ao longo das aulas,

como uma estratégia para minimizar problemas com comportamento em suas aulas. Ele remete às suas experiências, ao relatar que foi diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na infância. Por isso, relata ser uma criança “que dava trabalho” às suas professoras, contudo, ele busca o potencial que essas crianças podem desenvolver. Esses saberes pessoais do professor, bem como os saberes provenientes da formação escolar anterior, são mobilizados em seu planejamento e em sua prática pedagógica. Ele se identifica com as crianças que apresentam dificuldades semelhantes às que enfrentou quando ainda era estudante. A influência dessas experiências na infância na atuação profissional também foi destacada a partir das histórias de vida em Amorim Filho e Ramos (2010). Uma das professoras participantes relata que se sentia excluída das aulas de Educação Física, por não conseguir realizar alguns movimentos. Por isso, apresenta a preocupação em auxiliar os seus estudantes na realização das atividades que apresentam dificuldades.

O professor *Recanto das Emas C*, por sua vez, define conteúdos e objetivos a partir de uma avaliação e de testes que realiza com as crianças, considerando seus níveis de habilidades motoras. A partir dos resultados dessa anamnese, ele estrutura o planejamento. Além disso, segundo a professora *Recanto das Emas B*, o planejamento anual realizado durante a discussão do PPP da escola e o Currículo em Movimento são os documentos basilares para o plano de curso dos professores de Educação Física. Os professores *Santa Maria A*, *Recanto das Emas B* e *Recanto das Emas C* realizam avaliações com as crianças para identificar o nível motor em que se encontram por meio de testes biométricos. Brandl e Brandl Neto (2015) também realizaram testes motores e questionários para avaliação de aspectos emocionais, cognitivos e sociais dos seus estudantes.

Similarmente, Stein *et al.* (2015) realizaram uma revisão sistemática sobre a Educação Física na Educação Infantil (2004 e 2014). Os resultados indicam a importância do aumento do nível de atividade física das crianças e do planejamento das aulas com o objetivo de desenvolver as capacidades físicas e motoras. Esses aspectos da melhora da saúde são relevantes, porém não são o objeto de nossas análises, pois enfocamos os elementos pedagógicos do trabalho com as crianças.

De acordo com Oliveira (2005), na Educação Física brasileira há dois conceitos de infância preponderantes, intrinsecamente relacionados à sua constituição na sociedade. Um idealista, que concebe o corpo como uma estrutura biológica, cognitiva

e fragmentada. Por outro lado, concepção *crítica* considera que a criança é um ser que já é inserido em um contexto social e não uma preparação para um *vir a ser*, ou seja, que precisa ser aperfeiçoada para a fase adulta. Nesse sentido, concordamos com Buss-Simão *et al.* (2010), que concebem o corpo e a infância como biocultural, isto é, compreendem corpo e infância como uma dimensão biológica quanto cultural, sem hierarquizações de um âmbito sobre o outro.

O projeto político pedagógico da escola que consta a Educação Física, o Projeto Educação com Movimento, e avaliação diagnóstica das turmas. Então antes de qualquer atividade, nós, eu e o coletivo de professores de Educação Física na escola, nós propúnhamos **juntamente com professor de atividades, com o pedagogo, que é fundamental nesse processo de avaliação, um diagnóstico com os pequenos [...]**. Então nós organizávamos a partir do currículo, e da avaliação diagnóstica (Professora *Recanto das Emas A*, grifos nossos).

Os professores do *Recanto das Emas* relataram realizar o seu planejamento considerando o currículo, o PPP da escola e o diagnóstico preliminar que realizam com as crianças, em conjunto com as professoras de atividades. Atuando na mesma escola, a professora *Recanto das Emas A* tem uma perspectiva da avaliação diagnóstica das crianças que inclui as professoras regentes, diferentemente dos demais professores, que enfatizaram apenas os testes motores.

Nas escolas públicas de Brasília-DF, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação das crianças é diferente dos níveis subsequentes. O texto do PECM, apresenta um instrumento de avaliação (ANEXO C), que considera os aspectos motores, cognitivos e afetivo-sociais. Orienta-se que a avaliação seja realizada bimestralmente, de modo individualizado, para subsidiar o preenchimento do relatório individual com a avaliação qualitativa elaborada pelas professoras de atividades.

Além disso, o PECM apresenta como um dos seus objetivos específicos fortalecer o vínculo com a escola e contribuir para a formação integral dos estudantes, fundamentada em valores sociais como: “respeito às diferenças, companheirismo, fraternidade, justiça, sustentabilidade, perseverança, responsabilidade, tolerância, dentre outros, que constituem alicerces da vida em sociedade e do bem-estar social” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 10). Assim, Goergen (2005) nos remete ao conceito

de *educação moral e valores morais*, em um sentido filosófico e histórico. No contexto educacional, cumpre ao professor incentivar a reflexão acerca dos valores, pois estimular a criticidade em qualquer fase da vida é fundamental, especialmente na infância.

A possibilidade de participação das crianças nas aulas foi enfatizada pela professora *Ceilândia A*, que falou também sobre a rotina, as dificuldades das crianças para compreenderem os locais, a sequência das aulas, o respeito aos colegas, entre outros. A possibilidade de participação das crianças não significa que poderão simplesmente definir o que querem fazer. Há uma mediação entre suas sugestões, necessidades, desejos, viabilidade e os objetivos e conteúdos propostos para as aulas. Por isso, ela relata que sempre busca ouvir as crianças, os interesses e estimula a autoavaliação. O professor *Sobradinho A* também relata que considera os interesses, sobretudo das crianças maiores (4º e 5º ano) sempre que possível, evidenciando suas limitações de materiais e disponibilidade de espaço, semelhante ao que explicitou o professor *Samambaia B*. Outrossim, a estrutura física e materiais também interferem no planejamento.

4.2.3 “Eu vou adaptando de acordo com o espaço e material”

Eu sigo a orientação geral da **BNCC**, mas eu vou adaptando de acordo com o **espaço e material** (Professor *Paranoá B*, grifos nossos).

O material que eu tenho disponível (Professor *Plano Piloto A*).

Os principais critérios são em função dos espaços que eu tenho e do material disponível (Professor *Sobradinho A*).

Dentre os critérios para a definição dos conteúdos e objetivos para as aulas, os espaços e os materiais disponíveis merecem destaque. A falta de uma quadra coberta e de materiais dificulta o trabalho dos professores. Os professores *Sobradinho A*, *Plano Piloto A* e *Paranoá B* relatam que esse é um importante critério para planejarem suas aulas. O professor *Paranoá B* relata que segue a orientação da BNCC, por exemplo, mas também a adapta de acordo com estes critérios. Esses resultados estão em consonância com os resultados de Lopes *et al.* (2016): os professores investigados

reiteram que tanto a disponibilidade de cobertura nas quadras quanto a disponibilidade de materiais impactam diretamente no planejamento das aulas.

Eu tenho essa dificuldade, de ser um **trabalho insalubre**. Porque eu acho que **se a gente tivesse uma quadra coberta**, se o local fosse melhor, **o trabalho seria melhor**, a gente teria mais resultados, mais crianças envolvidas. E a questão também de materiais porque a gente tem que ser um professor super criativo, porque **falta muito a questão do material**, a escola tenta ajudar às vezes, mas não é o suficiente (Professor *Gama A*, grifos nossos).

Eu não tenho opção nenhuma quase de espaço (Professor *Plano Piloto A*).

Planejamento é em função do espaço e do material [...]. Eu crio muita coisa com PVC, com garrafa PET, com corda, com tábua. Eu fiz uma tábua de equilíbrio que eu peguei numa obra [...]. Eu cheguei em casa, eu lixei, pinte e fiz uma tábua de equilíbrio. Os pneus eu consigo também (Professor *Sobradinho A*).

Os professores *Sobradinho A* e *Plano Piloto A* apresentam diversos problemas relacionados à estrutura física e materiais para suas aulas, mas eles utilizam saídas e estratégias criativas para contornarem estes problemas, como destacado pelo por *Sobradinho A*. Amorim Filho e Ramos (2010, p. 234) destacam que “além de exigir dos governantes condições mínimas de trabalho devem utilizar sua criatividade para improvisar materiais e ambientes para a prática de suas aulas”. O professor *Guará B* relata que sempre precisa ter um planejamento alternativo para suas atividades, por conta do sol ou da chuva, pois a quadra não é coberta. O fato de trabalhar em uma escola em um local com condições socioeconômicas baixas, com pouca participação da família na educação das crianças, torna seu trabalho difícil e ele relata que frequentemente pensa em desistir da docência.

As condições objetivas para o trabalho são necessárias e precisam ser observadas. Isso é notável nos relatos de professores que, apesar de enfrentarem dificuldades relacionados aos aspectos socioeconômicos da comunidade, estabelecem parcerias na escola, minimizando esse sentimento de solidão e isolamento marcantes na fala do professor. Spicer e Robinson (2021) realizaram um estudo de revisão que trata da questão desse isolamento dos professores de Educação Física que não se sentem parte ou integrados nos aspectos pedagógicos da escola. Os autores sugerem alternativas, como os professores buscarem

relacionamento com os pares, a realização de trabalhos de modo interdisciplinar, e para os novos professores, buscarem auxílio de professores mais experientes.

Eu tenho tudo que eu preciso, o espaço não é ruim... Eu já tive espaços ruins, esse não! **A quadra é coberta** (Professora *Brazlândia A*, grifos nossos).

Por outro lado, há escolas que apresentam excelente estrutura física e disponibilidade de materiais para as aulas, como relatam as professoras *Brazlândia A*, *Taguatinga B*, *Recanto das Emas B*. A professora *Taguatinga B*, por exemplo, mostrou o espaço para as aulas, um ginásio bem espaçoso onde acontecia um projeto de Ginástica Artística. Por falta de manutenção aos materiais, que se deterioraram, o projeto acabou. Mas trata-se de um excelente espaço, que foi reformado dois anos antes da entrevista e todos os materiais específicos foram retirados.

Brazlândia A e *Recanto das Emas A*, *B* e *C* também mostraram a quadra coberta, sendo que no *Recanto das Emas A* quadra fica longe das salas de aula. Esse detalhe é importante, pois muitos professores relataram as recorrentes reclamações com os gritos e barulhos das crianças, pois esse é um espaço para o fluir da alegria das crianças, que conseqüentemente gritam, riem alto, muitas vezes quebrando o silêncio da sala de aula.

Para traçar um perfil da estrutura física das 30 escolas em que os professores trabalham, solicitamos as informações da avaliação institucional realizada pela Gerência de Avaliação Institucional (GAVIN), vinculada à Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV) da SEEDF em 2019. Esses dados são fornecidos pelos gestores das respectivas escolas. Na Tabela 2, seguem os dados sobre a infraestrutura que são relacionadas aos espaços para as aulas de Educação Física, pois esse aspecto foi bastante mencionado pelos professores ao longo das entrevistas.

Tabela 2: Dados sobre a estrutura física das escolas

Pergunta	Resposta	Frequência	Percentual (%)
Sobre os espaços recreativos cobertos	Não dispõe	10	33,3
	Necessitam de grande reforma	4	13,3
	Necessitam de pequena reforma	8	26,7
	Estão em bom estado	8	26,7
	Total	30	100,0
Sobre os espaços recreativos descobertos	Não dispõe	2	6,7
	Necessitam de grande reforma	13	43,3
	Necessitam de pequena reforma	9	30,0
	Estão em bom estado	6	20,0
	Total	30	100,0
Sobre a quadra de esportes coberta	Não dispõe	16	53,3
	Necessita de grandes reparos	4	13,3
	Necessita de pequenos reparos	1	3,3
	Está em bom estado	9	30,0
	Total	30	100,0
Sobre a quadra de esportes descoberta:	Não dispõe	18	60,0
	Necessita de grandes reparos	3	10,0
	Necessita de pequenos reparos	5	16,7
	Está em bom estado	4	13,3
	Total	30	100,0
Sobre a área verde	Não dispõe	4	13,3
	Está inadequada	1	3,3
	Necessita de grande reforma	8	26,7
	Necessita de pequena reforma	9	30,0
	Encontra-se em bom estado	8	26,7
	Total	30	100,0

Fonte: Avaliação institucional da SEEDF disponibilizado pela GAVIN/SUPLAV.

A partir dessas informações, é possível depreender que a maior parte das escolas apresenta espaço que possibilite a realização de atividades diversas nas aulas de Educação Física. Todavia, é necessário destacar a necessidade de reformas e/ou construções de espaços para as aulas, sobretudo para a cobertura das quadras. Em 2020, os dados não foram atualizados por causa da pandemia. Mas muitas escolas utilizaram o recurso financeiro disponível para reformas, incluindo a cobertura da quadra, como destacado posteriormente pela professora *Gama A*, que enviou uma mensagem informando que a escola conquistou recurso financeiro para a cobertura da quadra. Ela compartilhou o evento público com a presença do secretário de

Educação na Escola Classe 18 do Gama para a cerimônia de inauguração da quadra coberta da escola em outubro de 2021¹⁹. A seguir, discutimos estratégias didáticas descritas pelos professores.

4.2.4 “A gente sempre começava com uma rodinha de conversa”

Atividade mais agitada para ir aquecendo aos poucos. Aí eles **se sentam**, eu faço a chamada, a gente passa as atividades do tema principal da aula e aí vai aumentando a intensidade das atividades, coloco **um jogo que todos possam participar junto** para finalizar, para ser o auge da aula mesmo e uma atividade de **volta à calma** (Professor *Brazlândia B*, grifos nossos).

Vamos fazer primeiro um **alongamento**, vamos cantar primeiro uma **música**, principalmente com os menores, depois vamos fazer o **círculo**, vamos **dividir os meninos e as meninas**, ou vamos fazer **mistos** (Professora *Ceilândia B*, grifos nossos).

São duas atividades por aula. Então são quatro atividades no meio da semana que eles fazem [...] A gente está fazendo além da **rodinha**, o **alongamento**, mas em regra **são duas atividades por aula** (Professora *Núcleo Bandeirante B*, grifos nossos).

A gente sempre começava com uma **rodinha de conversa**. Para conversar o que eu ia fazer, para **explicar**, para fazer um **‘alongamentozinho’** [...]. E depois eu ia para uma atividade que ia ser feita no dia, e aí, depois de explicar tudo, ia para a parte de explicar a atividade em si, e no final eu fazia uma atividade mais tranquila para eles não voltarem tão agitados (Professora *Planaltina A*, grifos nossos).

É um planejamento, muita rotina, criar uma rotina com a criança. O deslocamento, tudo tem que ser muito observado. Desde quando ele sai com o Regente da sala lá para quadra, quando eles voltam, fico lá com os meus alunos. Todos eles, todas as turmas eles sabem, chegou a vez deles, eles **vão para o círculo da quadra lá** e lá **a gente se olha no círculo**, a gente pergunta como é que está, eu digo **como é que vai ser a aula, os objetivos da aula** (Professor *Samambaia A*, grifos nossos).

São **duas atividades por aula**. Então são quatro atividades no meio da semana que eles fazem [...] A gente está fazendo além **da rodinha**, o **alongamento**, mas em regra são duas atividades por aula (Professora *Núcleo Bandeirante B*, grifos nossos).

É o planejamento, muita rotina, criar **uma rotina** com a criança. O **deslocamento, tudo tem que ser muito observado**. Desde quando

¹⁹ Disponível em: <https://fb.watch/9LE0NeolD1/>. Acesso em: 30 out. 2021.

ele sai com o Regente da sala lá para quadra, quando eles voltam, fico lá com os meus alunos. Todos eles, todas as turmas eles sabem, chegou a vez deles, eles **vão para o círculo da quadra lá** e lá **a gente se olha no círculo**, a gente pergunta como é que está, eu digo **como é que vai ser a aula, os objetivos da aula** (Professor *Samambaia A*, grifos nossos).

Ao detalhar como estruturam didaticamente suas aulas, os professores descrevem diferentes modos de organizar sua rotina pedagógica, a partir do que consideram melhor em suas respectivas realidades. O fato de terem uma sequência e explicar as crianças o que eles farão, segundo a professora *Ceilândia A*, reduz a ansiedade das crianças. A professora *Planaltina A* relata ter aprendido a utilizar a roda de conversa com suas colegas pedagogas. A depender da dinâmica da aula, a professora contava uma história, ou deixava as crianças brincarem nos minutos finais, para os que quisessem continuar correndo, ou retomando uma brincadeira que eles gostaram muito em outra aula. A roda de conversa consiste em uma reunião, geralmente no início da aula, para a apresentação dos objetivos: o professor explica o que as crianças farão no dia, depois iniciam as atividades com o alongamento e a explicação da atividade/brincadeira principal.

O professor *Recanto das Emas C* descreve a sequência das aulas iniciando com um alongamento, seguido do aquecimento, com as brincadeiras e volta a calma com yoga, por exemplo. A professora *Ceilândia A* também detalha seu planejamento, destacando a avaliação que ela faz ao final com as regras de convivência, em uma roda de conversa, avaliam ao final da aula se os objetivos foram alcançados. Essa professora utiliza plaquinhas com as regras de convivência estabelecidas junto com as crianças no início do ano, em uma autoavaliação do comportamento durante a aula. Ela discute coletivamente se os objetivos da aula foram alcançados, se houve algo que poderiam ter feito diferente, buscando uma reflexão das próprias crianças sobre suas práticas e comportamentos. A professora *Núcleo Bandeirante B*, que também utiliza as plaquinhas com as regras, ressaltou que as imagens contribuem para uma melhor compreensão por parte das crianças.

Eu percebi também que ele já tem uma cultura de separar. Quando chego na quadra e falo: “galera senta todo mundo ali no círculo”. **As meninas se sentam de um lado e os meninos de outro**, então eu

procuro sempre fazer uma atividade que eles façam juntos, meninos e meninas (Professora *Ceilândia B*, grifos nossos).

Esse mês, por exemplo, a gente está trabalhando brincadeira não tem gênero. E aí **eu observo, de acordo com a turma**. Eu planejo, esse mês... todas as brincadeiras são... até agora foram sem bola. Porque naturalmente, quando tem o estigma bola, quando a gente fala bola, os meninos já têm aquele negócio, 'Ah, é futebol! Porque é de menino! [...]. Então para já não ter esse problema, eu já tirei a bola. Aí já no alongamento, no aquecimento, quando eu vou fazer brincadeiras com eles, eu já vejo como é que a turma responde concernente ao colega. Então, **naturalmente tem algumas turmas que já separam entre menino e menina**, tem menino que não quer ficar do lado da menina, ele não quer pegar na mão da menina. Então, de acordo com, com o aquecimento, aí eu vou mudando a regra do jogo. Mas eu já vou com as brincadeiras meio que na cabeça (Professor *Santa Maria B*, grifos nossos).

A professora *Ceilândia B* estrutura suas aulas em uma sequência didática em que ela faz um alongamento divertido, canta uma música e se organiza em círculo com as crianças. Além disso, ela destaca a tendência de se separarem entre meninos e meninas, por se identificarem entre si. Por isso ela planeja atividades que eles façam juntos. O professor *Santa Maria B* descreve a experiência da definição de temas para as atividades por mês. Ele relatou o exemplo do que estavam realizando a partir do tema "Brincadeira não tem gênero". O professor descreve as adaptações que faz aos jogos, dependendo do perfil de cada turma e a resistência que as crianças apresentam ao realizar atividades juntos. Uma estratégia que exemplificou foi realizar jogos sem bola, para que não houvesse o estigma "da bola", ou do futebol em suas atividades. Ele também relatou que, previamente, ele já tem ideia do que vai desenvolver naquele dia, por exemplo, se vai utilizar corda, se vai realizar atividade de equilíbrio, ou algum jogo coletivo. Então, ele considera o tema, cujo objetivo norteará as escolhas pedagógicas, por meio do conteúdo da Educação Física como jogos coletivos, brincadeiras que desenvolvam habilidades de equilíbrio, por exemplo, ou, ainda, jogos ou situações de competição entre meninos e meninas.

Würdig (2010), ao analisar como se expressa a cultura lúdica das crianças no recreio, reitera que as brincadeiras são diferentes entre meninos e meninas. O autor evidencia que apesar, de existirem momentos ou situações comuns, as crianças diferenciam as brincadeiras masculinas ou femininas, corroborando o que explicita Brougère (1998) sobre a temática. Por sua vez, Prado, Altmann e Ribeiro (2016)

discutem a conduta naturalizada das atividades corporais na Educação Física segmentada por gênero. Apesar de observarmos, nos discursos dos professores *Santa Maria A* e *Santa Maria B*, outros professores não mencionaram esse aspecto, que também não foi central nas perguntas. Contudo, consideramos relevante que as crianças tenham acesso às diversas manifestações da cultura corporal, sem limitar ao que consideram “apropriado” para meninos ou meninas.

Eu nunca dou uma aula igual a outra, não porque eu não queira. O meu sonho era planejar a aula e consegui dar aula para todos os terceiros anos. Mas aí chega lá eu não... já eu mesmo já tenho TDAH, então eu não consigo. Eu já mudo, tem hora que eu chego lá e já começo a correr com eles (Professor *Santa Maria B*).

O professor *Santa Maria B* relata que não consegue dar uma aula igual a outra. O perfil e características da turma são importantes elementos a serem considerados pelo professor. Ele relata que, em algumas turmas, o trabalho é mais fácil e em outras mais difícil, sendo necessária uma postura diferente para que os objetivos sejam alcançados. Com as respectivas variações, em suma, a sequência didática que os professores descrevem pode ser sintetizada:

1) Roda de conversa: explicação sobre o objetivo do dia ou das regras das brincadeiras.

2) Aquecimento: alongamento divertido (antes ou depois dessa explicação) ou música (principalmente com as crianças menores, da Educação Infantil ou do 1º ao 3º ano).

3) Explicação das regras da brincadeira principal (dependendo da turma e da brincadeira pode ser de uma a três).

4) Volta a calma: autoavaliação (conversa sobre os combinados e regras de convivência); atividade mais calma, como alongamento ou yoga; contação de histórias.

Consideramos que a Educação Física tem um lugar importante na organização do trabalho pedagógico com as crianças, “desde que seja uma criação, invenção e reinvenção que emergem de práticas que se instituem na interpretação dialógica” (PINHO, GRUNENVALDT; GELAMO, 2016, p. 237). Os autores investigaram a prática pedagógica inovadora de um professor, que tem como pressuposto a

participação e o protagonismo das crianças em suas aulas. O professor organiza uma sequência pedagógica apresentando o tema de modo a estimular as reflexões sobre o que será vivenciado. Em seguida, o professor realiza o que denomina “confronto teórico”, em que amplia a compreensão das crianças acerca do conteúdo da aula, por meio de vídeos, colagens de reportagens, ou livros, por exemplo. Em seguida ele discute com as crianças, vivencia novamente o movimento com a reconstrução de novas regras, estimulando a participação das crianças a realizar movimentos que não haviam experimentado e por fim avaliam a prática. Essa participação ativa das crianças é algo que consideramos um relevante aspecto nesta experiência.

Bagnara e Fensterseifer (2019), por meio de uma pesquisa-ação com dois professores paulistas, buscaram identificar os entraves e dificuldades ao longo das aulas e buscaram compreender as soluções encontradas por eles. O planejamento, as estratégias didático-pedagógicas inovadoras, a relação entre teoria e prática e a avaliação foram os elementos didáticos discutidos ao longo da pesquisa. Os investigadores concluíram que o ensino da Educação Física não se limita à aplicação de exercícios/atividades, indicando a necessidade de uma contribuição mais efetiva na formação inicial desses professores.

Ao realizar pesquisas a partir das histórias de vida de duas professoras em São Carlos-SP, Amorim Filho e Ramos (2010) evidenciam que, além dos saberes de sua formação inicial, as experiências com a Educação Física na infância e a própria experiência de vida influenciam diretamente suas práticas. As duas professoras entrevistadas, uma novata e outra experiente, com quase 30 anos de profissão, relatam os problemas que enfrentam em seu cotidiano. A professora em início de carreira destaca principalmente os problemas de infraestrutura, de relacionamento com seus pares, de indisciplina dos estudantes e de falta de diálogo entre o que aprendeu na formação inicial com os problemas concretos da escola. A professora experiente, por sua vez, ressalta que aprendeu a lidar sem frustração quando uma aula não sai como o planejado, por exemplo. Ela relata que busca refletir sobre os aspectos positivos e negativos, buscando refazer o que não deu certo.

No volume da Educação Infantil do Currículo em Movimento há um capítulo que trata da organização do trabalho pedagógico, com recomendações sobre os materiais, ambientes, tempos, rotina e datas comemorativas. No documento, há, ainda, uma recomendação de que o professor considere não só os materiais disponíveis, mas os

espaços e tempos, bem como as crianças que estarão envolvidas no processo, pois, conforme descrito no documento, “a rotina pode ser o caminho para evitar atividades esvaziadas de sentido, rituais repetitivos, reprodução de regras e fazeres automatizados. Para tanto, é fundamental que a rotina seja dinâmica e flexível” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 34-35). Nesse sentido, a clareza sobre como e porque os tempos e espaços pedagógicos são organizados de determinados modos, tendo a realidade das crianças envolvidas consideradas, contribui para a construção da autonomia da criança. Para Tardif e Raymond (2000, p. 233, 234),

[...] as rotinas são modelos simplificados da ação: elas servem para estruturar os atos através de uma maneira de agir estável, uniforme, repetitiva. Elas dão, assim, ao professor a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, concentrar sua atenção em outra coisa. [...]. O estudo de tais regularidades é, portanto, fundamental para entender a natureza social e a evolução do trabalho docente, pois elas não se reduzem a formas exteriores ou a simples hábitos, mas estruturam o sentido que os atores dão às suas atividades e às relações sociais que elas desencadeiam.

Os autores consideram a rotina como integrante da atividade profissional, sendo que ela se relaciona com o perfil do professor, sua personalidade e modo de ser. Nesse sentido, história de vida do professor e suas experiências construídas ao longo dos anos de prática impactam em suas opções. Não apresentamos uma perspectiva contrária à necessária organização dos tempos e espaços escolares, com o uso de planejamento cronogramas e rotinas que auxiliem a realização das tarefas. Contudo, compreendemos que esse planejamento é suscetível a mudanças e adaptações ao longo do percurso. De acordo com o Currículo em Movimento:

[e]ntende-se que a Educação Física trata do conhecimento produzido e reproduzido pela sociedade a respeito do corpo e do movimento como um veículo de expressão de sentimentos, como possibilidade de promoção, recuperação, programação e manutenção de uma vida de qualidade (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 16).

Assim, mesmo compreendendo as dinâmicas e complexas relações que envolvem a prática pedagógica, consideramos o planejamento essencial e concordamos com Lopes *et al.* (2016, p. 7): “reconhecer a riqueza e o ineditismo do

cotidiano escolar não pode ser um subterfúgio para que o docente justifique a falta de um planejamento educacional”. Os autores evidenciam que a maioria dos professores participantes, em Petrolina-PE e Juazeiro-BA, têm o hábito de planejar as aulas, o que também foi evidenciado na presente pesquisa. Contudo, o planejamento coletivo é pouco praticado na realidade dos professores nordestinos. Já no contexto das aulas na rede pública de ensino do Distrito Federal, os planejamentos, tanto individual quanto coletivo, são facilitados por haver um horário²⁰ estabelecido para esse fim na carga horária de trabalho do professor.

A partir de tal compreensão, é possível depreender que os professores estão coerentes com estes preceitos, pois a partir de suas visões de mundo estruturam os conteúdos e objetivos da Educação Física enfocando tanto os elementos da cultura corporal, ou as habilidades motoras. A partir do exposto, é possível depreender que a maioria dos professores relata partir do Currículo em Movimento para definir os seus objetivos e conteúdos. Alguns estruturam o planejamento a partir dos elementos da cultura corporal, ou das habilidades motoras a serem desenvolvidas. Outros professores destacam que há um diálogo entre o PPP e o currículo, tendo o livro didático como uma referência. Em seguida discutimos elementos relacionados à política que impactam no cotidiano escolar.

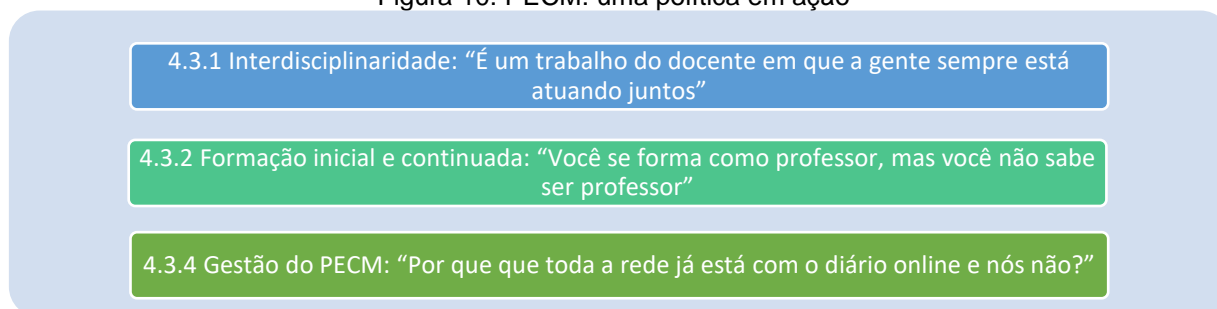
4.3 Programa Educação com Movimento: idiossincrasias de uma política em ação

Os professores expressaram elementos da política educacional que reverberam em suas práticas. Assim, sistematizamos, a partir de suas falas, o que consideramos limites e possibilidades do PECM nas vivências curriculares das escolas públicas de Brasília-DF, tais como: interdisciplinaridade, formação inicial e continuada, questões relativas à gestão do programa, como a obrigatoriedade do diário de papel e a dificuldade para a substituição dos professores. Apesar de não serem centrais nas perguntas da entrevista, as temáticas representadas na Figura 10,

²⁰ Em geral os professores da SEEDF que trabalham 40 horas semanais ministram 5 horas de aulas diariamente, somando 25 horas de regência por semana. As outras 15 horas são destinadas ao planejamento tanto individual, quanto coletivo, bem como para a realização de formação continuada, no turno contrário à regência.

emergiram das respostas dos professores, pois perpassam o cotidiano desses profissionais e impactam diretamente em seu trabalho docente.

Figura 10: PECM: uma política em ação



Fonte: Autoria própria.

4.3.1 “É um trabalho do docente em que a gente sempre está atuando juntos”

Um dos objetivos específicos do PECM é: “[e]stimular a interdisciplinaridade na intervenção pedagógica do professor de Educação Física, por meio do planejamento e atuação integrada ao trabalho do professor de atividades” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 10), considerando tanto o PPP da escola, quanto o Currículo em Movimento Cabe ressaltar que na jornada de trabalho dos professores da SEEDF há o momento destinado ao planejamento tanto coletivo quanto individual, o que favorece o planejamento dos professores de atividades e de Educação Física em conjunto. Além disso, o momento das aulas de Educação Física acontece em horários específicos, geralmente duas vezes por semana em cada turma, e o professor de atividades tem disponibilidade na sua grade horária de trabalho para participar das aulas.

Todavia, o trabalho em parceria é um ponto sensível do PECM, pois os professores enfrentam dificuldades para realizá-lo. Propositalmente, esse tema não foi alvo de perguntas feitas diretamente aos professores nas entrevistas, para que não induzíssemos as respostas, mas, quando eles mencionavam o tema, era pedido que falassem um pouco mais sobre o assunto.

Mas, afinal, o que é interdisciplinaridade? De modo geral, Japiassu (1976) e Fazenda (1991) explicitam que uma ação pedagógica interdisciplinar tem como pressuposto uma interação entre diferentes disciplinas. Além disso, diversas pesquisas discutiram a interdisciplinaridade na atuação do professor de Educação Física com crianças tanto em Brasília-DF, quanto em outros estados da federação

(BROSTOLIN; MORAES, 2021; GOMES, 2020; GUIMARÃES, 2006, 2008; LINO, 2020; MORAES, 2018; SANTOS, 2016; SOARES, PRODÓCIMO; MARCO, 2016).

Guimarães (2006) evidencia que, a partir do desenvolvimento do que considera um *bom trabalho*, a professora de Educação Física participante da pesquisa conquistou melhores condições de trabalho, incluindo a construção de quadra esportiva, vestiários e sala de dança. A autora indica que a participação da professora nos debates acerca do currículo propiciou o rompimento da sua condição de “folguista”²¹, pois levou o debate para valorização da arte e da Educação Física como componente curricular. O limite apresentado para o trabalho, devido a não se ter o momento fixo para o planejamento é o diferencial que observamos nas escolas públicas da SEEDF.

De modo análogo, no Mato Grosso do Sul, por exemplo, Brostolin e Moraes (2021) buscaram compreender a prática interdisciplinar entre professores de Educação Física e os pedagogos na Educação Infantil. Como resultados, os pesquisadores apontam que a falta de momentos de planejamento e formação em conjunto fragmenta o planejamento e, conseqüentemente, as ações pedagógicas, evidenciando a relevância do planejamento para se efetivar um trabalho integrado. Diferente dessa realidade, os professores da SEEDF contam com o horário disponível para reuniões de planejamento coletivas e individuais.

As perspectivas dos professores entrevistados vão de um extremo, em que não há interação, ou seja, cada professor desenvolve o seu trabalho desarticuladamente, desde o planejamento às aulas, até situações em que há interação apenas no planejamento, e situações em que há interação tanto no momento do planejamento quanto ao longo das aulas. Há, ainda, contextos em que as atividades são totalmente integradas ao PPP da escola, às atividades desenvolvidas pelos professores regentes, inclusive com a participação ativa desses nas aulas de Educação Física.

E a professora regente na hora que o professor pede para participar junto. Fica pensando que é a **hora de folga dela** (Professor *Paranoá A*, grifos nossos).

Então **está um trabalho isolado**, eu **sou uma ilha** desenvolvendo essa experiência com esses alunos e ciente de que essas

²¹ O horário era organizado de modo que as aulas de Educação Física eram consideradas as “folgas” dos professores regentes.

experiências deveriam estar todas integradas. Porque, quando você trabalha um aspecto, você trabalha com todas as experiências da Educação Infantil simultaneamente (Professor *Planaltina B*).

Esse negócio do professor estar junto **não funciona!** Eu já chamei alguns professores para participar. Tem alguns professores que eles são bem tranquilos. Eles vão lá e eles participam. Mas no geral, eles querem esse tempo para eles (Professora *Recanto das Emas C*, grifos nossos).

Esses professores relatam a dificuldade para a atuação em conjunto no momento das aulas de Educação Física. É possível observar um certo preconceito por parte de alguns professores de Educação Física, que relatam que os momentos em que estariam fazendo atividades conjuntas seriam os momentos do café, da folga, por isso os professores de atividades não querem participar. O professor *Paranoá A* menciona a dificuldade para que os professores de atividades participem da aula. Ele também expõe a dificuldade do planejamento em conjunto. Como ele leciona para diferentes anos, quando se reúne com um grupo, por exemplo, o 1º ano, não consegue planejar com o grupo do 2º ou 3º anos por limitação de tempo. Do mesmo modo, ele relatou a necessidade do coordenador pedagógico na mediação entre os regentes e professores de Educação Física. Para Gomes (2020), também é necessário que os professores tenham a intenção e se disponham a realizar um trabalho em uma perspectiva interdisciplinar.

O professor *Planaltina B* reconhece suas limitações para desenvolver um trabalho de modo integrado: trata-se de limitações de tempo, por atender outras turmas de Ensino Fundamental, e o fato de trabalhar apenas com uma turma da Educação Infantil em uma escola rural. O isolamento descrito pelo professor é compartilhado por outros professores de Educação Física em outras partes do mundo (SPICER; ROBINSON, 2021). Todavia, diferente destes resultados, o isolamento foi pouco enfatizado pelos professores que atuam no PECM em termos de relações interpessoais com os pares na escola, mas o maior destaque foi para o isolamento no aspecto pedagógico, como mencionado pelo professor *Planaltina B*.

[...] é um trabalho do docente que a gente sempre está atuando junto, inclusive nos planejamentos, mas nem sempre acontece dessa forma (Professor *Samambaia B*, grifos nossos).

Nós desenvolvemos o **trabalho em conjunto no planejamento**. Então a gente conversa muito para cada um saber o que está trabalhando, tanto em sala de aula, como lá no ginásio. Mas uma questão que foi muito debatida no projeto, é **que muitas professoras não querem ou não podem participar da aula toda**. Então a gente pega a turma, elas ficam em sala fazendo, agilizando um conteúdo, trabalhando alguma questão futura para a turma. Então, eu dialogo mais na coordenação. Eu sei o que elas estão trabalhando, elas sabem o que eu estou trabalhando no ginásio, mas elas não participam da aula. **E eu acho até melhor**, sabe por quê? Porque eu tenho alguns alunos que têm monitores e **eles ficam confusos em relação à autoridade**. Eu dou um comando, aí o aluno vai e olha para o monitor [...]. Eles não sabem quem está **mandando na aula** (Professora *Taguatinga B*, grifos nossos).

A professora *Taguatinga B* relata que o trabalho é planejado de modo coletivo. Do mesmo modo, outros professores destacaram que, no início do ano, quando discutem o PPP da escola, já definem o plano de curso específico da Educação Física, considerando as atividades e os projetos da escola, de acordo com os objetivos e conteúdos do currículo. Entretanto, a professora demonstrou não se incomodar com o trabalho em parceria restrito ao planejamento, pois em sua perspectiva, quando o professor de atividades ou até mesmo o monitor está presente em sua aula, as crianças ficam confusas sobre a figura de autoridade. O professor *Recanto das Emas C* destacou o mesmo posicionamento, pois para ele há uma falta de compreensão dos comandos por parte dos estudantes quando o professor está na aula. Essa dificuldade de lidar com a situação gera alguns conflitos e dificulta o trabalho em parceria.

Você tem que conquistar. Com alguns professores funciona e com outros não. A maioria dos professores funciona bem. A maioria dos professores participa das aulas. Os professores pedem a nossa participação dentro da avaliação deles, mas com outros não. [...] Eu tenho 13 turmas... acho que quatro professores são participativos e, até a questão do planejamento também acaba que **eu entro mais no planejamento quando são coisas que envolvem a escola inteira**, porque quando são do planejamento assim... semanal diário deles, **é muito difícil a gente conseguir essa parceria** (Professora *Gama A*, grifos nossos).

[...] [Q]uando a gente chegou aqui, foi o início do projeto e nós fomos os primeiros professores. A gente ainda vem de uma **conquista de trazer o professor para o seu lado... há uma rejeição ainda** (Professor *Samambaia B*, grifos nossos).

A professora *Gama A* destaca que essa atuação em conjunto é uma conquista, ou seja, demanda um convencimento para que ela flua de modo natural. Conforme elucidado em sua fala, quando há projetos que envolvem toda a escola, esse trabalho interdisciplinar se torna mais viável. Contudo, depreendemos, a partir de seus relatos, que, ao planejarem coletivamente, os professores são mais participativos. O professor *Samambaia B* destaca que, apesar de ter conquistado espaço na escola, ainda há uma rejeição por parte de alguns professores ao trabalho interdisciplinar.

Os professores perceberam que quando eles estão na quadra, sem a responsabilidade de estar como professor regente, participando junto com os alunos, até os alunos tem outro olhar para eles. É um outro tipo de relação que se estabelece desse professor regente com o aluno, na quadra. Quando eles estão efetivamente lá na atividade. Então eles percebem essa diferença. Tem outros tipos de relação, até melhora também em relação ao aluno na sala. Então a **afetividade** é um dos grandes apoios da aprendizagem. Então **o professor se dispondo a participar junto com esse aluno ali de corpo a corpo, brincando junto, eles percebem esse outro olhar e essa riqueza é um ganho para eles** (Professora *Ceilândia A*, grifos nossos).

Os que se dispõem a estar junto, a gente constrói um trabalho muito bom (Professora *Recanto das Emas B*, grifos nossos).

As professoras *Núcleo Bandeirante A* e *Ceilândia A* destacaram como elas gostam, acreditam e realizam o trabalho em parceria sem maiores dificuldades. Além disso, as professoras *Ceilândia A* e *Recanto das Emas B* relataram que realizam, em suas escolas, a coordenação setorizada, ou seja, um dia da semana dedicado à coordenação de planejamento com todos os professores de Educação Física da escola, em conjunto com os professores de atividades. A possibilidade desse diálogo com os professores regentes favorece a realização de um planejamento coletivo com os professores e o trabalho em parceria. Ressaltamos a importância desse tempo destinado a trocas pedagógicas, favorecidas pela possibilidade de coordenação²² individual e coletiva na SEEDF.

Há relatos de professores que desenvolvem um trabalho interdisciplinar e isso precisa ser construído de modo respeitoso e empático, sem se resumir a apenas estar presente no mesmo ambiente da aula. Muitas vezes, o professor de atividades pode

²² Na SEEDF o momento de planejamento tanto individual quanto coletivo é chamado de tempo de coordenação.

estar na quadra e nem prestar atenção ao que está acontecendo. Em outros momentos, pode estar em sala e aproveitar o que foi praticado na quadra em suas atividades. Um exemplo disso foi relatado pela professora *Recanto das Emas B*, em que as professoras utilizam em sala de aula os dados biométricos das crianças nas aulas de Português ou Matemática, por exemplo. Ou, ainda, conforme as professoras *Núcleo Bandeirante A* e *Santa Maria A*, que explicam todo o conteúdo da cultura indígena por meio de jogos nas aulas de Educação Física, com os materiais confeccionados na aula de arte.

E sempre tem no final de cada mês uma culminância [...] Tudo o que a gente aprendeu a gente faz como se fosse um grande circuito. E aí nesse circuito, tudo o que eles aprenderam, a gente traz brincadeiras diferentes, mas nesse circuito, nesse dia, **todo mundo está envolvido**. Então a gente pediu, por exemplo... Os jogos indígenas têm a competição de peteca; então a professora regente, na hora da aula dela, confeccionou peteca com eles na aula de artes, mas utilizou os conteúdos de matemática, que seriam círculo, quadrado, para poder associar com os objetivos que eles têm que sair no final. [...] **O espaço, a gente só conquista quando o trabalho está sendo realizado** (Professora *Santa Maria A*, grifos nossos).

A professora *Santa Maria A* descreve uma estratégia didática que possibilita uma atividade em parceria com os professores regentes: ao organizar o planejamento dos conteúdos por temas, ela planeja uma apresentação final por mês, que ela descreve como a *culminância do tema*. Ela exemplificou essa atividade com a comemoração do mês do índio, em que a professora de atividades realiza atividades relacionadas ao que acontece nas aulas de Educação Física de modo integrado. Essa forma de organização por projetos, discutida por Buss-Simão e Fiamoncini (2013) e Wagner e Neuenfeldt (2021), também evidenciada por Lino (2020) no contexto do PECM, favorece as ações interdisciplinares.

A professora *Santa Maria A* descreveu o processo de implementação do PECM na escola onde trabalha. Por haver uma discordância entre os professores que eram da Educação Integral e do PECM em termo de objetivos de trabalho e distribuição de carga horária, havia muitos conflitos e falta de compreensão de como deveria se dar a atuação em parceria. Os professores da Educação Integral atuavam por duas horas, uma vez por semana, no contraturno, logo, sem a participação do professor de atividades. Já as aulas do PECM aconteciam duas vezes por semana, por 50 minutos

no horário da aula, por isso, era prevista a participação do professor de atividades em parceria com o professor de educação física.

Essa adaptação foi semelhante ao que ocorreu na realidade do professor *Brazlândia B*. O primeiro momento foi conflituoso, pois as professoras não estavam presentes no momento da aula. Então, a estratégia da professora *Santa Maria A* foi convencer as professoras da necessidade do trabalho coletivo. Ela passou a instigar a curiosidade para que houvesse a participação na aula ou no momento do planejamento. Ela relatou um exemplo em que entregava para os estudantes o conteúdo desenvolvido nas aulas para o registro no diário de classe e utilizava termos que supostamente levariam o professor de atividades, por curiosidade, a procurá-la (por exemplo *propriocepção*). A partir daí iniciariam um diálogo sobre o planejamento e as possibilidades de atuação em conjunto.

É falho, apesar de eu sempre falar que o trabalho é em conjunto, mas são poucos os professores que querem trabalhar algum conteúdo lá da alfabetização na nossa aula. São poucos que me procuram 'Professor, quero trabalhar par ou ímpar'. É um ou outro que tem a iniciativa. [...] Acho que 50% participam ativamente lá, em pé, **apesar de elas não ajudarem no planejamento**. Mas elas vão, ainda vão ajudar a organizar fila para não ficar aquela bagunça, mas tem **alguns que só ficam sentadas e observando de longe** (Professor *Brazlândia B*, grifos nossos).

É o momento para elas estarem corrigindo prova, organizando os diários, então para elas tanto faz como tanto fez [...]. Então ainda estou mostrando para elas e elas ainda estão entendendo que **eu posso ajudar na matemática, no português**. Como é novo e a primeira vez que tem o Educação com Movimento nessa escola, então **elas também não sabem até onde eu poderia ir e até onde eu poderia contribuir**, então uma forma que eu tentei mostrar que eu achei foi essa da última quarta-feira do bimestre eu faço uns slides, mostro para elas o que os meninos fizeram, as atividades desenvolvidas (Professora *Ceilândia B*, grifos nossos).

Foi diagnosticado, no nosso conselho de classe do primeiro bimestre, que eu tinha uma turma de segundo período e tinha dificuldade de assimilar a relação das vogais e os números de 1 a 10. Então essa identificação é importante para mim. Acaba que se eu não estiver com o professor e ele não me passando, eu não vou saber o que que **eu vou poder auxiliar na maioria das nossas atividades que desenvolvem as habilidades motoras** (Professor *Samambaia B*, grifos nossos).

Alguns professores considerando que precisam “trazer o que os professores estão desenvolvendo em sala de aula”. A professora *Ceilândia B* apresenta uma estratégia para convencer as professoras regentes das possibilidades com o trabalho em parceria. Ela apresenta para as professoras o que ela realiza na quadra, explicitando as possibilidades de auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Do mesmo modo, a professora *Núcleo Bandeirante B* destaca que o trabalho em parceria foi construído junto com as professoras regentes, demonstrando entendimento de que o trabalho precisa ser relacionado às experiências motoras ou ao conteúdo que as regentes estão desenvolvendo nas aulas (números, cores, por exemplo). Além disso, relatou que, em alguns momentos, as professoras pedem para fazer uma outra atividade. As professoras destacaram que há parceria entre os professores no momento do planejamento, mas não necessariamente a participação no momento das aulas. É possível observar uma visão utilitarista, nesse sentido, da Educação Física que vai auxiliar o professor de atividades com o conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Esse trabalho não foi fácil não no começo. De verdade! talvez um dos mais dos maiores desafios desde que eu entrei na Secretaria de Educação. Primeiro porque eu defendo que o Educação com Movimento e a Educação Física **o seu principal elemento é um movimento. Eu não vou negar em momento algum o movimento**, a prática corporal, os jogos e as brincadeiras, as lutas, as danças, **para levar português e matemática**. Eu penso que não era esse o objetivo. Então integrar o trabalho do pedagogo ao professor de Educação Física, é muito difícil, o pedagogo ele não tem a formação que nós temos da Educação Física. **Não desqualificando, de forma alguma**, mas **são componentes distintos**. A interdisciplinaridade, para mim, eu penso que para muitos professores **é muito novo** em relação a prática docente. Não é algo que estamos há 20 anos trabalhando com intencionalidade. Não, estamos há 7 anos? 10 anos? Se nós considerarmos o primeiro movimento da Educação com Movimento, 5 anos efetivamente depois da contratação dos 200 professores de Educação Física? Mas é possível. Tivemos um pouco de **resistência** com os professores, mas algumas das estratégias que nós encontramos para viabilizar esse processo, foi **apresentar o projeto**. Primeiro apresentar para a direção. Como ele funciona, que **o objetivo do projeto é o nosso estudante, não é tirar o professor para o café dele ou do descanso, ou minimizar o trabalho do professor de Educação Física, mas fortalecer aprendizagem daquela criança na escola**. Nós sentávamos toda quinta-feira, todos os professores de Educação Física se organizavam o dia todo para planejar e organizar os conteúdos da Educação Física. [...] **As nossas crianças elas precisam saber viver para o mundo, das quatro operações e de**

conhecer as letras. Ver as horas, ver o clima, ver o tempo, o que é alto, o que é baixo, O que é pequeno que é grande. Então tudo isso, a Educação Física... esse trabalho coletivo era associado ao trabalho das professoras. E muitas professoras aproveitavam as nossas aulas de Educação Física, para dar continuidade ao trabalho em sala (Professora *Recanto das Emas A*, grifos nossos).

Na primeira coordenação coletiva que nós fizemos nessa escola, a gente deixou muito claro o que é Educação com Movimento e discutimos item por item. **Não é o momento de apartação entre o meu trabalho e o seu**, pelo contrário. Então esse grupo entendeu muito claramente, **eu não sou a pessoa que vai dar folga para você ler jornal.** Agora é natural que um dia ou outro alguém fale: 'eu estou com tanta dor de cabeça, você se importa se eu ficar na sala?'. É lógico que eu digo 'não me importo'. Assim **eu tenho um diálogo muito legal com todos eles aqui, todos eles vão para quadra, eles levam os garotos.** Ano passado eu tinha uma professora que fazia intervenção na minha aula, 'Professor vamos fazer uma coisa? Só tem duas filas? Vamos fazer três?' (Professor *Samambaia A*).

A partir de um entendimento particular, a professora *Recanto das Emas A* descreve algumas estratégias para consolidar o trabalho em parceria, bem como a sua compreensão acerca da interdisciplinaridade, em um trabalho desenvolvido sem hierarquizações, ou seja, sem que os conteúdos das outras disciplinas sejam considerados mais importantes. Essa explicação, no início do ano, para todos os professores, facilita a compreensão do que é o PECM e qual a proposta para a realização do trabalho interdisciplinar. Os professores *Ceilândia A*, *Samambaia A* e *Santa Maria A* relataram que a apresentação do PECM no início, para toda a equipe pedagógica, fez diferença para que eles entendam o que é o programa (e o que não é), pois a equipe pedagógica muitas vezes tinha o imaginário de que o PECM funcionaria como o Centro de Iniciação Desportiva (CID)²³, um programa que tem o objetivo de desenvolver a prática esportiva. Todavia, ressaltamos que essa construção de como realizar este trabalho é um processo e ainda precisa ser discutido.

Para Lino (2020), quando as professoras de atividades compreendem os preceitos e as possibilidades pedagógicas interdisciplinares, esse tipo de trabalho se torna possível. O professor *Samambaia A* fala, ainda, sobre a empatia, a preocupação com o outro, reforçando a importância do diálogo para que o trabalho em parceria aconteça.

²³ Para melhor compreensão sobre os Projeto, sugerimos a leitura de Santos (2015).

Elas vão para a aula comigo, ficam ali do lado apoiando, fazem algumas intervenções no que eu estou falando - elas falam alguma coisa. Comigo a coisa é bem tranquila. Eu estou mostrando o mapa do Brasil e falo: 'Olha, a gente está trabalhando uma brincadeira de uma comunidade que é aqui do Pará! Ele fica aqui no mapa do Brasil', aí às vezes a professora comenta alguma coisa: 'Lembra o que a gente fez lá na sala?' (Professora *São Sebastião B*, grifos nossos).

A professora *São Sebastião B* deixa clara a diferença entre o trabalho em parceria no âmbito do planejamento e da participação nas aulas. Como o planejamento das atividades na escola onde atua é estruturado em torno dos projetos, o fato de todos os professores conhecerem os temas das aulas facilita a interação durante as atividades. Além disso, a professora explicita que essa é uma questão individual de cada professor, alguns participam mais ativamente do que outros, deixando clara a sua postura de estar sempre aberta a contribuir e a realizar o trabalho em parceria, com clareza acerca de suas atribuições, explicitando claramente como pode contribuir com o desenvolvimento do trabalho, enfatizando os aspectos motores.

A professora *Planaltina A* relata que tinha um contato mais próximo de alguns professores e, com isso, ela conseguia uma melhor inserção e integração do trabalho. Ela relata ter aprendido bastante com as pedagogas aspectos específicos do trabalho com as crianças, ressaltando a relevância dessa parceria. Por se tratar de uma escola com atendimento integral, em que todas as crianças chegavam pela manhã e saíam no fim da tarde, tendo cinco refeições na escola ao longo do dia, as professoras tiveram que ajustar a carga horária à necessidade e às particularidades dessa realidade, com isso, foram flexíveis e trabalhavam 20 horas no turno matutino, 20 horas no vespertino e participavam das coordenações coletivas às quartas-feiras. As professoras tinham algumas "janelas" no horário para conversar com as professoras, mas tinham a dificuldade de não terem o tempo destinado apenas ao planejamento. Tal situação é diferente da realidade de *Ceilândia A* e *Santa Maria A*, que têm momentos destinados ao planejamento com as professoras.

A professora *Planaltina A* descreve como foi o início da construção do planejamento das atividades para as aulas de Educação Física. No início as professoras tentavam aliar o conteúdo a ser desenvolvido na Educação Física com o que a professora estivesse desenvolvendo em sala de aula. Ela relata o exemplo da história da Chapeuzinho Vermelho, em que elas tentariam contextualizar suas aulas

de Educação Física, a partir da história. Mas com o passar do tempo, notaram que era mais trabalhoso.

Ah, vou trabalhar a história da Chapeuzinho Vermelho; vou colocar uma história? Vou colocar um rolamento, um circuitinho? E assim, ficou assim no primeiro momento. Mas aí eu trabalhava com outra professora lá - nós trabalhávamos juntas. Aí a gente viu que a gente não estava tendo uma sequência lógica, a gente ficava pescando e... não ficava muito legal (Professora *Planaltina A*).

Com o passar do tempo, as professoras de Educação Física notaram que estavam condicionando o seu planejamento aos conteúdos desenvolvidos pela professora de atividades, deixando de lado as especificidades do trabalho corporal a ser desenvolvido na Educação Física, com uma sequência pedagógica. Por isso, mudaram sua postura e iniciaram o trabalho a partir das necessidades corporais das crianças.

A gente, depois já de dois anos trabalhando juntas, percebeu que quando eles chegavam, eles tinham a parte de reconhecimento corporal - nem todos tinham isso bem definido. Então a gente falou... Quando a gente chega, vai fazer esse trabalho. Se der certo de casar com o que as professoras estão fazendo, ótimo, se não, a gente vai fazer assim mesmo (Professora *Planaltina A*).

Elas perceberam que não acontecia um trabalho em parceria, mas uma tentativa, por parte delas, de aliar o conteúdo ministrado pelas pedagogas ao que tema que trabalhavam na Educação Física, ou seja, eram aulas temáticas e não interdisciplinares.

Eu tenho uma técnica assim, de vez em quando. Se a turma estiver dando muito trabalho, eu não estiver conseguindo lidar com eles sozinhos e a **professora não estiver presente**, eu faço a fila e **mando eles de volta para a sala. Aí ela vai ter que ficar com eles na sala dando trabalho** (Professor *Santa Maria B*).

O professor *Santa Maria B* solicitava a participação dos seus colegas para auxiliá-lo caso ocorresse algum acidente com as crianças. Ele destaca que prefere que a professora esteja junto na aula para facilitar o “controle da turma”. O professor *Santa Maria B* relata que utiliza, como estratégia para analisar as dificuldades dos

estudantes, um jogo livre ao final da aula, após a realização das atividades orientadas. Ele utiliza esse momento para conversar com o professor de atividades sobre alguma criança específica ou discutir questões pedagógicas, desse modo, a efetiva participação do professor de atividades facilita o seu trabalho.

Os professores apresentam diferentes posicionamentos sobre o trabalho em parceria. Alguns gostam, se sentem confortáveis e conquistaram a equipe pedagógica para que aconteça, como é o caso das professoras *Núcleo Bandeirante A*, *Ceilândia A* e *São Sebastião B*. Outros se sentem desconfortáveis, como a professora, que relata ter dificuldades de autoridade com as crianças quando as professoras regentes estão na quadra, e por isso, não insistem caso o professor regente não queira estar presentes na aula, como a professora *Taguatinga B*. Por outro lado, temos exemplo do professor *Santa Maria B*, que não aceita a ausência das professoras de atividades, pois considera necessário ter o apoio delas caso alguma criança se machuque. Caso a professora não esteja em sala e seu trabalho seja inviabilizado por comportamento inadequado da turma por exemplo, ele forma a fila e retorna com as crianças para a sala, na tentativa de convencer a professora a estar presente em outro momento, explicitando que a sua presença é necessária para o bom andamento da aula. Isso gera descontentamento por parte dos professores de atividades. Outros professores ignoram a presença ou a ausência do professor regente em suas aulas, como a professora *Brazlândia A*, e seguem suas aulas sem se incomodarem com essa questão.

Buss-Simão (2005) destaca que este momento reservado à Educação Física na Educação Infantil pode contribuir para a fragmentação do ensino. Contudo, aponta que o trabalho em parceria é uma alternativa para superação deste entrave. Em Buss-Simão e Fiamoncini (2013), as autoras apresentam uma situação em que o trabalho com projetos favorece esta interação. No caso das escolas públicas de Brasília-DF, a maioria das escolas realiza o trabalho seguindo a pedagogia de projetos, como destacado nas narrativas. Esse é um debate que, apesar dos avanços, ainda carecem de mais discussões e aprofundamentos, como destacado por Sousa, Moura e Antunes (2016, p. 383):

[é] necessário valorizar os avanços na forma como os professores polivalentes compreendem a disciplina EF, principalmente reconhecer

sua contribuição na formação dos alunos. Por outro lado, ainda há dificuldades de reconhecer quais seriam essas contribuições. Essas conclusões ilustram a necessidade de intensificarmos o debate sobre a prática pedagógica dos professores especialistas para construção de consensos cada vez mais sólidos que culminem com uma legitimação da intervenção na escola.

Contudo, observamos que, a partir do PECM, a maior dificuldade apresentada pelos professores é saber como colocar em prática e realizar as atividades de modo interdisciplinar (ou integrado). Segundo Lino (2020), quando os professores compreendem e se sentem parte do planejamento, a experiência interdisciplinar torna-se possível na prática. Outro elemento destacado que contribui para minimizar as dificuldades com o trabalho em parceria é a formação inicial e continuada.

4.3.2 “Você se forma como professor, mas você não sabe ser professor”

Na formação inicial, espera-se que os estudantes compreendam as interfaces entre as orientações curriculares, perpassando o planejamento, até chegar ao currículo vivido na prática pedagógica. Assim, é essencial compreender as perspectivas teóricas, para que se apropriem criticamente do currículo e sejam capazes de viver seus planejamentos ao se depararem com as crianças na escola. Todavia, há relatos de professores que sentiram falta de mais elementos para a Educação Física para crianças em sua formação inicial.

Eu achei que o preparo que eles dão para o professor trabalhar é pouco, e é raso. Então você tem que estar sempre buscando, pesquisando. Eu acho que teria que ter... mais cursos para os professores poderem aprender a ser professor. Porque é incrível isso, **você se forma como professor, mas você não sabe ser professor, você não tem esse preparo**. Assim, para essa faixa etária que eu trabalho específico eu não tive praticamente nada na universidade (Professor *Guará B*, grifos nossos).

Alguns professores relatam sentir falta de elementos na formação inicial para o trabalho com as crianças, como destacado pelo professor *Guará B*. Outros professores, mesmo tendo experiências em outras etapas de ensino, também enfrentaram dificuldades, como a professora *Taguatinga A*, que falou sobre a importância de uma didática diferenciada para a atuação com as crianças. Ela diz que

não aprendeu na formação inicial, mas em diálogo com seus pares, em cursos de formação continuada e com a própria experiência no trabalho. Tais elementos corroboram Tardif e Raymond (2000, p. 229):

[a]o estreamos em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc.

Os autores também destacam que, com o tempo e a experiência, os professores aprendem a lidar com os problemas próprios da profissão, por isso, as relações no ambiente escolar e as trocas entre os pares são relevantes para a construção dos saberes da experiência. Como alternativa para essa lacuna na formação inicial, o professor *Guará B* relata a busca por recursos como a internet para complementar o seu planejamento. As buscas em sites estão mais diretamente relacionadas a busca de ideias ou sugestões de atividades para as aulas de Educação Física. Nesse sentido, a indicação de outras pesquisas ou de materiais didáticos específicos para o trabalho com as crianças, como desenvolver um site com sugestões de atividades a partir dos conteúdos e objetivos do Currículo em Movimento, seria uma indicação para futuras pesquisas, conforme também indicam Diniz e Darido (2015), que desenvolveram esse tipo de material em São Paulo, ao tratar do conteúdo dança nas escolas.

Outra possibilidade é apresentada pelos professores *Samambaia A* e *Samambaia B*, que trabalham em uma escola que funciona como um polo de estágio supervisionado para estudantes de Educação Física, facilitando esse diálogo entre escola e universidade na formação inicial.

Nós temos uma quantidade de convites grandes demais para falar em outras escolas sobre Educação com Movimento. [...] A **escola foi escolhida** pela [Universidade] Católica [de Brasília] para receber os estagiários deles. Quantas escolas têm em Brasília com qualidade, próxima da Instituição Católica? E eles vieram para cá porque, segundo a instituição, **a escola organiza bem o trabalho pedagógico, a escola valoriza a Educação Física. A escola faz a Educação Física de fato acontecer**. Isso é **gratificante**, é sinal de que tem coisas boas fluindo, não é? É muito positivo. Eu vejo com bons olhos. É bem gostoso de fazer, trabalhar com eles é sensacional (Professor *Samambaia A*, grifos nossos).

Como a escola em que os professores *Samambaia A* e *Samambaia B* trabalham é um polo pedagógico, eles auxiliam os estudantes de graduação que fazem estágio no âmbito do planejamento e da prática. Além disso, os professores recebem muitos convites para compartilharem suas experiências em outras escolas onde há e onde não há o PECM, em ações de formação continuada com outros professores. Eles estruturam o plano de curso a partir do Currículo em Movimento, em subunidades bimestrais. No momento do intervalo, os professores dialogam sobre seu planejamento, aproveitam esse tempo para orientar os estudantes que estão fazendo estágio e se organizam em torno dos planos de aula. Eles relataram que têm um banco com mais de 100 planos de aulas, que são elaborados e atualizados a cada ano.

Em pesquisas sobre a formação inicial em Educação Física, Lopes *et al.* (2016) evidencia que, segundo os professores investigados, a formação inicial tem grande influência quando se trata do planejamento. Lacerda e Costa (2012) por sua vez analisam se o currículo da Universidade do Estado da Bahia oferece subsídios para a atuação dos futuros professores que lecionarão na Educação Infantil. Apesar da ênfase da formação ser na escola, em uma perspectiva crítica e emancipadora, com debates que permeiam relevantes questões da história da educação e da Educação Física, as autoras concluíram que há poucas referências no documento sobre a Educação Física na Educação Infantil.

Ao examinarem as ementas e bibliografias de disciplinas da graduação em Educação Física de universidades de estados brasileiros em que há a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil, Martins, Tostes e Mello (2018) evidenciam que há divergências entre as concepções de infância/ criança, corpo/movimento, jogos/ brincadeiras presentes tanto nas DCNEI, quanto nas temáticas discutidas na graduação. Os investigadores ponderam que as práticas docentes são construídas não só na formação inicial, mas a partir dos saberes das experiências, e apontam que a formação continuada pode oportunizar aos professores um confronto entre a teoria e práticas no cotidiano escolar. Com isso, consideramos a necessidade de articulação entre os documentos curriculares que orientam a prática pedagógica, bem como entre a formação inicial e continuada.

Sobre a percepção de conceitos em documentos elaborados por órgãos centrais dos sistemas de ensino brasileiros e suas influências na prática pedagógica, destacamos Moreira (2012), que analisou, por meio das narrativas dos professores de

Educação Física que atuam na rede pública de ensino de Vitória-ES, como eles se apropriaram das concepções de *criança, infância, Educação Infantil e Educação Física*. A autora concluiu que os professores se utilizam, de modo consciente ou não, de preceitos importantes a respeito da criança em seu contexto social como ponto de partida para a atuação na Educação Infantil. Todavia, considerou inexpressiva a contribuição específica desses documentos para a Educação Física.

Pochmann e Neuenfeldt (2015) analisaram o interesse de estudantes de licenciatura com 80% do curso concluído, em atuar na Educação Infantil e observaram que poucos estudantes (apenas 5% dos 49 participantes) pretendem trabalhar na Educação Infantil, por se sentirem despreparados a trabalhar nessa etapa de ensino. Longo e Xavier (2017) pesquisaram a temática da Educação Física para crianças, mas analisando a formação inicial dos pedagogos. Consideremos essencial a discussão de mais elementos relacionados às práticas corporais com crianças tanto na formação inicial em Pedagogia quanto em Educação Física. Contudo, não concordamos que os pedagogos não sejam habilitados para o desenvolvimento dos aspectos corporais das crianças; defendemos o trabalho em parceria em uma relação de complementaridade e não de hierarquização. Contudo, consideramos que as lacunas da formação inicial podem ser minimizadas na formação continuada.

Os resultados das investigações sobre a formação inicial da Educação Física de modo geral e especificamente com crianças corroboram os apontamentos dos participantes da pesquisa em tela, pois indicam a necessidade de elementos que contemplem as especificidades do trabalho com as crianças. Os professores buscavam a formação continuada e as discussões com os pares como alternativa para auxiliar nas estratégias para o trabalho. Esses momentos de interações entre os pares, de compartilhamento de experiências e dificuldades, os auxiliam significativamente. Reiteramos a importância desse intercâmbio entre a escola e a universidade de modo colaborativo, por meio da pesquisa, da formação inicial e/ou da formação continuada.

A SEEDF tem uma Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, mais conhecida como EAPE. O status de subsecretaria ao órgão responsável pelo trabalho de formação dos profissionais da SEEDF representa a importância que tem sido dada a este proeminente âmbito da prática pedagógica.

Se eu tiver que fazer a mesma formação 10 vezes, com certeza eu vou aprender alguma coisa em cada uma delas (Professora *Recanto das Emas A*, grifos nossos).

A gente tem, além do curso de formação, que foi muito importante nesse sentido também - o curso de formação que a gente tinha com a SEFDF, **os debates que a gente tinha com os nossos colegas** - e nessa interação com professores de atividades, para a gente fazer uma leitura da realidade e **estabelecer conteúdos e objetivos que tivessem relevância para aquela comunidade** (Professor *São Sebastião A*, grifos nossos).

O professor *São Sebastião A* considera, além do currículo, o diálogo com seus pares para definir os conteúdos que julga relevantes para a comunidade atendida. A professora *Taguatinga B* relata que sentiu falta de participar de mais eventos de formação continuada pois, em 2017, não aconteceram as reuniões de alinhamento do PECM e nem a formação continuada. Mas, em 2019, esse trabalho foi retomado e muitos professores mencionaram a importância dos cursos de formação continuada por meio de cursos oferecidos pela EAPE. Soares, Teixeira e Tacca (2021) detalham as atividades realizadas nessa formação continuada, sobretudo para os professores do PECM, com ênfase na dimensão lúdica. Ao ensinar sobre jogos e brincadeiras, os formadores tinham uma preocupação de oferecer um curso que também apresentasse elementos lúdicos para os professores, buscando uma aproximação entre teoria e prática.

Além da formação continuada em serviço, a EAPE também tem como atribuição possibilitar a seleção por meio de edital para os profissionais da educação concorrerem ao afastamento remunerado para estudos para cursarem pós-graduação stricto sensu no mestrado ou doutorado, o que possibilitou inclusive a realização da presente pesquisa. O fato de muitos professores terem a opção de usufruir do afastamento para estudos propicia a realização de pesquisas educacionais, contribuindo para a formação e o aprendizado por parte de outros professores também entrevistados. A professora *Planaltina A* relata o quanto compreendeu melhor aspectos teóricos do trabalho com as crianças a partir dos seus estudos no mestrado. Antes disso, ela relata que suas buscas se limitavam a sugestões de atividades.

Professores como *Plano Piloto B* e *Recanto das Emas A* sugerem ainda a realização de projetos de extensão que aproximem as universidades da escola. Tais ações facilitariam a interlocução entre formação, pesquisa e extensão, visando a

transformação de práticas. Do mesmo modo, na realidade de Florianópolis-SC, cidade pioneira nessa interlocução entre os professores de atividades e de Educação Física, Richter e Vaz (2012) destacam a relevância da formação continuada para contribuir com a compreensão de uma definição das ações para a criança que envolve uma perspectiva que considera as múltiplas linguagens da infância para além da compreensão dos aspectos cognitivos ou psicomotores do trabalho com as crianças.

Ferraz e Correia (2012) analisam o desenvolvimento das teorias curriculares relacionadas às concepções teóricas da Educação Física e suas repercussões nos debates sobre formação docente. Os autores consideram a relevância de uma aproximação entre as discussões teóricas e acadêmicas e os professores que atuam na prática, para que o currículo seja construído de modo inovador e crítico, refletindo as demandas da Educação Física escolar na atualidade.

Andriamampianina e Moussa (2005) compararam os currículos da formação inicial na França e na China e encontraram similaridades sobretudo na ênfase dada ao esporte, apesar de também apresentarem conceitos divergentes sobre as concepções de Educação Física. Corroborando os resultados desse estudo, Araújo, Rocha e Bossle (2017) concluíram que as publicações sobre o conteúdo esporte ao tratar a Educação Física escolar são predominantes, frente a outras temáticas.

Ainda sobre a temática, Felis-Anaya, Martos-Garcia e Devís-Devís (2018) realizam uma revisão sistemática sobre pesquisas em uma perspectiva sócio crítica no ensino da Educação Física e na formação destes professores entre 1999 e 2014. Os resultados indicam que as pesquisas qualitativas foram predominantes e cinco temas foram destacados: avaliações no Ensino Médio, avaliações no Ensino Superior, estudos provocativos, estudos sobre experiências e visões dos participantes. Além disso, os problemas e dificuldades em relação ao ensino e ao currículo foram destacados. Observamos, com isso, que o movimento renovador da educação e da Educação Física no Brasil está em consonância com o que ocorre em outros países, como o exemplo da perspectiva sociocrítica.

Tigre (2017) evidencia um distanciamento entre o que é ensinado na universidade e o que é feito na escola, reforçando a fala de professores, a partir de uma análise da formação inicial dos saberes docentes fundada na epistemologia da prática, em uma universidade baiana. Na região Centro-Oeste, em Cuiabá-MT, Godoi e Borges (2019) analisaram a percepção dos professores de Educação Física sobre

o currículo e a formação continuada, para apoiar a implementação da proposta curricular do município. A partir de uma pesquisa quantitativa por meio de um questionário aplicado a 73 professores, os autores enfatizam a necessidade de compreensão do currículo a partir dos próprios docentes, contando com a participação efetiva na construção do material. Os pesquisadores evidenciam que, se os professores não se sentem parte do processo de reelaboração curricular, a implementação de um novo currículo muitas vezes é desconsiderada pelos professores. Outro aspecto destacado é a questão da estrutura física e dos materiais, além da formação continuada, do apoio da equipe pedagógica e de conteúdos significativos para os estudantes. Concluem, portanto, que há uma necessidade de ajuste entre a formação inicial e continuada, bem como das condições do trabalho docente. A formação continuada é considerada um relevante espaço para troca de experiência entre os professores, bem como de sugestões práticas para as aulas.

Considerando o que os professores explicitam em suas falas, à luz da teoria, a definição dos conteúdos e objetivos para as aulas se estruturam em relações mais complexas do que apenas o que está evidenciado no currículo. O contexto da escola, o perfil da comunidade representado no PPP, a interação entre os pares, a estrutura e materiais da escola, o diagnóstico da turma, os interesses e preferências das crianças, ou seja, toda a dinâmica escolar, influenciam no momento de planejamento e de adaptação desse planejamento em seus cotidianos. As trocas com os pares, seja na formação continuada ou nos momentos de coordenação coletiva e individual também foi evidenciado pelos professores. O princípio da didática não é que haja um engessamento de um plano, ou a sua inexistência, mas o equilíbrio entre planejar e ao longo do processo, reajustar à realidade específica de cada turma, buscando atender às necessidades de cada criança.

4.3.3 “Por que que toda a rede já está com o diário *online* e nós não?”

Antes da implementação do PECM, em 2011, as professoras de Educação Física cedidas pelos órgãos responsáveis pela gestão de pessoas na SEEDF utilizavam o portfólio para o registro das atividades. Este era um instrumento para sistematizar, registrar e justificar ao final de cada ano a permanência das professoras que atuavam no projeto (FREIRE, 2016). A partir de 2015 uma das ações para

institucionalizar o PECM em toda a rede de ensino foi a exigência o uso do diário eletrônico. O Dicel era uma planilha *Excel* customizada e foi o primeiro documento a ser utilizado na SEEDF como diário eletrônico. Contudo, desde 2018, o uso do Dicel foi descontinuado na SEEDF, pois iniciou-se o uso do i-Educar²⁴, uma plataforma *online* para o registro de frequência, planejamento e avaliação, mas os professores do PECM não são autorizados a utilizar. Nesse contexto, o retorno à obrigatoriedade do registro do planejamento e atividades no diário de papel foi uma reclamação unânime dos professores.

Somos penalizados pelo diário. É uma vergonha, em pleno 2019, a gente ter uma rede de diário eletrônico que é online, e a gente ter que usar o diário de papel. Um professor que tem 12, 13 ou até 15 turmas ter diário de papel. Eu não consigo entender por que que isso acontece [...]. Também acho que é uma forma do professor que está dentro do projeto ficar **desestimulado** (Professora *Gama A*, grifos nossos).

Eu não consigo registrar nesse diário de papel como eu gostaria os meus procedimentos, os meus objetivos, por ser uma quantidade muito grande, toma muito tempo. Até hoje eu não recebi esse diário de papel aqui na escola e nós já estamos perto do final do primeiro bimestre. [...] **Por que que toda a rede já está com o diário online e a gente não?** Então eu sinto um desprestígio em relação a isso! (Professora *Núcleo Bandeirante A*, grifos nossos).

As professoras *Gama A* e *Núcleo Bandeirante A* se sentem punidas ao serem obrigadas utilizar o diário impresso, uma vez que os demais professores da SEEDF utilizam o diário eletrônico. Apesar das inúmeras solicitações para que o diário do PECM seja oferecido aos professores do programa também na versão eletrônica, o documento com as orientações para preenchimento dos diários do PECM (Anexo F) explicita que a única opção continua sendo a versão impressa. Esse também é um assunto recorrente nas discussões do grupo de *WhatsApp* dos professores do programa, um espaço em que compartilham suas dificuldades, tiram dúvidas, socializam as atividades realizadas, eventos ou cursos. O problema persiste, mesmo após inúmeras solicitações ao departamento responsável e a previsão para 2022 é que o diário permaneça impresso. Os professores protestam, pois muitas vezes

²⁴ Os professores acessam o site e a partir de seus dados pessoais têm acesso ao diário da turma em <https://ieducar.se.df.gov.br/ieducar/>. No site da SEEDF há mais informações sobre o preenchimento dos diários em: <https://www.educacao.df.gov.br/diario-de-classe-eletronico/>. Acesso em 14 de dez. 2021.

recebem os diários meses após o início das aulas, acarretando um acúmulo de informações a registrar.

Outra limitação, que provoca descontinuidades do trabalho é a impossibilidade de substituição dos professores por meio de contratos temporários em caso de afastamentos temporários dos professores efetivos por razões de saúde, licença prêmio, mudança de cargo, ou afastamento para estudos, por exemplo.

Ficaram os **81 dias sem professor, então isso prejudicou muito as crianças** que já estavam dentro de um processo pedagógico e se desenvolvendo por causa das aulas de Educação Física e teve essa quebra (Professora *Gama A*, grifos nossos).

A professora *Gama A* relata que, ao sofrer um acidente de trabalho durante sua aula, teve que ficar 81 dias afastada por causa de uma fratura no pé e nenhum professor temporário foi substituí-la. Situações similares também foram relatadas por outros professores. A Subsecretaria de Gestão de Pessoal informa que não envia professores em contratos temporários para substituição no PECM, pois apenas professores efetivos podem atuar no programa, situação que provoca um entrave para o atendimento das crianças, que, em última instância, são as maiores prejudicadas.

Ficamos dois anos com 50% de professores na escola. **Então tivemos 50% de estudantes sem atendimento de Educação Física.** Então esse é um problema sério, muito grave. Para além da formação das crianças, mas para o cumprimento da lei, para o exercício do direito da comunidade em ter acesso à educação, educação pública, de qualidade, a Educação Física, que é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da educação. Então, uma série de problemas que talvez por falta de “pernas” da gestão, esses problemas foram criados. E o próprio desconhecimento dos gestores regionais, em saber como funciona a Educação Física, o papel legal de Educação Física, onde a Educação Física entra na legislação, desconhecimento do Plano Distrital de Educação, do Plano Nacional de Educação. Que o Educação com Movimento ele entra lá no PDE. Essa é a minha a maior preocupação (Professora *Recanto das Emas A*).

A universalização do PECM enfrenta uma problemática com a modulação e quantidade de turmas na escola. A professora *Recanto das Emas B* explicitou o quanto enfrenta problemas relacionados ao atendimento das turmas e o fato de algumas turmas não serem atendidas na escola. Como destacado anteriormente nos gráficos 1 e 2, o PECM atendia em 2019: 23,44% das escolas de Educação Infantil e

42,44% das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Dados concedidos pela DEFIDE em julho de 2019). Entretanto, este número é reduzido quando se trata de atendimento total na escola, ou seja, em que todas as turmas das escolas são atendidas por professores efetivos: 6,25% e 15,65% respectivamente.

O que eu não entendo, [...] porque a Educação Física nas séries iniciais ainda e projeto. **Uma escola pode ter, outra não.** E escolas próximas, às vezes. De onde eu vim tem, em todas as escolas têm Educação Física (Professor *Paranoá A*, grifos nossos).

Por mim ele deveria existir em todas as escolas classe. Um dia a gente chega lá! (Professora *Recanto das Emas B*, grifos nossos).

Não precisa ter projeto, gente! Contrata os professores e põe na escola! [...] Porque que então precisa ter um projeto, com o nome educação com movimento? É Educação Física desde a Educação Infantil, isso tem que ser natural, isso não tem que ser através de um projeto, ou um programa (Professor *Sobradinho A*, grifos nossos).

O professor *Sobradinho A* relata sua experiência enquanto professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro-RJ, assim como o professor *Paranoá A* em Palmas-TO. Nos dois estados, ele relata que há professores de Educação Física em todas as escolas de seus municípios, assim como em Florianópolis-SC e em Vitória-ES (GASPAR, RICHTER; VAZ, 2015; RICHTER; VAZ, 2012; SAYÃO, 1996, 2002, 2008).

Eu acredito que a universalização deveria ter sido... teria que continuar da maneira que começou, e não universalizar a qualquer custo; [...] ainda mais uma ampliação fragmentada dessa jornada, e acabaram com a formação continuada... e com a decisão coletiva do projeto foi muito ruim (Professor *São Sebastião A*).

O Projeto Educação com Movimento teve uma **queda na qualidade organizacional**, eu admiro muito o trabalho das pessoas que estão na gerência, mas teve uma queda organizacional, estrutural e pedagógica nos últimos anos. Sem reuniões de alinhamento, sem formações necessárias, formações mesmo [...]. Eu brincava muito com as minhas professoras da Educação Infantil, que a minha aula era a mais importante de todas, porque ela tinha que ser 6 horas de aula só de Educação Física na Educação Infantil. E essa ausência de organização da gerência, da gestão, eu entendo que por questões políticas e da própria Secretaria, trouxe um esvaziamento da

qualidade do projeto nas escolas (Professora *Recanto das Emas A*, grifos nossos).

O PECM, quando foi institucionalizado, em 2011, tinha reuniões mensais com os professores para discutir as questões pedagógicas e estruturais do então projeto. Porém, por questões de reorganização na Diretoria responsável pela gestão do programa em âmbito central (DEFIDE), houve uma redução da possibilidade de realização dessas reuniões periódicas e elas passaram a acontecer duas vezes, ou uma vez ao ano. Esse problema foi destacado pela professora *Recanto das Emas A e São Sebastião A*.

Alguns professores falaram, ainda, sobre as dificuldades que enfrentam com os pares, por não compreenderem bem os objetivos e papéis de atuação de cada um. Contudo, a universalização, sem que haja uma preparação da comunidade escolar e dos professores envolvidos para receber o programa, pode não ser o melhor caminho. Segundo o professor *Plano Piloto A*, por não se tratar de uma demanda da própria escola, ele enfrentou muita resistência dos pares para a realização do trabalho em parceria.

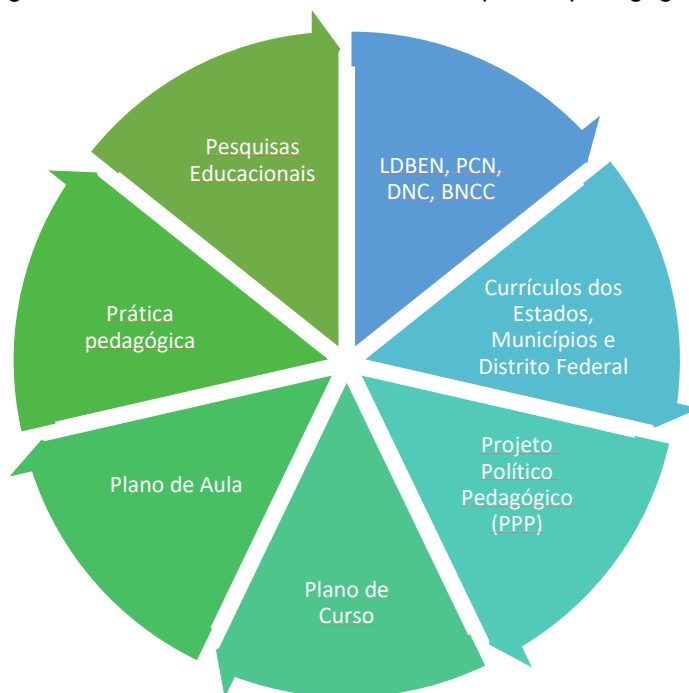
Essa situação contrasta com o que aconteceu na experiência das professoras *Ceilândia A e Núcleo Bandeirante A*, pois eles iniciaram o programa junto com a escola e “deram sua cara ao programa”. Tal fato foi relatado por outros professores que trabalham em escolas cuja gestão apoia, incentiva e favorece o trabalho em parceria, mas, como explicitado pelas professoras, trata-se de uma conquista.

Em 2017, eu cheguei com um outro projeto em outras condições. A gente não tinha mais curso de formação, a gente tinha duas reuniões por ano, eu tive desentendimentos de alinhamento pedagógico e político com a direção do projeto na época... e eu fui para a escola sozinho, eu era o único professor da escola. **Não tinha quadra**, era um cimentão, **não tinha estrutura, não tinha material para trabalhar, a direção não entendia muito bem como era o projeto**, mesmo eu explicando; até pedi algumas aulas na coordenação [...] Foi interessante para minha formação para eu ver o contraste e como não é uma coisa isolada; **o projeto é construído em várias instâncias**. Era na minha formação, era na reunião com meus pares, é com apoio institucional da direção em nível central. **Quando tem um desalinhamento desanda**. Então minha experiência na Escola Classe anterior foi bem ruim (Professor *São Sebastião A*, grifos nossos).

O professor *São Sebastião A* tece críticas à gestão do PECM, pois as reuniões que antes eram mensais foram se espaçando por redução de pessoal para assumir a demanda na gestão do programa. Ao mesmo tempo, na nova escola em que o professor passou a atuar, em São Sebastião, as pessoas tinham um entendimento equivocado dos objetivos do PECM, e não ofereciam o apoio que antes ele havia vivenciado na escola anterior, na Ceilândia, que dispunha de estrutura física e materiais para a prática docente. Essas condições objetivas para a realização do PECM devem ser consideradas, pois o currículo sofre a interferência de decisões políticas que repercutem na prática. O professor sintetiza as diferentes instancias para que o programa se efetive, ressaltando a relevância do apoio entre os pares.

Para sintetizar as análises deste capítulo, consideramos que as relações entre os saberes que influenciam a prática pedagógica são complexas, conforme Tardif (2010), que explicita que a profissão docente é essencialmente uma profissão de interações humanas, influenciadas pelos diversos saberes que se compõem ao longo de sua vida. Todavia, enfocando os aspectos da prática pedagógica, o ciclo sobre as interfaces entre o currículo e prática pedagógica (FIGURA 11) representa as escalas de planejamento, desde o currículo nacional até o nível do plano de aula. Partindo das orientações nacionais, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, bem como Base Nacional Comum Curricular, que balizam a elaboração dos currículos nos estados e municípios brasileiros. Este nível do currículo é denominado como currículo prescrito por Sacristán (2000).

Figura 11: Interfaces entre o currículo e a prática pedagógica



Fonte: Autoria própria.

A partir do *Currículo em Movimento*, cada escola da rede de ensino do Distrito Federal elabora o seu PPP, que consiste em um documento que sistematiza a organização do trabalho pedagógico, por meio dos projetos, as atividades e adaptações específicas elaboradas por cada instituição em particular, com envolvimento do corpo docente, dos gestores educacionais e da comunidade, considerando a realidade e as necessidades de cada escola.

Com base no PPP da escola, os professores de cada componente curricular, por sua vez, elaboram os respectivos planos de curso, englobando um ano ou um semestre, dependendo do nível de ensino. Finalmente, levando em conta os objetivos e conteúdos previstos nesses planos de curso, os professores preparam os planos das aulas. Esses documentos curriculares auxiliam o professor na elaboração e na concretização de sua prática pedagógica em um movimento que começa no planejamento e vai até a prática. A prática pedagógica está relacionada aos aspectos didáticos que medeiam os objetivos e conteúdos na escola, por meio da metodologia a ser utilizada pelo professor. Como evidenciado por Barbosa (2014), concordamos com a formação de professores reflexivos e críticos, que planejem suas práticas pedagógicas almejando os objetivos e conteúdos da Educação Física com

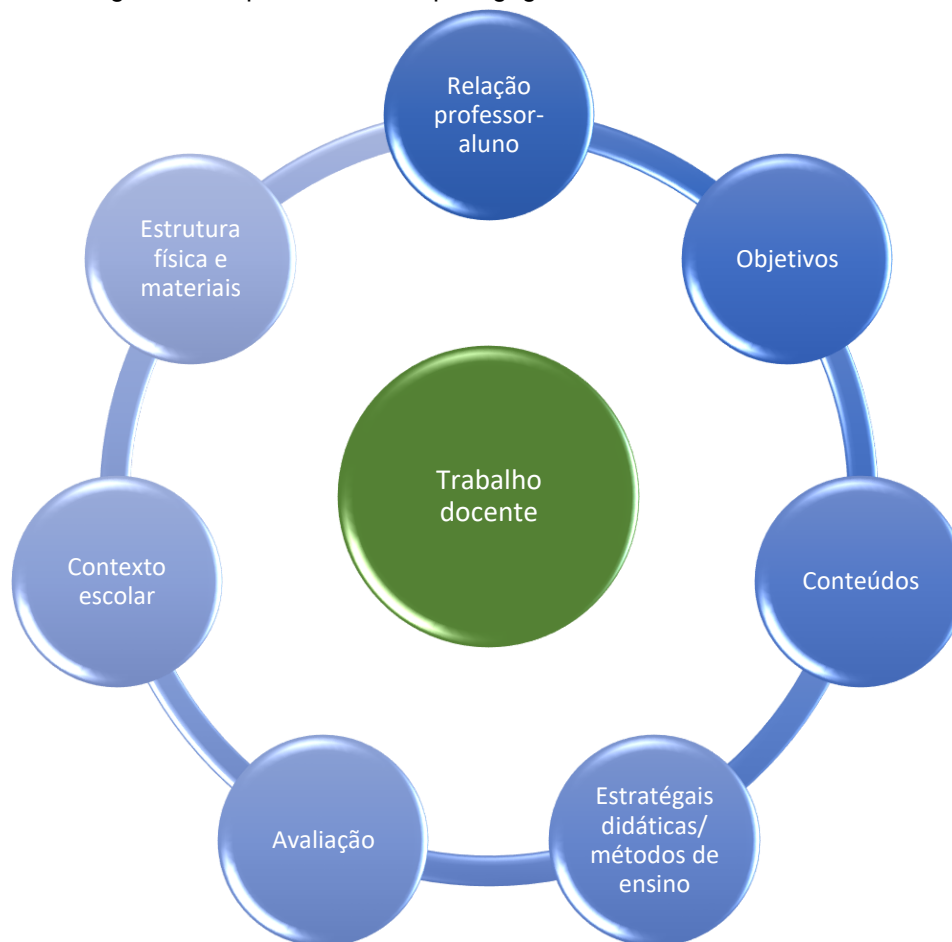
intencionalidade. Consideramos o planejamento essencial, mesmo compreendendo as dinâmicas e multifacetadas relações que envolvem a prática pedagógica.

As pesquisas educacionais também representam uma dimensão importante do planejamento até a prática pedagógica, pois podem abordar qualquer âmbito desse ciclo, ou seja, podem recair sobre documentos, diferentes níveis de planejamento, a prática pedagógica, a própria produção do conhecimento e, até mesmo, sobre o currículo vivido no ambiente escolar. Por isso a imagem do ciclo é representativa, pois não há um início ou fim determinado entre as dimensões do currículo e da prática. Onde se originam os objetivos e conteúdos para preparar as aulas? No caso de Brasília-DF, no *Currículo em Movimento*. Com essa compreensão, os professores planejam suas práticas pedagógicas para, de modo intencional, alcançar os objetivos da Educação Física.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade precisa ser vivenciada como uma possibilidade de prática em parceria, sem corporativismo por parte dos professores de Educação Física ou de atividades, mas em busca do que é melhor para a criança. Quando ouvimos as crianças, o posicionamento delas é quase unânime ao relatarem que gostam das aulas de Educação Física (LUCINDO, 2021). Do ponto de vista das orientações curriculares, o trabalho interdisciplinar deve ser desenvolvido na perspectiva de uma formação integral que favoreça o desenvolvimento da criança em sua integralidade, buscando uma aprendizagem mais significativa.

Observamos, ainda, que as decisões políticas impactam o cotidiano escolar dos professores pesquisados. Dotações orçamentárias para construção de quadras e compra de materiais, redução de recursos humanos para gerir o PECM (e outros programas de educação e Educação Física), não operacionalização do uso do diário eletrônico, não autorização para que professores temporários façam substituições necessárias, são exemplos de opções políticas que interferem no andamento do trabalho pedagógico. Essas dificuldades “roubam” a energia que deveria ser voltada para os aspectos didático-pedagógicos do trabalho dos professores de Educação Física pesquisados (FIGURA 12). Devemos observar o quão importante cada “elo” desta corrente seja considerado para que todo o trabalho docente seja realizado satisfatoriamente.

Figura 12: Aspectos didático-pedagógicos do trabalho docente



Fonte: Autoria própria.

Julgamos relevante que os professores se apropriem de conceitos inerentes ao *Currículo em Movimento*, que parte do pressuposto teórico que a realidade e o contexto sociocultural devem ser considerados na educação para estruturarem os seus planejamentos. Outro limite para o trabalho, sobretudo da Educação Física, é a falta de estrutura física e materiais para as aulas. Esse aspecto é bastante destacado pelos professores: os que têm disponibilidade de materiais e quadras cobertas enfatizam o quanto isso auxilia o trabalho e, por outro lado, os que não tem, enfatizam o quanto a falta de tais recursos dificultam seu trabalho. Além disso, alguns professores destacaram ainda a necessidade de elementos específicos para o trabalho com as crianças na formação inicial. Todavia, a formação continuada teve o destaque de um relevante espaço para compartilhamento entre os pares, bem como uma oportunidade para que tais dificuldades sejam superadas. Nessa direção,

discutimos a seguir os sentidos e significados para estes professores que atuam com as crianças.

5 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE SER PROFESSOR DE CRIANÇAS

Observamos que há diferentes sentidos e significados de ser professor de Educação Física de crianças. Partimos do conceito de sentidos e significados dos sociólogos Berger e Luckmann (2004), estudiosos do cotidiano. Os autores analisam como a realidade é influenciada pelo conhecimento teórico, em nosso caso, pelas formulações teóricas dos campos da Educação e Educação Física. Desse modo, compreendemos a coexistência de diferentes realidades, pois, a partir da formação de cada indivíduo, há diferentes modos de compreensão da realidade, dotados de sentidos e significados subjetivos dados pelos indivíduos. “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 35).

Prosseguindo as análises, buscamos contemplar o objetivo específico de *compreender os sentidos e significados de ser professor de Educação Física de crianças*. Reiteramos que nos referimos às crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, partimos dos relatos dos professores entrevistados sobre suas experiências subjetivas, buscando aprofundar a discussão para além do senso comum, ou seja, do que é ordinário – “[a] linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 38).

Esse sentido é diferente para cada sujeito, por isso, apresentamos diferentes perspectivas acerca de um mesmo objeto, discutindo o porquê de se escolher trabalhar com crianças e a forma como os professores participantes deste estudo compreendem *corpo e infância*.

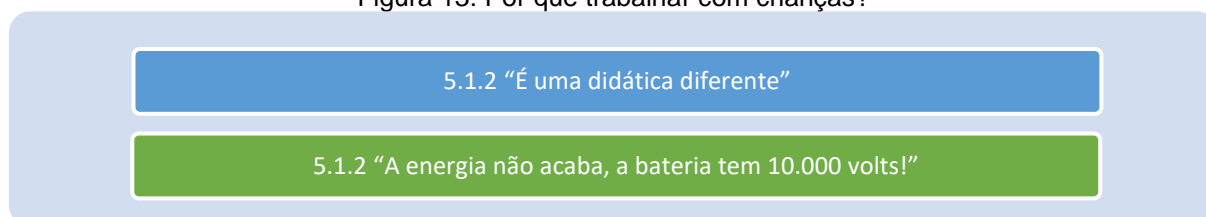
5.1 Por que trabalhar com crianças?

O trabalho com as crianças tem suas singularidades. As perspectivas variam entre um extremo em que não há uma identificação com o trabalho, ao outro em que se prefere essa etapa de ensino. No caso dos participantes da pesquisa, há situações em que os professores não tinham experiência ou não gostavam de trabalhar com

crianças, mas, ao vivenciarem a docência no PECM, passaram a gostar. Dentre as justificativas para essa preferência, alguns dizem que veem o resultado mais efetivo com as crianças, ou seja, eles preparam a aula e visualizam o planejamento na ação, por se tratar de uma fase em que os alunos estão mais propensos a aprender sem preconceitos. Outro aspecto destacado é o desejo de realizar um “bom trabalho”, em busca de reconhecimento dos pares e das próprias crianças.

Os professores destacam ainda diferenças entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como entre os anos iniciais e os anos finais/ Ensino Médio, apresentando como característica marcante o entusiasmo das crianças na participação das aulas (FIGURA 13). As respostas têm estreita ligação com o porquê de eles terem optado pelo trabalho com as crianças.

Figura 13: Por que trabalhar com crianças?



Fonte: Autoria própria.

5.1.1 “É uma didática diferente”

Na Educação Infantil, a higiene e o cuidado são destacados em razão da dependência dos adultos para mediar esses momentos de modo mais ativo. A necessidade de uma didática diferenciada para as crianças menores foi destacada pelos professores *Planaltina A*, *Ceilândia B* e *Guará B*. O cuidar é algo que, para alguns professores, está além de suas atribuições, contudo as rotinas de higiene e cuidado são especificidades da Educação Infantil.

Ao analisar a constituição das identidades docentes de uma professora de Educação Física na Educação Infantil, Rodrigues e Figueiredo (2011, p. 73) explicitam que

[o] cuidar também aparece como parâmetro que permite que a colaboradora aponte diferenças entre ser professora no contexto da Educação Infantil e ser professora no Ensino Fundamental e/ou Médio,

explicitando a percepção do sujeito sobre como a organização institucional pode afetar seu trabalho e sua prática pedagógica.

As pesquisadoras se valem do conceito de *identidade profissional* e evidenciam que, em alguns momentos, a professora pesquisada não se identifica com o trabalho com as crianças por causa dessa necessidade de um cuidado mais ativo. Do mesmo modo, há professores que não se identificam com as especificidades do trabalho com as crianças e explicitam ter dificuldades para lidar com essa faixa etária, sobretudo com as crianças menores, na Educação Infantil ou nos 1º e 2º anos. A professora *Ceilândia B* relatou se incomodar ao ter que repetir por diversas vezes o mesmo comando. Ela revelou que se identifica com o trabalho com o Ensino Médio, uma vez que os alunos são mais autônomos para realizar as atividades propostas. O professor *Guará B* também relatou se incomodar com as dificuldades das crianças pequenas de compreender comandos simples.

Para eles assimilarem as coisas é muito mais difícil. Se eu tenho uma turma de 30 alunos eu tenho que dar 90 comandos. **No Ensino Médio é diferente.** Dou meio comando e eles já estão fazendo. Então para eles, tudo tem que ser bem explicado. Você tem que fazer, você tem que praticar com eles, eles são muito... Os menores são os que têm mais dificuldade: o primeiro ano. **Tudo tem que ser muito lúdico, você tem que contar muita história [...]** É um trabalho que tem que **ser planejado**. Não dá para fazer, por exemplo, como no ensino médio que muitos fazem 'ah, hoje vai ser tal coisa'. Não! Você já tem que vir com algo planejado, você tem que planejar a sua semana porque são tantas aulas de tantos minutos e a gente já tem que estar com tudo certinho, porque, se não, não dá conta, porque eles já querem saber o que será na próxima aula. Quando é algo novo para eles, o que eles não conseguem fazer, eles querem que você insista... 'Tia, vamos de novo! Vamos de novo, me ajuda!'. Então, eu acho que **tem que ter o perfil para trabalhar com os meninos porque senão o professor não fica, ele se desgasta muito mais, desgasta a sua voz, seu corpo, você corre o tempo todo**. Eles choram muito. Hoje a minha maior dificuldade com o primeiro ano é porque eles choram muito (Professora *Ceilândia B*, grifos nossos).

A professora *Ceilândia B* aponta para a necessidade de um perfil para atuar com as crianças, pois as especificidades do trabalho, assim como a necessidade de um planejamento lúdico e de adequação da linguagem são importantes requisitos para o trabalho. Ela considera o seu perfil mais adequado ao Ensino Médio, pois diz não saber lidar com conflitos entre as crianças menores, quando elas choram por causa

de provocações, como “dar a língua” um para o outro, por exemplo. Por outro lado, ela reconhece que as aulas de Educação Física desde a infância ampliam as possibilidades de movimentos das crianças.

Os sentidos e significados de ser professor de Educação Física de crianças tem ainda relação com o perfil do que consideram um “bom professor. O professor *Plano Piloto A* relata que o PECM é uma opção para professores comprometidos, pois é necessário planejamento constante, participação em reuniões e formações continuadas.

É a possibilidade de plantar uma **boa semente**, uma boa cultura, principalmente da Educação Física (Professor *Plano Piloto A*, grifos nossos).

Entre adolescentes e crianças, **eu prefiro crianças** (Professor *Recanto das Emas B*, grifos nossos).

Eu me encontrei. Eu tenho um prazer muito grande vir para a escola. Eu gosto. Eu chego aqui cedo. Tem esse retorno que eu te falei no meu trabalho, então é bem **gratificante** (Professor *Samambaia B*, grifos nossos).

Eu **acredito muito no nosso trabalho com as crianças**. Sempre acreditei, desde a faculdade sempre estive envolvida com essa luta de que a gente tinha que se inserir mesmo na Educação Infantil, no Fundamental, em todas as etapas a gente tinha que estar, porque a gente sabe da **importância do nosso trabalho com as crianças**, independentemente de qualquer coisa. A gente vê no nosso dia a dia como eles **são afetuosos** com a gente, porque **eles aprendem com a gente através da brincadeira** [...] A gente, que tem uma formação diferenciada das professoras, observa de uma maneira diferente. E a gente vê que **o nosso trabalho atinge as crianças de uma forma bem complexa, bem completa** (Professor *São Sebastião B*, grifos nossos).

A **realização profissional** nessa faixa etária é maior, porque o que eu passo para eles, eles vivenciam mais rápido (Professora *Taguatinga A*, grifos nossos).

A preferência por trabalhar com crianças está conectada à realização profissional, pois, como ressaltou a professora *Taguatinga A*, os resultados do trabalho docente são visíveis, as crianças são mais abertas às propostas, o que motiva os professores em seus cotidianos. Essa foi uma resposta recorrente corroborada pelos professores *Recanto das Emas B*, *Sobradinho A*, *Sobradinho B* e *Plano Piloto*

A. Esse último enfatizou que, nos demais níveis de ensino, ele teria mais dificuldades com os estudantes que não querem mais participar das aulas, o que não ocorre com as crianças, que estão sempre dispostas e receptivas. Acreditar no trabalho e reconhecer sua relevância demonstra o quanto a professora *São Sebastião B* se sente realizada ao ser professora de crianças.

Desse modo, foi possível depreender que, conforme Tardif e Raymond (2000, p. 213, grifos nossos),

[o]s saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, **plurais, compostos, heterogêneos**, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante **diversificados, provenientes de fontes variadas**, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.

Os autores ressaltam que, além dos saberes experienciais, os professores destacam a importância que atribuem à “personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213). Tais fatores estão ligados aos sentidos e significados das especificidades da docência na infância.

Em princípio, quando eu fiquei ciente de que eu iria trabalhar [com a Educação Infantil] **eu não fiquei feliz**, porque eu já sabia das dificuldades que eu iria enfrentar de trabalhar com turmas de crianças com faixa etária que, até então, **eu nunca tinha trabalhado**. Porém, com o decorrer das atividades, do ano letivo, minha concepção foi mudando. Hoje eu já consigo verificar nessa etapa, Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, determinadas características que conseguem me atrair; e que pode ser que eu esteja fazendo um movimento de **sair das séries finais do Fundamental para me dedicar ao projeto Educação com Movimento**. Estou no processo de transição. Porque a gente percebe, assim, um **retorno**, sabe, um **carinho**, uma **dedicação dos estudantes para a realização das atividades do nosso planejamento maior do que os das séries finais do fundamental**; e isso é muito importante, quando você sente que os alunos recebem as suas propostas e estão dispostos (Professor *Planaltina B*, grifos nossos).

Outrossim, na presente investigação, há professores que, inicialmente, não se identificavam com o trabalho com as crianças, por já trabalharem com os anos finais ou Ensino Médio e terem mais afinidade com os adolescentes. O professor *Planaltina*

B teve de complementar a carga horária de trabalho na escola rural em que atua e passou a gostar do trabalho com as crianças.

Sobre as diferenças entre os níveis de educação, os professores destacaram as dificuldades com a passagem para os anos iniciais. Optamos pelo uso desse termo, *passagem*, usando as palavras de Neves (2010), que analisou como é vivida a passagem da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que as formaturas ou, em muitas situações, a própria mudança de escola representa, em uma perspectiva antropológica, esses ritos de passagem a outros momentos da vida. Essa é uma questão relevante discutida por Barreto (2018), que trata das reivindicações das crianças por conta da redução dos tempos e espaços para as brincadeiras ao passarem da Educação Infantil para os anos iniciais. Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2016) denominam esse momento como *transição para o 1º ano*, a partir da visão de professores de Educação Física e de crianças, por meio de etnografia. Os pesquisadores analisaram os sentidos produzidos pelas crianças e pela professora investigada sobre o aprender nessa transição: a professora explorava as brincadeiras que as crianças conheciam da Educação Infantil, ouvia as sugestões e preferências, adaptando-as aos conteúdos e objetivos propostos para as aulas.

Nesse sentido, a distinção entre a Educação Infantil e os anos iniciais foi mencionada por *Plano Piloto A* e *Recanto das Emas C*, que vivenciaram os dois níveis de ensino. *Plano Piloto A* relata as diferenças entre as etapas de ensino. Ao atuar na Educação Infantil, o professor destaca que, além do trabalho ser mais integrado com as professoras, as crianças tinham mais espaço para as brincadeiras, corroborando os preceitos de integração do Currículo em Movimento e relevância da ludicidade. Ao iniciar a docência nos anos iniciais, sobretudo com as crianças do 4º e 5º ano, ele evidencia que a preocupação com o conteúdo se sobrepõe às demais atividades. O professor percebe uma preocupação maior com as avaliações, com os conteúdos e sobretudo com a alfabetização. Assim, há indícios em suas falas que corroboram o que foi ressaltado por Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2016, p. 5): "a diferenciação entre as etapas de ensino em um movimento que assume o Ensino Fundamental como espaço de ensino-aprendizagem e a Educação Infantil como o lugar do brincar".

Eu acho que tem **uma pressão para melhorar o IDEB** [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica]. Então eles têm muito a

questão de: sala de aula, sala de aula. 'Faz o seu [trabalho] aí, não me perturba muito!'. Não que eles não estejam achando muito bom o trabalho, vendo a importância. Mas são os desafios que eu vejo (Professor *Plano Piloto A*, grifos nossos).

É uma didática diferente, uma metodologia totalmente diferente das séries finais e do Ensino Médio [...]. **Eu tive que me adaptar**. Com os meninos do sexto ano eu falo assim: 'Chuta a bola!', eles sabem o que é chutar. Para a criancinha da Educação Infantil de 5 anos, eu: 'Chuta a bola!', e assim... Então, quando eu estou brincando de pique-pega não basta só eu ensinar a atividade e pedir para eles; não, **eu tenho que fazer junto com eles, brincar junto com eles**... Aí eu percebo que o retorno deles, a receptividade deles com a minha área é bem maior se eu desenvolvo e participo junto (Professor *Planaltina B*, grifos nossos).

[...] **aceitação muito maior**, a gente consegue ampliar o repertório deles de jogos e brincadeiras, de conteúdos da cultura popular de uma maneira muito mais tranquila; **eles aceitam muito melhor** uma sistematização **diferente** dessa cultura do 'rola-bola' (Professor *São Sebastião A*, grifos nossos).

Eu trabalhei no nível do Ensino Médio, eu fiquei muito **frustrada**. Porque eu tinha uma turma de 30 a 40 alunos e **só 10 participavam da aula**. [...] (Professora *Taguatinga B*).

A professora *Recanto das Emas B* relatou se identificar com o trabalho com crianças. A frustração do trabalho em outras etapas de ensino e a satisfação do trabalho com as crianças foram elementos que favoreceram a escolha por lecionar no PECM. Os excertos do professor *São Sebastião A* e da professora *Taguatinga B* evidenciam que as crianças são receptivas e externalizam muito entusiasmo ao vivenciarem as atividades propostas ao longo das aulas de Educação Física.

O professor *Planaltina B* relata as diferenças didáticas ao dar aula para crianças, no momento de explicar as atividades, de demonstrar: é necessária uma adaptação na linguagem para que ele perceba uma melhor resposta das crianças. Por ser professor dos anos finais do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo, observa o quanto são indispensáveis esses ajustes não apenas no seu planejamento, mas na organização das suas aulas. O professor descreve, a partir de sua experiência com os anos finais, que, por estarem familiarizados com os momentos de recreação, sem sistematização, a participação e a abertura para participar é mais difícil, diferente dos anos iniciais, em que as crianças estão mais dispostas a participar. A professora *São Sebastião A* descreve as diferenças entre os níveis em relação à participação dos

estudantes nas aulas e receptividade das atividades. O professor *Gama B* relata preferir trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental em função de os alunos serem mais motivados a participar, o que o incentiva a planejar e oferecer opções diferentes para as aulas.

A diferença é que eu consigo trabalhar melhor. Não preciso ficar 'ameaçando' aluno de tirar **ponto**. A gente consegue 100% de participação nas aulas, mesmo com aluno que não quer participar, fica mais fácil a gente intervir e saber o que está acontecendo, porque que ele não quer, porque não está querendo participar e, na maioria das vezes, a gente consegue resolver, a gente consegue essa participação de todos. De certa forma é bem **gratificante** (Professor *Brazlândia B*, grifos nossos).

Mais **receptivos**, mais **carinhosos**... **Gostam mais da aula**, são mais **empolgados**, então isso traz um *feedback* melhor para as aulas, me dá mais **vontade de planejar**, de fazer coisas **diferentes** (Professor *Gama B*, grifos nossos).

O ganho que eles têm, do **desenvolvimento cognitivo**, **não é só motor**, é cognitivo! Porque a Educação Física não trabalha só o motor tem o cognitivo. Porque se a gente passa um comando, existe um combinado, existe uma regra, ele está entendendo que além do motor, ele tem que entender o cognitivo, ele tem que saber lidar com o tipo de dinâmica que está sendo feita. O social, principalmente para crianças que tem transtorno, não socializa, ficam ali! Se você não o trazer, não puxar, ele não participa. Então assim, esses ganhos que a gente precisa buscar mais (Professora *Núcleo Bandeirante B*, grifos nossos).

Conseguimos ter uma **resposta melhor com os pequenos**. Tanto no aspecto motor, no desenvolvimento **cognitivo, afetivo e social** (Professora *Recanto das Emas B*, grifos nossos).

O que me motiva também a trabalhar, além de gostar, é o *feedback*. Tudo que a gente propõe, a criança tem uma recepção muito melhor do que **a experiência que eu tive com séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio** (Professor *Samambaia B*, grifos nossos).

Outro aspecto destacado pelo professor *Samambaia B* é a avaliação qualitativa. A criança não está preocupada em ser avaliada, ou realizar uma atividade por conta da pontuação. O professor *Brazlândia B* relata que as crianças participam porque elas querem e, por isso, ele prefere trabalhar com as crianças, pois elas são muito receptivas e participativas nas aulas.

5.1.2 “A energia não acaba, a bateria tem 10.000 volts!”

A participação e adesão das crianças ao que é planejado e proposto pelo professor faz com que ele considere o seu trabalho “gratificante”. Esse significado é compartilhado por outros professores, que se sentem valorizados pelas crianças e por seus pares.

A criança, dentro do contexto da Educação Física escolar, **tudo que você propõe ela faz, sem nenhum tipo de preconceito**. Já adolescente, a gente tem essa dificuldade de ‘Jogar isso é chato’, ‘isso não é legal’. E a criança não! Tudo o que você propõe: ‘vamos rolar’, ela rola, ‘vamos pular’, ela pula. Sem nenhum tipo de preconceito, ela dança, pula. Então, por isso, eu escolhi esse público, pela **liberdade de trabalhar com as crianças** (Professora *Gama A*, grifos nossos).

Elas gostam muito do movimento [...] da **“bagunça” que a Educação Física promove**. Eles gostam muito disso. Eles são muito ávidos para fazer a aula. Não tem um dia que eles não estejam muito a fim de fazer. Não tem nenhum dia! Tem cinco anos que eu estou na escola e não tem nenhum dia que eles falem: ‘Ah não professor, eu não queria fazer...’, ‘Nossa, vai ter hoje? Vai ter amanhã? Que dia que vai ter? Vai ter de novo?’ [...] **Muito legal trabalhar com o público que gosta do seu trabalho, é sensacional**, todo dia que eu chego aqui, tem dia que eles me motivam mais do que eu a eles. É energia todo dia, a energia não acaba, **a bateria tem 10.000 volts** (Professor *Samambaia A*, grifos nossos).

Essa vontade de participar, de fazer tudo o que é proposto é enfatizado no trabalho com as crianças. O professor *Samambaia B* destaca suas experiências anteriores no Ensino Fundamental e Médio e o quanto ele se sente valorizado e reconhecido, descrevendo como “se encontrou” e tem prazer em trabalhar na escola onde atua. O professor *Samambaia A* também descreve o mesmo contentamento no exercício de suas atribuições enquanto professor, demonstrando um forte alinhamento com seu colega desde o planejamento até a execução das aulas.

Por ser a primeira experiência de trabalho com crianças, o professor *Planaltina B* buscou a leitura do Currículo em suas duas versões, da BNCC e das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2010a), para estruturar os seus conteúdos das aulas.

Então eu trabalhava mais com a **linguagem corporal**, mas também pegava um pouquinho de outras linguagens também, porque a gente está trabalhando a **criança como um todo [...]. Mas a gente não consegue fazer tudo aquilo que tem lá**. Tem lá no Corpo, Gestos e

Movimentos [...] às vezes a gente não consegue trabalhar, no ano, tudo isso. É muita coisa. Mas era assim mesmo, **de consulta e adequando com a escola.** [...] Então eu trabalhava mais com a linguagem corporal, mas também pegava um pouquinho de outras linguagens também, **porque a gente está trabalhando a criança como um todo**, né; então, pegava ali um aspecto social, afetivo, da parte da linguagem oral, vários aspectos a gente trabalha um pouco, mas **a linguagem corporal é a principal** (Professora *São Sebastião B*, grifos nossos).

O Currículo com Movimento está dividido lá em ‘Campos de experiência’. [...] Entendo que todos devem ser trabalhados de forma **interdisciplinar**, de forma que não existe separação - a parte do campo que fala sobre a questão do corpo, dos gestos e do movimento, eu percebo que ele dá uma margem para nós da Educação Física adentrarmos. Então **eu utilizo muito dele para poder fazer o planejamento das minhas aulas** (Professor *Planaltina B*, grifos nossos).

Os professores *Planaltina B* e *São Sebastião B* atuam na Educação Infantil, em que o currículo não é estruturado em torno de conteúdos, mas em campos de experiência. A partir de suas falas, observamos uma preocupação com a formação integral das crianças, mesmo compreendendo que a linguagem corporal é enfatizada em suas aulas. Esses professores demonstram com clareza a compreensão que têm do documento, da teoria e da forma como se apropriam do currículo em seus cotidianos. Na versão de 2014 do Currículo em Movimento da Educação Infantil, os temas são estruturados em torno das linguagens: corporal; oral e escrita; matemática; artística; digital, além das interações com a natureza, como mencionado pela professora *São Sebastião B*.

Numa escola classe tem [...] muitos projetos. Tem a sala de leitura, tem a sala de informática, tem o reforço. E sempre estamos envolvidos em atividades extraclasse. Passeios, gincana, a preparação da festa [junina]. Então, às vezes as aulas, elas têm que ser um pouco mais curtas, às vezes eu tenho que ceder o ginásio para algum ensaio. Mas a gente vai se adaptando (Professora *Taguatinga B*).

Nas escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental são realizados diversos projetos e atividades como passeios, a professora relata que, por isso, muitas vezes o que é previsto para a aula de Educação Física sofre alteração. Assim, a professora considera não estar “cumprindo” o currículo, todavia, em uma organização em torno da pedagogia de projetos, não há uma preocupação

exacerbada apenas com o cumprimento de alguma atividade, uma vez que o ensino acontece de modo fluido, intencional e interligado. Já as professoras *São Sebastião B* e *Taguatinga B* entendem que os projetos fazem parte do seu planejamento e compreendem as adaptações necessárias para a concretização das ações pedagógicas.

Buss-Simão e Fiamoncini (2013) discorrem, com exemplos práticos, sobre esse modo de planejamento em torno de projetos que propicia situações significativas na Educação Infantil. Do mesmo modo, Wagner e Neuenfeldt (2021) apresentam a experiência do trabalho com crianças no Rio Grande do Sul a partir de um projeto de jogos e brincadeiras tradicionais. Nessa direção, consideramos que os aspectos da cultura infantil, como a necessidade de se expressar por meio da brincadeira e do movimento, devem ser considerados para a organização do trabalho pedagógico.

Porque vai **dar a base** para que os alunos tenham um **repertório motor**, uma vivência significativa, para que depois se quiser desenvolver mais em algum esporte, em alguma outra coisa, ela não se sinta frustrada, a criança não se sinta incapaz de fazer (Professor *Gama B*, grifos nossos).

Eles reconheciam essas habilidades, com essas habilidades únicas depois específicas. E aí do primeiro para o segundo período já é um desenvolvimento gritante, eles já sabem os comandos, já tem mais de um comando, eles se envolvem mesmo. Esse primeiro bimestre é bem difícil, tanto que eles para ele se enfileirarem é difícil [...]. Mas depois **eles saem daqui preparados para os anos iniciais** (Professor *Núcleo Bandeirante B*, grifos nossos).

Essa ideia de preparação para a fase seguinte está presente em outras falas dos professores da Educação Infantil, que acreditam na necessidade de preparação, de *base*, de desenvolvimento de habilidades motoras, de compreensão de comandos para as fases seguintes, como destacado pelo professor *Gama B*. O professor enfatiza que as crianças saem da Educação Infantil preparadas para dar continuidade aos aprendizados motores nos anos iniciais. A professora *Recanto das Emas B* fala sobre a continuidade do trabalho entre os anos, e sobre como o estudante sai preparado para o sexto ano quando ele tem a Educação Física nos anos iniciais. Ela percebe o resultado do seu trabalho ao longo dos anos nas mesmas turmas, por já ser o terceiro ano que trabalha nessa escola com as mesmas crianças. A organização do Currículo

em Movimento em ciclos de aprendizagem busca romper com essa perspectiva de preparação para uma fase seguinte, mas apresenta a ideia de continuidade.

5.2 Corpo e infância para o professor

O conceito de educação do corpo transcende os momentos das aulas de Educação Física, mas está relacionado ao modo como o corpo é visto no contexto escolar. Assim, compreendemos o corpo não apenas como elemento biológico, mas inserido em um contexto histórico e cultural, conforme Buss-Simão *et al.* (2010). Para Soares (2014), as práticas sociais interferem no modo como o corpo é controlado na escola, assim, foi possível identificar uma perspectiva que prevê que os movimentos e as habilidades motoras devem ser desenvolvidos na infância como uma preparação para outras etapas de ensino e, conseqüentemente, para a vida adulta. A partir de outra perspectiva, o corpo está inserido em um contexto e a brincadeira é um modo de expressão da criança no momento em que ela já é um ser dotado de direitos, desejos e intencionalidades.

Mesmo que esta pesquisa tenha sido realizada com os professores, ressaltamos a relevância das pesquisas com crianças, sobretudo as que evidenciam o ofício de *criança* e não apenas de *aluno* (SARMENTO, 2011). Dessa forma, observamos nas entrelinhas das falas dos professores diferentes modos de conceber os corpos das crianças. Partimos da pesquisa de Freitas (2020), que analisou a educação do corpo das crianças na Escola Parque 210/211 Sul de Brasília. Como resultados, a pesquisadora observou que há diferentes formas de compreender o corpo na realidade investigada: corpo-saúde, corpo-artístico, corpo-midiático, corpo-castigo, corpo-brincante, além da contradição entre o corpo-ordem x corpo-desordem. Como a presente pesquisa trata da perspectiva do professor, com perguntas mais direcionadas à compreensão do currículo vivido por eles, o corpo-artístico e o corpo-midiático não se destacaram nas falas. Apenas as professoras *Taguatinga B* e *São Sebastião B* mencionaram a preparação para as apresentações na festa junina, o que se aproxima do corpo-artístico.

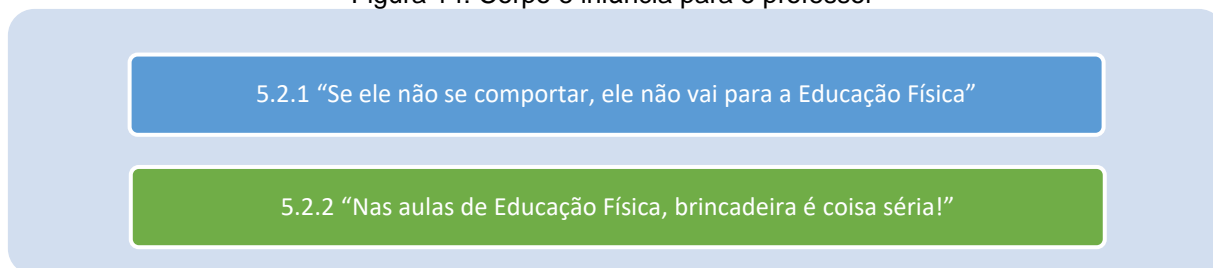
O corpo-saúde também não foi enfatizado pelos professores no momento das entrevistas, mas ganhou destaque no momento de pandemia a partir de 2020²⁵. A exemplo da professora *Ceilândia B*, há a perspectiva que considera a Educação Física importante desde a infância para estimular a criação de bons hábitos. Freitas (2020) evidencia, no contexto da Escola Parque investigada, uma educação do corpo também preocupada com a formação de hábitos saudáveis coletivos e individuais.

Diferente do que é possível observar em outros currículos em que a Educação Física está associada diretamente à educação em saúde, esses aspectos não são centrais no Currículo em Movimento. De acordo com Lloyd (2021), o currículo de saúde e Educação Física da província de Ontário, no Canadá, por exemplo, fundamenta-se no conceito de educação para saúde, que tem como foco, além da aprendizagem socioemocional, a compreensão do que é saúde, sempre incentivando as escolhas saudáveis, compreendendo os vários aspectos que influenciam a conscientização para uma vida saudável.

Costa, Maciel e Brito (2021), por sua vez, apresentam o tema da saúde a partir de propostas pedagógicas críticas para a Educação Física escolar na perspectiva da saúde coletiva. Nessa direção, Lino, Galvão e Feres Neto (2021) apresentam uma proposta de organização pedagógico-metodológica para desenvolver a temática saúde em oito encontros, com crianças da Educação Infantil. A interdisciplinaridade, a ludicidade e a consciência corporal fundamentam essa orientação, ou seja, propõe-se um trabalho em conjunto, enfatizando os aspectos lúdicos, cujo objetivo é a formação de sujeitos autônomos e críticos acerca dos hábitos saudáveis. Assim, os diferentes modos de conceber o corpo das crianças pelos professores investigados estão sintetizados no corpo-castigo, representado pela dicotomia corpo ordem *versus* desordem, concluindo com o corpo-brincante, como representado na Figura 14.

²⁵ As atividades na SEEDF foram realizadas de modo remoto ao longo do ano letivo de 2020 e primeiro semestre de 2021. Por isso, acrescentamos à esta pesquisa algumas perguntas por meio de um formulário *Google* (APÊNDICE F) enviado a todos os professores previamente entrevistados, para utilizarmos estas informações em futuras pesquisas. Do total de 29 entrevistados, apenas dois professores não responderam às perguntas.

Figura 14: Corpo e infância para o professor



Fonte: Autoria própria.

5.2.1 “Se ele não se comportar, não vai para a Educação Física”

Alguns professores utilizam as aulas de Educação Física como moeda de troca, como meio de obter bom comportamento e realização das atividades propostas por parte dos estudantes. A exclusão das aulas de Educação Física ou do momento de recreio, assim, representa o castigo para as crianças que transgridam alguma norma.

Uma ou outra ainda acha que não tem que liberar o meu aluno para minha aula, tem que deixá-lo de **castigo, usar isso como moeda de troca** (Professora *Brazlândia A*, grifos nossos).

A escola passa a girar em torno da Educação Física, porque **se não se comportar, não vai para a Educação Física**, se ele não fizer o dever ele não vai para a Educação Física, se não copiar do quadro, não vai para a Educação Física [...]. Não que seja certo, mas **acaba que vira uma barganha a aula de Educação Física para eles** (Professora *Santa Maria A*, grifos nossos).

Às vezes na sala ele dá muito trabalho, mas na quadra ele só é agitado, mas ele faz tudo, ele vai responder bem (Professor *Santa Maria B*).

Mesmo considerando algo que não é certo, a professora *Santa Maria A* relata que a exclusão das aulas de Educação Física é uma punição às crianças que não se comportam, não fazem a tarefa de casa, ou não copiam a tarefa em sala de aula. A professora *Recanto das Emas B* menciona que os professores de atividades utilizam essa estratégia para que os estudantes participem das aulas de reforço em contraturno. Todavia, o professor *Santa Maria B* explicita que muitas vezes a criança que apresenta dificuldades com o conteúdo, tem muitas habilidades e destrezas nas aulas de Educação Física e são bastante participativas. O professor relata que, como ele é hiperativo, assim como muitos de seus alunos, ele gosta de propiciar a

participação das crianças. Observamos assim, que suas experiências sociocorporais influenciam no planejamento das aulas.

A professora *Brazlândia A*, por sua vez, critica esse posicionamento dos professores de atividades, deixando claro não concordar e enfatizando o esforço para convencê-los a não tomarem essa atitude, pois trata-se de um desrespeito ao seu trabalho. Essa é uma questão complexa, pois, ao mesmo tempo que coloca a Educação Física em uma posição privilegiada, por se tratar do momento preferido das crianças, essa prática condiciona a participação dos alunos a atitudes ou comportamentos adequados. Sousa, Moura e Antunes (2016) explicitam que, além de prejudicar o desenvolvimento integral das crianças, por negligenciar o aspecto motor, essa atitude influencia negativamente na percepção sobre a Educação Física enquanto componente curricular, com objetivos a serem desenvolvidos com os estudantes e não apenas um momento dispensável.

De forma semelhante, Pereira e Moraes (2018) discutem o trabalho com regras e limites nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, em escolas públicas de Ipaussu-SP. Por meio de entrevistas com professores regentes e de Educação Física, os autores objetivaram compreender como esse trabalho pode contribuir para a melhoria do comportamento durante as aulas do professor de atividades. Os autores apontam as dificuldades de diálogo entre os professores e indicam a necessidade de um trabalho em parceria. Os professores regentes apontam que esses assuntos são tratados nos horários de trabalho coletivo ou nos conselhos de classe, mas não são estabelecidos diálogos com o intuito de solucionar os problemas enfrentados. As conclusões dos autores é que a rotina e as normas contribuem para uma melhor compreensão dos limites por parte das crianças. Torres (2015), por sua vez e de forma similar, conclui que por meio da Educação Física é possível desenvolver ações educativas que favoreçam mudanças de comportamentos violentos ou indisciplinados ou ainda que facilitem relações interpessoais.

Consideramos importante abordar a temática da violência nas aulas, não apenas impondo limites que impeçam o movimento, mas buscando uma problematização, almejando reduzir comportamentos agressivos e desrespeitosos com os professores e colegas. Para Freitas (2020), os castigos aplicados às crianças, como a proibição de participar da Educação Física, do momento do recreio, ou ir à direção por mau comportamento, está relacionado a um processo civilizatório de

ensino de boas maneiras, cujo paradigma se relaciona a uma conduta desejável na escola e na sociedade, de forma geral, como o silêncio verbal e corporal, a obediência, a ordem e o respeito às regras. Além disso, comportamentos agressivos, *bullying*, não realização de atividades propostas pelos professores, segundo a autora, também foram razões para aplicação de castigos – classificados como castigos morais – em alternativas para os castigos físicos direcionados às crianças no passado com o uso da palmatória.

A recreação, que inclui o momento do parquinho e do brincar livre, o recreio e as aulas de Educação Física, de acordo com os resultados das pesquisas de Barreto (2018), Freitas (2020) e Lucindo (2021) são os momentos preferidos da maioria das crianças na escola. Por isso, a não participação das crianças nesses momentos é um recurso para punir por maus comportamentos. Não pretendemos fazer julgamento acerca das estratégias utilizadas para mediar a problemática que os professores enfrentam em seus cotidianos, apenas ponderar e considerar a necessidade das crianças. Além disso, levantamos algumas questões para reflexão: privar desses momentos irá, de fato, ensinar as crianças a conter seus impulsos? A lidar com frustrações? Suprimir a expressão por meio do movimento e da brincadeira como uma penalidade trará compreensão sobre atos e consequências? E se uma criança, por não ter cumprido a tarefa de ciências, fosse excluída das aulas de matemática (a preferida nessa situação hipotética), seria uma boa estratégia? Essas reflexões nos conduzem às noções de corpo e infância que enfocam essa dicotomia entre a imobilidade e o movimento.

A partir do momento que o menino pisa o pé na escola, o movimento dele é abortado. Você pega **uma criança que nasceu para se movimentar**, você pega uma criança passa esse processo de “evolução através do movimento”, chega na escola, a professora não tem essa consciência. Então, para ela, **quanto mais parado, quanto mais quieto, melhor** (Professor *Sobradinho B*, grifos nossos).

O professor *Sobradinho B* relata que os professores de atividades, muitas vezes, limitam a expressão da linguagem corporal das crianças. Ele critica veementemente a imposição da imobilidade na escola, considerando a necessidade da criança de se movimentar. Essa perspectiva de que o movimento é incompatível com a aprendizagem é criticada por Sayão (2008, p. 104): “[n]o caso das crianças, a

privação do movimento e a impossibilidade de se expressarem através dos gestos, dos ritmos e das linguagens corporais já esquecidas por nós, adultos, constitui grave violência”.

Contudo, observamos estratégias de professores, como *Brazlândia B*, que permite que as crianças corram em uma atividade planejada com esse objetivo. O professor percebeu que conseguia fazer a chamada e explicar uma brincadeira nova, ou com regras mais complexas, mais facilmente depois que as crianças extravasassem um pouco da euforia ao chegar ao espaço destinado às aulas de Educação Física e fizessem o que mais gostam nesse momento: correr e gritar. Essa é uma entre tantas estratégias que professores desenvolvem e realizaram com as crianças, respeitando suas necessidades.

Estabelecer regras e combinados com as crianças, como destacado anteriormente, definindo regras de convivência, é necessário para a vida em sociedade. Mas, considerar as reivindicações e necessidades das crianças também é um modo de ensiná-las a serem sujeitos de direitos e de deveres: a criança é um ser que *já é*, não *irá ser*, pois esse processo nunca se encerra. Todos somos seres em construção, que estamos constantemente aprendendo. Durante a infância, aprendemos muitas coisas em curto espaço de tempo e, à medida em que chegamos à idade adulta, as mudanças são menos abruptas.

Todavia, como ensinar apenas quando formos adultos como reivindicar direitos, como ser ouvido, como exercitar o pensamento autônomo e crítico, qual o momento de iniciar a questionar? Apenas quando chegarmos à adolescência? Muitos adolescentes são vistos como questionadores, pois, nessa fase, na maioria das vezes, somos capazes de formular melhor (ou não) o que nos inquieta. A criança se expressa desde o momento em que nasce, ela pode não verbalizar, mas ela se expressa, ela já é um ser que tem sentimentos, vontades, desejos, necessidades. O que acontece de diferente com o passar do tempo, é que conseguimos compreender melhor e estruturar uma argumentação em torno disso. Por isso, quando nos referimos à criança enquanto sujeito de direitos, não queremos dizer que a criança tem autonomia para fazer o que quiser ou desejar, pois mesmo para os adultos isso não é possível. Todos temos uma autonomia relativa, uma vez que somos mediados pelas regras de civilidade, segundo Elias (1998)

Por meio da linguagem que é compreensível para a criança, podemos sim estimulá-las a pensar, criticar, discordar e respeitar. Assim, conseguimos formar um adulto que é capaz não apenas de se posicionar criticamente, mas de respeitar opiniões divergentes. Ensinar à criança apenas a obedecer acriticamente não a forma enquanto sujeito de direitos. A linguagem da criança é essencialmente a brincadeira, a ludicidade, a fantasia, o jogo simbólico, nesses jogos, ela muitas vezes reproduz, representa e reinterpreta as relações sociais nas quais ela está inserida. A educação do corpo e a sociologia da infância tem relação com todos estes aspectos, de compreender a criança em sua inteireza, em sua totalidade, ou seja, um ser que tem o direito de brincar, de se relacionar. Buscamos uma compreensão de corpo para além do biológico, mas um corpo inserido em uma cultura, que não é apenas *controlado* para se conter, ou um corpo que se expressa, que se expressa também para se manter saudável, mas a partir de algo que gosta, não que é imposto. A brincadeira, nesse sentido ganha centralidade ao se falar de modo de expressão da criança.

5.2.2 “Nas aulas de Educação Física, brincadeira é coisa séria!”

O *brincar* na escola é tão essencial quanto o *estudar*. Apesar da vasta produção teórica afirmando a necessidade da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, isso “não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança” (CORSINO, 2007, p. 34). Outras pesquisas realizadas no âmbito da SEEDF defendem que a escola é um espaço privilegiado para as crianças brincarem, dado o contexto de violência nas ruas e a necessidade dos pais trabalharem, conseqüentemente, as crianças não têm muitos espaços para o brincar (BARRETO, 2018; FARIAS, 2019; WIGGERS, OLIVEIRA; FERREIRA, 2018).

Tais pesquisas tiveram a brincadeira no contexto da educação do corpo com objeto, seja a brincadeira na perspectiva da criança, as mediações entre o brincar e o *brigar*, por meio das brincadeiras de luta na escola, as brincadeiras tradicionais e a mídia nas brincadeiras (FARIAS, 2019; WIGGERS, OLIVEIRA; FERREIRA, 2018). Um interessante resultado das pesquisas de Wiggers, Oliveira e Ferreira (2018) é que as brincadeiras tradicionais, a despeito de toda a tecnologia que nos cerca, ainda são as preferidas pelas crianças. Indo ao encontro desse entendimento, os resultados de

Tocantins (2020) explicitam que a escola é um espaço privilegiado para as brincadeiras, na perspectiva das crianças e adolescentes investigados.

De acordo com Brougère (1998), as brincadeiras são uma construção histórica, ou seja, são elaboradas conforme os símbolos e representações das crianças em cada período da história, por isso não são influenciadas pelos adultos, por seus pares na constituição de suas preferências. Assim, conforme o autor, para que consideremos uma brincadeira, é necessário que os atores sociais envolvidos a interpretem a atividade dessa maneira. Dito de outro modo, para as crianças, uma atividade é considerada uma brincadeira, caso as crianças a considerem como tal. Muitas vezes o professor pode dizer que uma atividade se trata de uma brincadeira e a criança considera apenas uma tarefa a ser cumprida.

Os professores identificam a brincadeira como a principal linguagem da criança. Não é necessário que os adultos falem para as crianças brincarem para que elas o façam. Por outro lado, nem sempre que o professor diz que uma atividade se trata de uma brincadeira de fato será, ou vice-versa. Expressões do tipo “agora não é mais hora de brincar”, deixam claro que, para o adulto, há uma separação entre os tempos e espaços para a brincadeira, normalmente deixados para os momentos de recreio, recreação ou Educação Física, bem como para os espaços do pátio ou quadra.

Todavia, partindo de uma compreensão acerca da ludicidade e da educação do corpo que considera a criança um corpo-brincante, que não separa essas características de acordo com os tempos e espaços definidos apenas na perspectiva dos adultos, essas reflexões são pertinentes para pensarmos na organização do trabalho pedagógico que considere essa necessidade de se expressar por meio da brincadeira. A brincadeira é essencial no trabalho com as crianças e mesmo não estando explícita nas perguntas, foi recorrente nas respostas.

O **essencial** para a criança é o **brincar** (Professor *Gama B*, grifos nossos).

A brincadeira para mim é tudo, a criança para mim tem que brincar. **E eu me permito a ser criança com eles. Eu brinco, a criança aprende muito brincando.** [...] A brincadeira leva a desenvolver o cognitivo, desenvolver o motor, o afetivo social. Acho que é essencial para uma aula de Educação Física! (Professor *Sobradinho A*, grifos nossos).

A **ludicidade é a melhor forma de você aprender!** (Professor *Sobradinho B*, grifos nossos).

Uma coisa é a brincadeira lá do recreio, que não tem direcionamento, é o brincar livremente e a outra é a **brincadeira com uma intencionalidade**. Então, brincadeira é coisa séria? **Nas aulas de Educação Física, brincadeira é coisa séria!** Então nós partimos do princípio de que todas as nossas atividades eram brincadeiras que precisavam ser levadas a sério (Professora *Recanto das Emas A*, grifos nossos).

Nas entrevistas analisadas, os professores tratam a brincadeira como uma estratégia didática, como conteúdo da Educação Física, ou ainda o brincar como um deleite ou fruição, livre das imposições das regras dos adultos. Ao destacarem que a brincadeira é coisa séria, não é no sentido de não haver alegria, animação ou agitação, mas no sentido de as crianças compreenderem que para a brincadeira acontecer, é necessário primar pelo respeito e normas de convivência. Apesar disso, as regras podem ser ajustadas pelo próprio professor ou pelas crianças ao longo de sua realização. A professora *Recanto das Emas A* relata que o planejamento de todas as aulas é baseado em brincadeiras, por isso é comum as crianças perguntarem, ao iniciar as aulas, sobre a brincadeira do dia. Nesse sentido, a brincadeira está relacionada ao método da aula, tendo a brincadeira como um recurso pedagógico.

Eu trabalho muito a questão dos jogos, das brincadeiras, da questão da **ludicidade**, dos **jogos**, procurando tematizar os jogos; não só a questão dos jogos com questão de origem europeia, mas também os jogos de origem africana, de origem indígena (Professor *Planaltina B*, grifos nossos).

O professor *Planaltina B* destaca a relevância de jogos e brincadeiras de origem africana enquanto conteúdo. Semelhantemente, a professora *Núcleo Bandeirante A* narra que desenvolve o conteúdo sobre os jogos indígenas em suas aulas, isso significa que, nestas situações, as brincadeiras são os próprios conteúdos das aulas. O professor *Samambaia B* destaca que reservam tempos e espaços para a brincadeira como um deleite, ou fruição. Uma vez por bimestre os professores reservam uma semana em que as crianças têm a liberdade de escolher as próprias brincadeiras. Os professores auxiliam na confecção de brinquedos e as crianças também têm a opção de levar os próprios brinquedos. Destacamos a importância da

brincadeira como um deleite, pois estes momentos permitem que as que a criança mostre caminhos aos professores, que ao observarem-nas sendo protagonistas das construções de suas brincadeiras, educam o olhar para o inesperado, para o belo, para os detalhes que, tantas vezes, não é possível perceber ao sendo diretivos. Nesse sentido, o brincar livre está associado à construção de confiança, de potência criativa e autonomia.

A brincadeira do ponto de vista da criança foi analisada por Barreto (2018). A pesquisa foi realizada em uma escola pública da SEEDF, localizada na região administrativa da Arniqueira-DF, com o objetivo de compreender essa relação entre o corpo e a brincadeira na escola para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a pesquisa ocorreu nos momentos de recreação das crianças (uma vez por semana, durante 50 min), e no recreio (todos os dias, durante 15 min). Não há a presença do professor de Educação Física nessa escola, mas na rotina da professora de atividades havia a previsão do tempo de recreação, ou seja, do brincar sem uma mediação pedagógica. A intervenção da professora era relacionada aos cuidados com a segurança das crianças, ou para mediar conflitos que emergiam de situações desse momento recreativo.

Para Freitas e Stigger (2015, p. 80), as crianças consideram significativo dominar ou conseguir realizar algo que para as demais é difícil, por isso: “um dos atrativos para iniciar algum jogo é sentir-se desafiado, para permanecer nele é necessário também o sucesso na realização do mesmo”. Os autores destacam que os significados das brincadeiras para as crianças, em aulas de Educação Física em uma creche em Porto Alegre-RS. O primeiro ponto é a criança ser protagonista da brincadeira, apresentar algum desafio: quando as crianças conseguiam fazer algo considerado difícil pelos demais, isso era significativo, e essas crianças passavam a exercer certa liderança. A professora *Ceilândia B* corrobora esse pensamento quando destaca que, quando uma criança não consegue realizar um movimento ou cumprir um desafio, ela fica tentando e se esforçando até ter sucesso. Por outro lado, se for algo extremamente difícil, elas logo desistirão.

Sobre os “significados atribuídos aos professores a partir da visão das crianças”, os pesquisadores observaram que o professor era visto como alguém que manteria as regras ou a justiça nas brincadeiras, ou seja, um mediador de conflitos, no momento de definir quem vai pegar os demais, quem inicia, quem segura na mão

do professor em uma roda. Assim, o professor é visto com essa autoridade que traz certa segurança de que as crianças terão a quem recorrer nos momentos de conflitos. Esse papel parece ser difícil para alguns professores enfrentarem e as crianças esperam que o professor estabeleça a justiça, por exemplo, espera-se que o professor dê oportunidade de participar a todos. Além disso, os autores destacam que ao professor cumpre o papel de estimular os jogos, sendo, na linguagem de Corsaro (2011), o adulto atípico.

A partir desta pergunta pude perceber que para as crianças o professor de Educação Física representa um adulto que brinca. Todas ficavam muito animadas quando o(a) professor(a) era o(a) pegador(a) ou o(a) fugitivo(a), quando se transformava em 'bruxa', em 'dragão', em 'princesa', entre outros personagens [...] Compreender as motivações, as formas de apropriações e os significados que as crianças dão para as brincadeiras propostas, diminui as distâncias simbólicas entre o adulto (professor) e a criança (aluno). Com isto, podemos estabelecer diálogos e aproximações com os objetivos estabelecidos pelos professores e os interesses das crianças com as brincadeiras e, dessa maneira, contribuir para o bom andamento das aulas de Educação Física (FREITAS; STIGGER, 2015, p. 81).

Amorim Filho e Ramos (2010) destacam o quanto as experiências das professoras investigadas influenciaram em suas práticas. Uma das categorias de análise foi a infância e os possíveis reflexos na atuação profissional. Para os autores:

[a]s satisfações proporcionadas pelas brincadeiras da sua infância podem ter se refletido em uma identificação em lecionar aulas de Educação Física para crianças [...]. Por outro lado, a educação rígida que a professora recebeu dos pais pode ter ocasionado o descontentamento que ela sente hoje ao ministrar aulas para adolescentes do Ensino Médio. A dificuldade em lidar com as crianças dessa faixa etária e, segundo ela, com a falta de educação, rebeldia, falta de respeito e organização, faz com que se sinta desanimada com o seu trabalho (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010, p. 229-330).

Os traumas e frustrações vivenciados pela professora novata nas aulas de Educação Física fez com que ela se atentasse aos seus estudantes que têm mais dificuldades para realizar as atividades. Sobre a temática, Figueiredo (2008) discute como as experiências sociocorporais dos estudantes estão relacionadas com os sentidos e significados da Educação Física na formação inicial. Remetendo à sua experiência quando ainda estudante, a professora *Ceilândia B* relata que teria um

repertório motor mais desenvolvido se ela tivesse Educação Física desde a Educação Infantil. A professora *Ceilândia A*, por sua vez, relata o quanto as crianças atualmente não podem mais brincar como outrora, quando ela ainda era criança. Por isso considera a escola um importante espaço para a brincadeira.

O professor *Guará B*, por estar inserido em um contexto em que as crianças presenciam muita violência, utiliza o conteúdo de luta para discutir o controle das emoções, da raiva e do respeito entre as crianças. Farias (2019), a partir de pesquisa realizada no contexto da escola também na SEEDF, discute mediações entre o brigar e o brincar na escola, a partir da análise das brincadeiras de lutinha. Os resultados indicam os paradoxos entre a violência e a imaginação nas relações sociais entre as crianças, ao diferenciarem os momentos de briga “de verdade” e de “brincadeira”.

Eu prezo muito pelo lúdico, não pela técnica, nem nada, mas pela ludicidade [...]. Eu acho que **o lúdico é prazeroso para a criança**. Ela gosta do que é prazeroso, do que chama atenção. Eu acho que é a brincadeira, em si, ela já é algo diferente, porque eles já estão acostumados a ficar em sala e daí **eles já criam uma expectativa para as aulas de Educação Física** (Professora *Gama A*, grifos nossos).

A gente tem muitos alunos com 5 aninhos e eles já têm condições de serem protagonistas. Eles dão **contribuições para a gente poder fazer o planejamento**. Eu tenho um aluno que sempre, quando eu trago algum jogo ou alguma brincadeira diferente, levanta e fala: ‘Professor, eu tenho um jogo interessante que eu jogo lá com os meus amigos. Eu posso ensinar?’, eu falo: ‘Sim! Como é o jogo?’. Então eu acho interessante porque ele trouxe algo dele, da cultura dele e do cotidiano e ele vai enriquecer a nossa aula, a nossa discussão. Então isso é muito interessante (Professor *Planaltina B*).

A professora *Gama A* destaca a preocupação com a dimensão lúdica em suas aulas, não enfoca em ensinar a técnica, mas em introduzir um conteúdo de maneira lúdica, o que ela destaca ser relacionada à diversão.

Nas escolas em que não há a presença do professor específico de Educação Física, alguns professores falam sobre os momentos de recreação, em que as professoras de atividades levam as crianças geralmente para a quadra, pátio ou o espaço aberto da escola. Segundo o relato de alguns professores, como no excerto a seguir, e uma aula sem um direcionamento de atividade, geralmente os professores oferecem bola, corda ou jogos e as crianças podem escolher as atividades a praticar.

Reiteramos a importância desse momento do brincar livre, mas uma possibilidade não exclui a outra. Defendemos que se ampliem esses tempos e espaços para o movimento e a brincadeira, não limitando ao momento da Educação Física ou da recreação. É necessário que seja oferecida a possibilidade das crianças se movimentarem em sala de aula, levantarem-se de suas cadeiras enquanto realizam as atividades, disporem as carteiras em diferentes posições, o que lhes propicia momentos de movimento.

Aqui, quando não tem, tem esse negócio de recreação. Então... a escola mesmo que eu estou e no ano passado não tinha. Então os meninos quando veem Educação Física eles já pensam logo na bola. Porque **a recreação é aquela aula solta**, mas não é bem assim (Professor *Paranoá A*, grifos nossos).

Então era uma simples **recreação**. Então eles não trabalhavam especificamente os conteúdos, a questão da cultura corporal com as crianças. Então chegaram lá no ensino médio, só querendo esporte (Professora *Taguatinga B*, grifos nossos).

Semelhantemente, a professora *Taguatinga B* relata que optou por trabalhar com as crianças em uma tentativa de mudar essa visão que os adolescentes que chegam ao Ensino Médio pensando que a Educação Física trata apenas de esporte. A intenção da professora é a de ampliar as opções e apresentar aos estudantes outros elementos da cultura corporal.

Concordamos que a brincadeira é coisa séria. O Currículo em Movimento compreende a ludicidade como um eixo integrador que perpassa todo o Ensino Fundamental. Além disso, na Educação Infantil, as brincadeiras são consideradas direitos de aprendizagem. Sarmiento (2011) evidencia que a brincadeira é o próprio ofício da criança.

Nas entrevistas, os professores pesquisados tratam da brincadeira como conteúdo da Educação Física, como estratégia didática ou, ainda, tratam o brincar como um deleite ou fruição. Nesse sentido, consideramos que o brincar deve permear todo o fazer pedagógico das crianças (e quiçá dos adolescentes, jovens e adultos), enquanto conteúdo das aulas, realizado com intencionalidade pedagógica almejando os objetivos em momentos do brincar direcionado, em que o professor faz as mediações nas brincadeiras, buscando mediar conflitos. Porém, consideramos

primordial, também, propiciar momentos para o brincar livre ao longo das aulas, livre das imposições das regras dos adultos, mas com o olhar do professor atento ao que vai aprender com as próprias crianças, observando como elas lidam com os próprios conflitos. Esses sentidos e significados estão entrelaçados com os resultados apresentados no capítulo anterior acerca do currículo vivido pelos professores no cotidiano escolar.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo geral *analisar como os professores de Educação Física que atuam no Programa Educação com Movimento exercem sua prática pedagógica, considerando o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Para tanto, entrevistamos 29 professores atuantes no PECM, realizamos a análise de conteúdo temática e apresentamos ao longo do texto elementos que explicitam como os participantes exercem suas práticas pedagógicas.

Os resultados apontam que os professores apresentam diferentes modos de compreender o currículo. Para alguns professores o documento não apresenta relevância ou influência direta em seus planejamentos, da mesma forma, pensam que se trata de algo teórico, sem relação direta com suas práticas. Contudo, a maioria dos participantes da pesquisa, concebem o currículo como um relevante documento que orienta a prática pedagógica, sendo adaptado no cotidiano escolar de acordo com as realidades e necessidades.

Nesse sentido, alguns os professores planejam suas aulas considerando os objetivos e conteúdos do currículo, outros observando a necessidade das crianças, ou ainda realizando uma avaliação diagnóstica das habilidades motoras a desenvolver. Depreendemos, a partir das falas dos professores, que quando há uma interação entre os professores desde o planejamento, a atuação em parceria e a interdisciplinaridade ocorrem mais facilmente. Os saberes que são mobilizados para a atuação e o trabalho com as crianças são os saberes curriculares, os saberes da experiência, relacionados à prática pedagógica e/ou suas vivências enquanto estudantes, além dos saberes pessoais e advindos da própria formação.

Consideramos relevante que os professores compreendam se apropriem do *Currículo em Movimento* em seu cotidiano escolar e esta apreensão parte da formação inicial, perpassa a formação continuada, bem como as reuniões pedagógicas para o planejamento em conjunto. Este momento destinado ao planejamento tanto individual, quanto coletivamente favorece a realização de trabalhos em parceria entre os professores, de modo interdisciplinar. Contudo um trabalho em uma relação de complementaridade, sem hierarquizações, ou seja, que as especificidades de cada campo disciplinar sejam resguardadas.

Mesmo não sendo central nas perguntas, um elemento que emergiu das análises está relacionado à gestão do PECM tanto em nível central, quanto nas próprias escolas. Decisões dos gestores sobre a aplicação de recursos financeiros, para a construção/reforma de quadras, compra de materiais, contratação de mais professores de educação física para atender as demandas de toda a rede pública de ensino, são exemplos de como as decisões políticas reverberam no cotidiano escolar. Decisões de gestões da SEEDF que não permitem a substituição de professores por efetivos em decorrência de afastamentos por problemas de saúde, por exemplo, impedem a continuidade do trabalho pedagógico em muitas escolas. O uso do diário de papel para muitos pode parecer um detalhe, mas demonstra uma forma diferente de tratar o professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos professores dos anos finais, Ensino Médio e EJA, que podem utilizar o diário eletrônico. Estes problemas apresentados pelos professores que atuam na escola não podem ser desconsiderados, pois influenciam a realização do trabalho docente. Ao minimizar tais problemáticas, além de valorizar o trabalho docente, beneficia as crianças.

Depois de tanto buscarmos respostas para a prática pedagógica “ideal” para as crianças, concluímos que o ideal não existe, pois estamos em constante construção, aprendizado e ressignificação. Porém, o mais importante é não nos perdermos nesse caminho, aprendendo com as crianças a viver o currículo de modo mais significativo, mas ao mesmo tempo intenso e, por que não, mais lúdico? Ficou evidente que a brincadeira é a linguagem principal da criança e, por meio dela, a criança se expressa.

Esta pesquisa também foi uma oportunidade para que os professores entrevistados refletissem sobre suas práticas. Esperamos que a mediação entre o conhecimento teórico-científico sistematizado nas pesquisas, apresentadas ao longo do texto, contribua para esse relevante diálogo com os professores. Ensejamos ainda contribuir para a universalização da Educação Física de qualidade para crianças nas escolas públicas de Brasília-DF, com professores comprometidos com a formação de crianças críticas, que aprendam a respeitar, também sendo respeitadas em suas linguagens, com espaços para se expressar seja por meio da brincadeira, do corpo, das práticas corporais, da oralidade, da arte, da dança, do teatro, do faz-de-conta.

A partir das análises, do diálogo com a literatura e da leitura dos documentos, concluímos que o processo de ensino e aprendizagem é complexo e dinâmico e que

nenhum de seus âmbitos pode ser negligenciado, todos eles são relevantes e não podem ser vistos como de menor importância. O fato de o professor ter boas condições de trabalho, mas não ter uma formação crítica, que permita observar e formar os almejados cidadãos autônomos, críticos, com um vasto acúmulo de conhecimento nos mais diversos campos de aprendizagem, ou seja, a formação de um ser integral, está relacionada a uma junção de vários condicionantes. Isto não quer dizer que não devemos nos importar com cada “elo” desta corrente, representada anteriormente na Figura 11. Se algum destes elos estiver enfraquecido, isso compromete o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem; não o inviabiliza, pois os professores demonstram “remendar” alguns elos a partir de diversas estratégias, como a própria experiência, o diálogo com os pares, as tentativas e erros, ou os recomeços. Não somos ingênuos ao pensar que existe um mundo ideal em que todas as correntes serão do mesmo tamanho, cor, ou espessura, mas enquanto pesquisadores, o objetivo é compreender a realidade para que possamos refletir, discutir e buscar superar os entraves que interferem na realidade.

Ações como institucionalizar o diário eletrônico para o PECM são exemplos de que, a partir de alguma mobilização (e talvez um pouco mais de vontade), tornariam menos penoso o registro pedagógico nos 10 a 15 diários que cada professor é obrigado a preencher à mão. Quando só existia o diário de papel em toda a rede, não havia outra opção, mas, depois de utilizarmos o diário eletrônico, de vermos toda a SEEDF se informatizar, depois de vivermos por mais de um ano com tudo acontecendo remotamente, os professores do PECM continuarem com tantos diários físicos para preencher soa como uma punição. Na prática também pode ser entendida como uma demonstração da falta de reconhecimento da gestão à importância do programa.

Discutir as especificidades da infância desde a formação inicial, compreendendo a criança como um ser que tem a necessidade de brincar, propiciando uma formação continuada que apresente estratégias e sugestões de atividades relacionadas aos fundamentos teórico-metodológicos do currículo também demonstrou ser primordial para o trabalho do professor de Educação Física. Compreender a criança como sujeito de direitos, que, inclusive, tem o direito de brincar; não é possível esperar da criança um aprendizado sem que a ludicidade seja uma dimensão essencial. Na verdade, defendemos que a ludicidade não deve ser

importante apenas para as crianças, pois, como já dizia Huizinga (1949), o jogo e a ludicidade estão na essência do homem. Alguns professores que consideram a relevância do currículo tendem a enfatizar o currículo em detrimento das necessidades das crianças e esse é um relevante aspecto a ser destacado. Os professores consideram o currículo importante e optam pelos conteúdos e, como implicação disso, talvez deixem de considerar aspectos das crianças, ou das infâncias, fazendo com que o currículo tenha um peso grande nas opções pedagógicas.

Por isso o equilíbrio entre todos os elementos da didática, e não só o currículo, que perpassam os níveis epistemológicos, teóricos, técnicos e metodológicos do processo de ensino-aprendizagem é tão relevante. Nesse constante movimento da didática, todos os aspectos são importantes e não podem ser menosprezados. Do mesmo modo, os aspectos cognitivos, corporais, afetivos, psicológicos e sociais são importantes. A constituição de um ser integral, que mantém o equilíbrio em todos os âmbitos é o objetivo primordial da educação. Isso se dará a partir da ontologia do professor, ou seja, a partir de sua visão de mundo. A partir dessa análise, vimos que mesmo professores que têm formas diferentes de compreender o mundo apresentam convergências e consenso em relação aos espaços físicos e materiais, ao diário eletrônico, à formação inicial e continuada, ao apoio da gestão da escola e do PECM.

Compreendemos que os limites dessa pesquisa envolvem a opção metodológica de não observamos o cotidiano escolar. Optamos por entrevistar mais professores, a fim de traçar um perfil dos professores da rede de ensino do DF, por isso a opção por entrevistar dois representantes de cada Coordenação Regional de Ensino (CRE). Outro limite imposto a esta pesquisa foi a impossibilidade de analisar os portfólios dos participantes da pesquisa. Essa era a opção metodológica inicial, mas devido a uma alteração na gestão em nível central do PECM, que tornou a entrega dos portfólios opcional, poucos dentre os professores entrevistados elaboraram ou entregaram essa sistematização do trabalho. Contudo, os elementos de análise confrontaram os diversos saberes docentes, entrelaçados com seus respectivos percursos de vida, contribuíram para a construção de uma trajetória coletiva dos professores da SEEDF.

A Educação Física para crianças nas escolas públicas de Brasília-DF apresenta inúmeros desafios, como limitação de espaço físico e materiais adequados, além da incompreensão de seus objetivos por parte de toda a comunidade escolar para que o

trabalho em parceria se torne realidade. Mas o principal entrave é a falta de dotação orçamentária para a realização de concurso público para contratação de professores que possam ocupar as vagas em todas as escolas públicas que atendem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Outra necessidade é a disponibilidade de recursos para reforma e cobertura das quadras, uma vez que isso viabilizaria o trabalho em melhores condições. Todavia ressaltamos avanços, como o aumento de escolas que contemplam o PECM. Consideramos, ainda, positivo o aumento do número de pesquisadores que tem se dedicado a estudar a prática dos professores de Educação Física, a interdisciplinaridade, a percepção das crianças, entre outros aspectos, conforme enunciado anteriormente.

Outro fator relevante relacionado ao currículo e à Educação Física levantado neste estudo diz respeito à prática pedagógica que não depende exclusivamente das orientações dos documentos, mas perpassa a qualidade da formação inicial, que incidirá na capacidade crítica do professor em relação ao planejamento e à realidade de suas aulas. Nesse contexto, se inserem os desafios do professor de Educação Física em sua atuação com as crianças, que difere de outros níveis de ensino, por suas características e necessidades próprias. Essas discussões são relevantes para que não se reforce a dicotomia entre teoria e prática, mas sim se produza uma reinterpretção da teoria com base na experiência em sala de aula.

Assim, consideramos que as atualizações do currículo favorecem o planejamento do trabalho pedagógico. Mas, para que o currículo se materialize na prática, faz-se necessário que os professores se apropriem criticamente desse material em espaços para discussões e em formações continuadas. O fato de a Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ser contemplada nos currículos também é relevante, mas o detalhamento por meio do PECM favorece e possibilita a permanência desse professor na escola, enquanto não ocorre a almejada universalização nas escolas públicas de Brasília.

O trabalho com crianças apresenta especificidades que devem ser consideradas e, por isso, foram discutidas, ao longo de todo o texto, o planejamento, a rotina, a ludicidade. Esses aspectos também são relevantes nas demais etapas de ensino, com as necessárias adaptações. Uma educação sem paixão, envolvimento, afetividade, que é mais evidente nas crianças, não deve desaparecer na adolescência ou na idade adulta. Concordamos com Huizinga (1949), que compreende o *homo*

ludens, ou seja, a ludicidade faz parte da essência do homem. Mesmo como adultos, observamos o quanto tornar tudo mais leve, mais lúdico, não significa que não temos responsabilidade ou compromisso.

Devido aos limites que o período determinado para o doutorado nos impõe, buscamos nos limitar ao proposto nos objetivos desta pesquisa. Todavia, a pesquisa suscitou sugestões para aprofundamentos futuros, como a sistematização das experiências compartilhadas pelos professores articuladas com os objetivos do *Currículo em Movimento*. Uma pesquisa com tal objetivo poderia contribuir para algo que o currículo da SEEDF não apresenta, que seriam os desdobramentos metodológicos para as aulas, com sugestões de atividades, semelhante ao que podemos observar nos currículos do estado de São Paulo, como observado por Diniz e Darido (2015). Assim, uma indicação para futuros estudos seria a de se articular as atividades práticas, realizadas pelos próprios professores, com os conteúdos e objetivos do currículo.

De forma semelhante aos resultados de Lopes *et al.* (2016), os professores aqui pesquisados apontam a necessidade de outras pesquisas que apresentem elaborações didáticas para as aulas de Educação Física e, no caso no PECM, de aulas para as crianças. Sugerimos tal ideia a partir da constatação do fato de que a muitos professores investigados utilizam a internet como fonte de consulta para o planejamento das aulas.

Os limites da pesquisa esbarram na impossibilidade de conhecer a realidade de cada escola investigada, ou mesmo observar como os professores vivenciam esse currículo em suas práticas. Assim, pesquisas que fundamentassem a reelaboração do currículo a partir do que dizem os diferentes atores envolvidos no processo pedagógico, em consonância com os aspectos teóricos do currículo, complementaríamos os resultados da presente investigação. Para aprofundamento em estudos futuros, existe ainda a possibilidade de compreensão da prática pedagógica dos professores de Educação Física de crianças a partir de outros olhares para a mesma cena, tais como: as perspectivas das crianças, dos gestores, dos elaboradores das orientações da escola, dos pedagogos, ou dos pais.

Outras pesquisas com os professores, analisando suas práticas cotidianas, em estudos etnográficos, ou ainda o que dizem as crianças sobre isso podem nos indicar pistas substanciais para que futuras reformulações curriculares não sejam impostas

sem que toda a comunidade escolar seja participante do processo. Assim, a Educação Física para crianças representa um campo teórico que precisa ser ainda mais estudado, incluindo a relevância desde a formação inicial, com elementos concretos da realidade, pautados nas teorias que fundamentam as práticas. A formação continuada também teve sua relevância destacada, assim como a discussão com os pares, a apreensão dos conhecimentos teórico-científicos, as pesquisas empíricas *in loco*, retroalimentando a prática.

A pandemia causada pelo Covid-19 nos inseriu em um contexto de aulas remotas sem aviso prévio ou precedentes. A partir de uma situação que modificou nossas compreensões e relações que temos do currículo, que foi totalmente pensado e escrito para aulas presenciais, a situação concreta da pandemia nos obrigou a repensar todos os âmbitos de nossas vidas e a escola não poderia ser diferente. Para as aulas de Educação Física, foi um grande desafio, pois a limitação de interação e de movimentos, características comuns das aulas, foi marcante, tanto para as crianças quanto para os professores.

Vivenciamos uma situação completamente nova para todos nós, certamente nunca mais seremos os mesmos depois de tudo isso. Mas esperamos que sejamos melhores. Temos a esperança de que, ao ser possível abraçar, estar perto, possamos aproveitar esses momentos de proximidade de maneira intensa. Esse momento pandêmico, sem precedentes, exigiu respostas também sem precedentes, ou seja, foram necessárias novas formas de pensar, de agir e de viver o corpo. Mas que corpos são esses? Corpos por vezes restritos a um quadrado nas telas do computador ou obrigados a se manter distantes. O que ficou evidente com esse distanciamento é o destaque da necessidade do brincar para a criança na escola, a relevância da Educação Física e de uma educação do corpo que permita nos expressarmos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Yllah Oliveira; LAVOURA, Tiago Nicola. O trato com o conhecimento na Educação Física escolar e a construção de referenciais curriculares no estado da Bahia. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 38, p. 159-173, jun. 2012.
- ALVES, Evandro Silva; TIMOSSI, Luciana da Silva; LIMA, Simone Marques. Educação Física na educação infantil: Uma análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, 15, n. 1, p. 18-23, jan./mar. 2014.
- AMORIM FILHO, Mário Lucio de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 24, n. 2, p. 223-338, abr./jun. 2010.
- ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, 19, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2013.
- ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar. **Educação Física para a Educação Infantil**: conhecimento e especificidade. Aracaju: Editora UFS, 2008.
- ANDRIAMAMPIANINA, Pierre; MOUSSA, Azzedine Si. The training of Physical-Education teachers in France and China: a comparative analysis of curricula and attitudes. **International Review of Education**, Países Baixos, v. 51, p. 23-34, 2005.
- AOKI, T. T. Legitimizing lived curriculum: towards a curricular landscape of multiplicity. **Journal of Curriculum and Supervision**, v. 8, n. 3, p. 255-268, 1993.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARAÚJO, Samuel Nascimento de; ROCHA, Leandro Oliveira; BOSSLE, Fabiano. Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 205-221, jul. 2017.
- AYOUB, Eliana. Reflexões Sobre a Educação Física Na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p. 53-60, 2001.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio didático da Educação Física escolar: planejar, ensinar, avaliar. **Educación Física y Ciencia**, La Plata, v. 21, n. 4, p. 1-10, 2019.
- BANDEIRA, Monique Vieira Amorim; DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. Currículo em Movimento: trajetórias e concepções. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 390-404, jan./mar. 2021.

BARBOSA, Cláudio Luis de Alvarenga. **Didática**: um diálogo possível e necessário. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Aprender na Educação Física: Diálogos com as crianças e a professora. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 28, p. 3-16, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, Aldecilene Cerqueira. "**Brincadeiras de todos**": perspectivas das crianças de uma escola de Brasília. 2018. 215f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33051>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BEAUD, Stéphane; WBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORTOLUZZI, Mariella Brighenti; LEITÃO, Arnaldo; FERREIRA, Flávia Martinelli; MARTINS, Mariana Zuaneti; PRODÓCIMO, Elaine. Epistemologia em questão: a Educação Física na visão dos pós-graduandos da FEF-Unicamp. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 237-250, jan./mar. 2018.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. Currículo e Educação Física escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 28, n. e2855, p. 1-16, 2017.

BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; ALMEIDA, Felipe Quintão de; GHIDETTI, Filipe Ferreira; GOMES, Ivan Marcelo; ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; MORAES, Cláudia Emília Aguiar. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr./jun. 2011.

BRANDL, Carmem Elisa Henn; BRANDL NETO, Inácio A importância do professor de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 2, p. 97-106, jul./dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010a.

BRASIL. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 15 dez. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

BROSTOLIN, Marta Regina; MORAES, Claudia Diniz de. Educação infantil e Educação Física na perspectiva interdisciplinar: (im)possibilidades. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 43, n. e48032, p. 1-11, 2021.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade da Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a "hora da Educação Física". **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-173, dez. 2005.

BUSS-SIMÃO, Márcia; FIAMONCINI, Luciana. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 297-314, 2013.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA, Ana Márcia; FILHO, João Josué da Silva. Corpo e infância natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, dez. 2010.

CARDOSO, Cristiane Alves. Currículo em movimento: Um novo capítulo na história da educação pública do Distrito Federal]. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 97-103, 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 57-68.

COSTA, Jonatas Maia da; MACIEL, Erika da Silva; BRITO, Lucas Xavier. **O tema da Saúde na Educação Física Escolar**: propostas pedagógicas críticas a partir da Saúde Coletiva) Palmas: EDUFT, 2021.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BARROSO, André Luis Ruggiero; RODRIGUES, Heitor de Andrade. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, abr./jun. 2010.

DEWEY, John. **The child and the Curriculum**. Illinois, USA: University of Chicago, 1963.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Blog Educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do Currículo de Educação Física do estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 701-716, jul./set. 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Infantil. Brasília: SEEDF 2014b.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação 2015-2024**. Brasília, 2015a.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Plurianual do Distrito Federal de 2016-2019**. Brasília: SEEDF, 2015b.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.884**, de 06 de junho de 2017. Dispõe sobre a obrigatoriedade da presença de professor licenciado em Educação Física no sistema de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF, 8 jun. 2017. Disponível em: https://27671a3e-8752-4094-8771-b4b0a59fc83a.filesusr.com/ugd/dd2800_7791b355d87d474680f79368b0e33140.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Infantil. Brasília: SEEDF, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais. Brasília: SEEDF, 2018b.

DISTRITO FEDERAL. **Educação com Movimento**: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Distrito Federal: SEEDF, 2019.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes. “**Não é briga não... é só brincadeira de lutinha**”: cotidiano e práticas corporais infantis. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20218>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FARIAS, Mayrhone José Abrantes. "**Tio, eu gosto é de treta...**": o cotidiano infantil nas mediações entre o brincar e o brigar na escola. 2019. 247f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35767>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

FELIS-ANAYA, Mercè; MARTOS-GARCIA, Daniel; DEVÍS-DEVÍS, José. Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: a systematic review. **European Physical Education Review**, Reino Unido, v. 24, n. 3, p. 314-329, 2018.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; CORREIA, Walter Roberto. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-540, jul./set. 2012.

FERREIRA, Flávia Martinelli; VASCONCELOS, Rafaella Lira de; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Convite a histórias de viajantes: antropologia, educação comparada e pesquisas com crianças. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, n. e31301, p. 1-20, 2021.

FERREIRA, Ivan Vilela. **Brincadeiras infantis**: uma comparação entre a Escola Classe e a Escola da Ponte. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24312>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FIGUEIRÊDO, Monick Mayara Cardozo. **Educação Física no ensino infantil**: um diálogo possível entre Educação Física, professores de Educação Física e pedagogos. 2018. 42 f. Monografia (Graduação em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, 2008.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa**: introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Juliana. Seasons of Hope: a visiting Brazilian doctoral student's experience of the pandemic in Canada. **University of Ottawa Educational Review**, Ottawa, v. 7, n. 2, p. 10-13, 2021.

FREIRE, Juliana de Oliveira. **Educação Física escolar em Brasília**: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2016. 131f f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22131>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FREIRE, Juliana de Oliveira; BARRETO, Aldecilene Cerqueira; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da Educação Física: uma revisão em periódicos nacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, n. e26019, p. 1-14, 2020.

FREIRE, Juliana de Oliveira; WIGGERS, Ingrid Dittrich; BARRETO, Aldecilene Cerqueira. O Currículo em Movimento: a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Brasília. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1305-1323, set./dez. 2019.

FREITAS, Maitê Venuto de; STIGGER, Marco Paulo. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 74-83, 2015.

FREITAS, Tayanne da Costa. **A criança e a escola**: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19810>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FREITAS, Tayanne da Costa. **A educação do corpo na Escola-Parque 2010/2011 Sul de Brasília**. 2020. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38328>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FREITAS, Tayanne da Costa; ROCHA, Laryssa Mota Guimarães. Corpo e concreto: notas sobre o cotidiano 'arquitetônico' das escolas-parque de Brasília. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 67-74, 2020.

FREITAS, Tayanne da Costa; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Escolas-parque de Brasília: diálogos com a produção acadêmica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-21, 2020.

GASPAR, Bárbara dos Santos; RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Das práticas pedagógicas para a EF I de 0 A 3 anos no município de Florianópolis. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 231-251, jan./abr. 2015.

GODOI, Marcos; BORGES, Cecilia. A Percepção dos professores sobre o currículo de Educação Física e a formação continuada em Cuiabá-MT, Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 1, 19, p. 379-395, 2019.

GODOI, Marcos Roberto. **Le « travail curriculaire » des enseignants en éducation physique**: du travail prescrit au travail réel. 217. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Montreal, Montreal, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1866/19975>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, 2005.

GOMES, Aline Prota Lanna. **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. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40710>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GOMES, Candido Alberto. Educação comparada no Brasil: esboço de agenda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 243, p. 243-258, 2015.

GONÇALVES, Daienne; RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José. História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 39, n. 4, p. 362-370, 2017.

GUIMARÃES, Márcia Rejane Vieira. **A Educação Física no currículo das séries iniciais**: um espaço de disputas e conquistas. 2006. 141f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Pelotas, Pelotas, 2006. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/7797>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GUIMARÃES, Márcia Rejane Vieira. Educação Física no processo de construção permanente da política curricular. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 1-7, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: a study of the play-element in culture. London: Routledge & Kegan Paul, 1949.

HWANG, Sungsoo. Utilizing Qualitative Data Analysis Software a review of Atlas.ti. **Social Science Computer Review**, Estados Unidos, v. 26, n. 4, p. 519-527, 2008.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; CAUPER, Dayse Alisson Camara; SILVA, Luzia Antônia de Paula; MORAIS, Gleison Gomes de. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, 2016.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SOUZA, Laura Beraldo de; FERREIRA, Lílian Aparecida. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 458-468, abr./jun. 2009.

KIRK, David. Why research matters: current status and future trends in physical education pedagogy. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 11-43, abr./jun. 2010.

KULINNA, Pamela Hodges; SCRABIS-FLETCHER, Kristin; KODISH, Stephen; PHILLIPS, Sharon; SILVERMAN, Stephen. A decade of research literature in physical education pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, Chicago, v. 28, p. 119-140, 2009.

LACERDA, Cristiane Guimarães de; COSTA, Martha Benevides da. Educação Física na Educação Infantil e o Currículo da Formação Inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 34, n. 2, p. 327- 341, abr./jun. 2012.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; MASCARENHAS, Fernando; STIGGER, Marco Paulo; SILVEIRA, Raquel da; SILVA, Ana Márcia. Tendências no campo da Educação Física brasileira. Análise dos documentos produzidos pela área 21 da Capes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 40, n. 3, p. 233-241, 2018.

LEMOS, Graciele Pereira. **A Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção**. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37402>. Acesso em: 18 jan. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LINO, Renata de Moraes. **Brincadeiras e histórias na educação infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no Programa Educação com Movimento do Distrito Federal**. 2020. 187f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39036>. Acesso em: 18 jan. 2021.

LINO, Renata de Moraes; GALVÃO, Juliane Suelen G. R.; FERES NETO, Alfredo. Brincando com o corpo: o tema saúde na Educação Infantil. *In*: COSTA, Jonatas Maia; MACIEL, Erika da Silva; BRITO, Lucas Xavier (org.). **O tema da Saúde na Educação Física Escolar: propostas pedagógicas (críticas) a partir da Saúde Coletiva**. Palmas: EDUFT, 2021. p. 103-124.

LLOYD, Rebecca. Vivendo o currículo: perspectivas para a formação de professores de Educação Física no Canadá. **Com senso**, Brasília, v. 8, n. 3, p. 142-145, 2021.

LLOYD, Rebecca. Curriculum-as-Living-Experience. *In*: HASEBE-LUDT, Erika; Leggo, Carl (org). **Canadian curriculum studies: a métissage of**

inspiration/imagination/interconnection. Toronto, Canada: Canadian Scholars' Press, 2018. p. 26.

LONGO, Monique Marques; XAVIER, Isis Gabrielli Gomes. A formação de professores de Educação Física escolar infantil no Brasil. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 17, n. 3, p. 63-78, 2017.

LOPES, Marcia Regina Sousa; NETO, Alvaro Rego Millen; PARENTE, Maria Larissy da Cruz; ARAÚJO, João Gabriel Eugênio; SOUSA, Cleyton Batista de; MOURA, Diego Luz. A prática do planejamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, n. 1, e2748, 2016.

LOSCIUTO, Leonard; KORNHAUSER, Arthur; SHEATSLEY, Paul. Questionários e entrevistas. *In*: SELTZ, Wrightmsman e Cook (org.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. EPU, 2010. p. 15-48.

LUCINDO, Pedro Henrique Malheiros. **Infância participativa?** Avaliações das crianças do "Programa Educação com Movimento" da rede pública de ensino do Distrito Federal. 2021. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42191>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MACHADO, Sheila Silva. **"Vivo ou Morto?"**: o corpo na escola sob olhares de crianças. 2013. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14999>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MARANI, Lidiane; SANCHES NETO, Luiz; FREIRE, Elisabete dos Santos. O currículo da Educação Física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 249-264, jan./mar. 2017.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; TOSTES, Luiza Fraga; MELLO, André Da Silva. Educação Infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705-720, 2018.

MONTEIRO, Daniel Silva. **Atividades e saberes dos professores de Educação Física escolar**. 2021. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41588>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MORAES, Cláudia Diniz de. **A Educação Física e a interdisciplinaridade na Educação Infantil**. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2018. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1023219-claudia-diniz-moraes.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MOREIRA, Priscyla Simões Sousa. **Referenciais prescritos para Educação Infantil**: Diálogos com o professor de Educação Física. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6122>. Acesso em: 18 jan. 2021.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: um estudo de caso. 2010. 271 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8FNP4D>. Acesso em: 18 jan. 2021.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Concepção de infância na Educação Física brasileira primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

PASSOS, Elia Raquel Alves Portella. **A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil**. 2013. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14710>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PEREIRA, Eva Wairos; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. *In*: PEREIRA, Eva Wairos; RODRIGUES, Maria Alexandra; HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães (org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora UnB, 2011a. p. 27-46.

PEREIRA, Eva Wairos; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. As raízes pragmatistas da educação do Distrito Federal. *In*: PEREIRA, Eva Wairos; RODRIGUES, Maria Alexandra; HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães (org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora UnB, 2011b. p. 47-62.

PEREIRA, Solemar; MORAES, João Carlos Pereira de. O trabalho com regras e limites em aulas de Educação Física na Educação Infantil: a visão dos professores. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 8, n. 34, p. 174-182, 2018.

PINHO, Vilma Aparecida; GRUNENVALDT, José Tarcísio; GELAMO, Kátia Garcia. O lugar da Educação Física na educação infantil, existe? **Motrivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, 2016.

POCHMANN, Bruna Girelli; NEUENFELDT, Derli Juliano. Educação Física na Educação Infantil: discutindo a formação inicial e o interesse de atuação de acadêmicos de Educação Física/licenciatura neste nível de ensino. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 1, 2015.

PRAÇA, Thainá Rodrigues de Moura. **Práticas corporais infantis em campo**: a relação infância e corpo em uma escola do campo no Distrito Federal. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física,

Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/22060>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Condutas naturalizadas na Educação Física: uma questão de gênero? **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 59-77, jan./abr. 2016.

RAPLEY, Tim. Interviews. *In*: SEALE, Clive; GOBO, Giampietro; GUBRIUM, Jaber; SILVERMAN, David (org.). **Qualitative Research Practice**. London: SAGE Publications, 2004. p. 16-34.

RIBEIRO, Álvaro Maurício Moura Paz. **Produção cultural infantil**: práticas corporais sob a ótica de crianças. 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em:
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/11590>. Acesso em: 18 jan. 2021.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. **Revista**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 574-599, 2017.

RICARDO, Luciana de Maya. Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas parque contemporâneas. *In*: PEREIRA, Eva Wairos; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal**: história e memória. Brasília: Editora UnB, 2018. p. 215-238.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre os modos de praticar Educação Física na Educação na Educação Infantil. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 38, especial, p. 311-325, 2012.

ROCHA, Robinson Luiz Franco da; DAOLIO, Jocimar. A Prática Pedagógica de Educação Física no Currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, jan./mar. 2014.

RODRIGUES, Renata Marques; FIGUEIREDO, Zenólia Campos. Construção identitária da professora de Educação Física em instituição de Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 65-81, 2011.

ROTHER, Edna Terezinha. Editorial: revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007.

SABARIEGO-PUIG, Marta; VILÀ-BAÑOS, Ruth; SANDÍN-ESTEBAN, M. Paz. El analisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. **Revista d'Innovació i Recerca En Educació**, Barcelona, v. 7, n. 2, p. 119-133, 2014.

SACRISTÁN, Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Juarez Oliveira; DAVID, Ana Cristina de; FILHO, Lino Castellani; HÚNGARO, Edson Marcelo. A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1447-1458, 2017.

SAMPAIO, Juarez Oliveira; BEHMOIRAS, Daniel Cantanhede. A cultura corporal no contexto da educação física escolar. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2018.

SANTOS, Cristiane Aparecida Silveira dos. **Currículo, infância e educação corporal**: fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no campo da interdisciplinaridade. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Mestrado Profissional, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/138957>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SANTOS, Samir Almeida. **O Projeto Centro de Iniciação Desportiva e as políticas esportivas no Distrito Federal**: uma análise à luz dos direitos de cidadania. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19651>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação Física na pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. 165f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76490>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e corpos, adultos e crianças cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008.

SCALES, B. Jane. Qualitative analysis of student assignments: a practical look at ATLAS.ti. **Reference Services Review**, Estados Unidos v. 41, n. 1, p. 134-147, 2013.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London and New York: Routledge, 1991.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 5-20, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Emanuelli Ramos da. **Prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil**: uma análise dos portfólios do Projeto Educação com Movimento no Distrito Federal. 2019. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37184>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação do corpo. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 219-225.

SOARES, Daniela Bento; PRODÓCIMO, Elaine; MARCO, Ademir De. O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1195-1208, 2016.

SOARES, José Manoel Montanha; TEIXEIRA, Marcelo Resende; TACCA, Gisele Ferreira. O lúdico no processo de formação continuada de professores e professoras da rede pública de ensino do distrito federal: um estudo de caso da EAPE. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 8, n. 3, p. 92-106, 2021.

SOUSA, Cleyton Batista de; MOURA, Diego Luz; ANTUNES, Marcelo Moreira. A percepção de professores polivalentes regentes do ensino fundamental sobre a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 38, n. 4, p. 376-383, 2016.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31-49, jul./set. 2010.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 183-196, 2011.

SPICER, Christa; ROBINSON, Daniel B. Alone in the gym: a review of literature related to physical education teachers and isolation. **Kinesiology Review**, Estados Unidos, v. 10, p. 66-77, 2021.

STEIN, Ivan; COUTINHO DE AZEVEDO GUIMARÃES, Adriana; ALEXANDRE CARDOSO, Allana; MACHADO, Zenite. Educação Física na Educação Infantil: uma revisão sistemática. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 4, p. 1-7, 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TAVARES, Natacha da Silva; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; NETO, Vicente Molina. Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, suas formas e seus lugares no currículo escolar: um estudo de revisão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 275-290, jan./mar. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar 1961.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos; TAVARES, Marcelo; OLIVEIRA, Rodrigo; NEIRA, Marcos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Apropriações e produções curriculares de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1177-1190, out./dez. 2017.

TIGRE, Diana Martins. **Os saberes pedagógicos no cotidiano de uma experiência formativa em Educação Física**. 2017. 309f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24865>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TOCANTINS, Geusiane Miranda de Oliveira. Apropriações de tecnologias da informação de comunicação por professores no contexto da educação do corpo na escola. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11486>. Acesso em: 18 jan. 2021.

TOCANTINS, Geusiane Miranda de Oliveira. **Apropriações de TIC e suas interseções entre professores, crianças e adolescentes**. 2020. 189f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39073>. Acesso em: 18 jan. 2021.

TORRES, Nelson Vieira. **A redução da indisciplina e da violência escolar um olhar a partir da prática da Educação Física na escola: limites e possibilidades.** Paranaíba, Mato Grosso do Sul: editora, 2015.

VAROL, Yaprak Kalemoglu; DMAMOĞLU, Faik. Comparatively analyzing the physical education curriculum in elementary education according to teacher opinions in Turkey and England. **Journal of Physical Education and Sport**, Pitesti, v. 14, n. 1, p. 98-105, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2008. p. 11-36.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fonte, 1994.

WAGNER, Tiago; NEUENFELDT, Derli Juliano. Educação Física na educação infantil e pedagogia de projetos: batendo asas juntos na escola. **Revista Signos**, Lajeado, v. 42, n. 1, p. 144-167, 2021.

WELLER, Wivian. Compreendendo a operação denominada comparação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul./set. 2017.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; OLIVEIRA, Mariana da Silva; FERREIRA, Ivan Vilela. Infância e educação do corpo: as mídias diante das brincadeiras tradicionais. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 102, p. 177-190, 2018.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; PIEDADE, Mariana Menezes; REIS, Thaís. Memórias da educação de Brasília: as primeiras escolas-classe. In: PEREIRA, Eva Wairos; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória.** Brasília: Editora UnB, 2018. p. 143-160.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; REIS, Nadson Santana; SILVA, Letícia Rodrigues Teixeira e; LIMA, Marisa Mello de; FREITAS, Tayanne da Costa; PRAÇA, Thainá Rodrigues de Moura, FARIAS, Mayrhone José Abrantes. Um raio-x da produção do conhecimento sobre Educação Física escolar 2006-2012. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 831-845, jul./set. 2015.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; TOCANTINS, Geusiane Miranda de Oliveira; RIBEIRO, Álvaro Maurício Moura Paz; FERREIRA, Flávia Martinelli; GUIMARÃES, João da Silveira; FARIAS, Mayrhone José Abrantes. A infância mediada: interfaces entre crianças e professores. In: ATHAYDE, Pedro; REZENDE, Alexandre (org.). **Produção de conhecimento na Educação Física: retratos atuais e cenários prospectivos.** Curitiba: Apris, 2017. p. 171-210.

WÜRDIG, Rogério Costa. Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 16, n. 32, p. 90-105, 2010.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-625, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICE A – ARTIGO



Juliana Freire

JULIANA FREIRE

University of Brasilia/University of Ottawa

Juliana Freire, a doctorate student at the University of Brasilia in Brazil, with experience as a Physical Education teacher,

researches the curriculum-as-living-experience. She is currently a visiting student researcher at the University of Ottawa with an invested interest in comparative studies in education. She may be reached at: juliana2609@gmail.com.

Juliana Freire

Seasons of Hope: A Visiting Brazilian Doctoral Student's Experience of the Pandemic in Canada

Abstract

With an anticipatory sense of hope, I prepare to study and complete the final stages of my dissertation in Canada as a visiting student researcher at the University of Ottawa. I am joined by my husband and two school-aged sons. We arrived in February 2020. The weather was cold but the feeling of welcome was warm. There was news of a pandemic as we began to settle into our new lives, but we thought it would just last a few weeks ... Over 16 months have now passed, and the pandemic continues to rage. This reflection looks back on the various seasons of experiencing life in Canada as a visiting scholar with a particular focus on the phenomenon of hope as it is experienced over time. Inspired by phenomenology, I inquire into what it might be like to experience hope as if it were a verb, a living entity that builds, fades, and strengthens over time as I sense the tension in both gaining and losing this vital presence.

Keywords

Doctorate, hope, phenomenology, education, pandemic

Résumé

Pleine d'espoir, je me prépare à terminer les dernières étapes de ma thèse au Canada en tant qu'étudiante-chercheuse invitée à l'Université d'Ottawa. Je suis accompagnée de mon mari et de mes deux fils d'âge scolaire. Nous sommes arrivés en février 2020. Le temps était froid, mais l'accueil chaleureux. Nous avons entendu parler d'une pandémie alors que nous commençons à nous installer dans notre nouvelle vie, mais nous pensions que cela ne durerait que quelques

semaines... Plus de 16 mois se sont écoulés et la pandémie continue de faire rage. Cette réflexion porte sur les différentes saisons de l'expérience de la vie au Canada en tant que chercheuse invitée, en mettant l'accent sur le phénomène de l'espoir tel qu'il est vécu au fil du temps. M'inspirant de la phénoménologie, je m'interroge sur ce que pourrait être l'expérience de l'espoir s'il s'agissait d'un verbe, d'une entité vivante qui se construit, s'estompe et se renforce au fil du temps, alors que je ressens à la fois la tension de gagner et de perdre cette présence vitale.

Mots-clés

Doctorat, espoir, phénoménologie, éducation, pandémie

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

We need hope but hope from the verb to hope; because there are people who have hope from the verb to wait. And hope from the verb to wait is not hope; it is waiting. To hope is to get up, to hope is to go after, to hope is to build, to hope is not to give up! To hope is to carry on, to hope is to join with others to do it another way ...

Paulo Freire¹

1 Freire, P.(1997). Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido [Pedagogy of hope: an encounter with the pedagogy of the oppressed]. Paz e Terra.

Hoping for a Marvellous Time in Canada

How magical the snow is! Plenty of plans swirl in my mind, and when I open my eyes between naps as I have been experiencing more than 20 hours of travelling from my home in Brasilia. I can see how beautiful the snow is as it falls from the sky on the road. I do not know how to be outside yet in such cold weather, as I am new to this climate, but those tiny white falling flakes evoke feelings of peace and new hope for life here in Canada.

Why am I in Canada? As a component of the research group Comparative Studies in Education, my goals are to compare my Physical Education (PE) experiences in Brasilia and Ontario and gain a deep understanding of phenomenological approaches to research. I study the curriculum, not only as a lived experience (Aoki, 1993, 2004; van Manen, 2015) but also as a living-experience (Lloyd, 2018) for PE teachers in my doctorate at the University of Brasilia (UnB), in the Federal Capital of Brazil. Additionally, I am curious to learn from other cultures and provide international experiences for my family. Thus, in 2019 I applied for the visiting student researcher program² at the University of Ottawa (uOttawa) under the supervision of Dr. Rebecca Lloyd, a Full Professor at the Faculty of Education who agreed to be my host.

Within a few months, I was accepted into the program, and it was time to pack. February in Canada is very different from February in Brazil. In contrast to Canada, the seasons in Brazil (specifically in Brasilia) are not strongly visible, and even in the winter, we have sunny and warm days. Besides gathering warm jackets and clothes, I also packed a box of face masks given to me by my father-in-law. We had heard the news about a new virus, but at that time, the idea of needing to wear one was far from my reality. I made room for the masks in my luggage but I only did that to be polite.

Within a few days of my arrival, I go the University of Ottawa to meet Rebecca Lloyd. She introduces me to her graduate students and some of her colleagues and shows me around campus. My sons attend a nearby local school, and a feeling of normalcy emerges as we all begin our studies. When my sons go to school, I go to the university every day. Within a week of being there, I am invited to attend a faculty conference that is organized and run by graduate students to feature graduate student work, the Jean-Paul Dionne Symposium, and it is incredible. When we gather around the dinner table in our new Canadian home, I am as just excited as my boys to share our recent experiences. Hope has manifested into joy!

Suddenly the Pandemic: Halting Hope

After the March break, a lockdown starts in Ontario due to the increasing number of COVID-19 cases, and there are implications for all professions, including educators around all the world (Arriola, 2020; Domokos et al., 2020; Godoi et al., 2020; Machado

et al., 2020; Vargo et al., 2020). And the news in Brazil? It was almost the same; just essential services are opened. Now the use of masks is mandatory at the grocery store where strict measures of capacity and social distance are followed.

I tell myself to be calm. This is just a brief moment. It will pass ... I sample various online resources like Skype, Zoom, and the new Google Meet to speak with my guest supervisor Rebecca and my family back home. This is going to be ok. Soon everything will turn to normal. But normal never happened. What emerged was never anticipated ... feelings of isolation, predicament, and the shock of death as close family members and friends contracted COVID-19 in Brazil.

Thompson (2007) says, "No matter how prepared we might have felt a moment ago, when we find ourselves in a predicament, we realize that we are, in fact, facing something unexpected and unique (p. 101)." I would say that the pandemic is a predicament, but I did not realize it until I found myself in the situation of my close friends and family starting to die. What could I do? I could not go home to offer support. I was stuck. My hope for a better life has come to a halt. Never in my worst nightmares did I visualize this COVID-19 situation we are now facing, a predicament that continues to get worse instead of better. When the pandemic first started, I did what I was told. I followed the rules without knowing exactly how to proceed. Squirt hand sanitizer. Wear a mask. Keep 2 m of social distance. Do not travel anywhere unless it is necessary. I go along with these rules, thinking it will pass quickly ...

Living in Hope

In the spring, the trees that seemed to be dead are coming back to life until they flourish entirely in the summer. The sense of rebirth is encouraging. Although we live in an isolated manner, we are encouraged to go outside to the parks or trails. I meet Rebeca for the first time since February, and we go for a socially distanced bike ride close to the uOttawa campus and along the Ottawa River.

It has been more than a month that we are living in the new online world. My sons in grades six and eight have regular online meetings for their classes. I also have implemented some strategies to keep connected with my household, such as our family reading night. I have weekly meetings with Rebecca Lloyd, and we share our perspectives on our respective PE curriculum documents as part of my comparative inquiry. Furthermore, Rebecca extends an invitation to attend weekly zoom meetings organized by Ellen Long, the Lead Engagement & Knowledge Mobilization officer for PHE Canada,³ where professors and teachers across Canada exchange ideas, pedagogical strategies, worries, and difficulties regarding the pandemic and the teaching PE online.

We are learning how to deal with all this online world, but one advantage is the possibility of keeping in touch with my colleagues in Brazil, doing some research projects together, and

² <https://research.uottawa.ca/centre-research-opportunities/vsr> from February 2020 until December 2021.

³ Established in 1933, PHE Canada is a national charitable association and Canada's recognized leader in physical and health education (<https://phecanada.ca/about>).

attending regular meetings with them. Also, I am in a 'WhatsApp' group where PE professors and teachers from Brasilia exchange ideas for teaching online. I have no time to feel sad. I talk with Rebecca about some ideas and suggestions for the online classes, and I start to think about the design of Brightspace, the uOttawa platform for the students' courses, as she has hired me to be her teaching assistant. At the same time, my supervisor in Brazil, Ingrid Wiggers, starts to think about her course at the UnB, and we share some ideas as well. We have more questions than answers at first, but it is an opportunity to explore resources available for our online classes.

Am I talking to my computer? How can I see the students' faces? How can I share my presentation? Can they understand properly? How can I meaningfully and authentically connect to the students in front of their computer screens? I am teaching the undergraduate students at the UnB how to access a program called Pixton⁴, a web resource that we are using to make comics and avatars. At the same time, I am sharing my experience here in Canada, and they ask some questions about the COVID-19, the schools, and the university. It is good to feel that we are all in a similar situation, supporting each other.

In the fall, the schools reopen in Ontario for the families that feel comfortable sending their children, with options to learn online. Some local facilities, like the community recreational centers, reopen as well. The children going to school, the noise, the families walking, and the traffic with the cars dropping them at school make me feel good. Even though everyone is wearing a mask, leaving the house to go to school or venture to a nearby community center gives a sense of "normality." I feel hope again.

As teachers, we can experience pedagogical hope in many ways. "Having hope is not equal to interpreting reality naively, or denying concrete facts." (Carabajo, 2012, p. 139). To have hope is to understand that sometimes reality is hard, we do not know what to do, we can fail. However, to experience hope is to try other paths with the intention of making a difference in our students (and other people) lives.

I recall my PE classes in Brazil: "Wuuuuuu! We are going outside!". The sun is shining, the weather is delightful, and their happiness when I appear at the door cheering is loud. They run to hug me, knowing that I will respond with positivity. Their enthusiasm impacts me profoundly. van Manen (1991) describes such responsiveness as pedagogical tact, "an expression of the responsibility with which we are charged in protecting, educating, and helping children grow" (p. 128). This means that we see children as whole and unique human beings, and this sensibility to connect to the children informs our pedagogical relationship with them (van Manen, 2017). Remembering such moments of happiness reminds me that "the task of good teaching is to enact and sense fully the lasting value of those good moments that make up a good life for and with others" (Smith, 2012, p. 80). Thus, these close, kinesthetic relationships between teachers and children provide meaningful moments for me to ponder. But now, how

can we continue to feel close to our students?

As a research assistant in the Interactive4life⁵ (IA4L) project, I am invited to experience and promote relational movement in virtual space. I start creating advertisements for social media platforms to invite university colleagues and other friends to participate in a series of weekly mini zoom parties that allow teachers in Brazil and Ontario to engage in fun interactive balancing, dodging, and dancing challenges. The goal of this project is to promote positive feelings of relational connection in and through movement. Even though we are experiencing more agency to live in this restrictive situation, it is still hard for all of us. We are meeting online, sharing screens and resources, seeing each other in small boxes. Although we never meet in person, we feel that we are getting to know each other very well.

We are still not completely comfortable living in an online world, but we are learning how to use the resources, and it is now possible to think about new creative possibilities. At this point, we feel that we can do this! We can do this together, and now we recognize that we can do more things than we could imagine.

Fading Hope

I like to have my life planned, thinking about all the steps ahead of me. Even when I face a challenge, I always try to focus on the solution, not on the problem. However, I feel my mind blank in a predicament, and I cannot see a way out. Death is always a predicament for me. As a Christian, I believe that it is not the end, but the sense of foreverness is harsh when I think that I will never see the person again in my lifetime. Frequently I have news from Brazil about someone that passes away or is seriously sick at the hospital, mainly due to the COVID-19 virus. Several people within my family have died with many unrealized dreams, untold words. I have never said "my condolences" so many times ...

In these moments, the experience of hope fades for a time, and I stand in grief. "To be a friend is to be there and share the pain" (Lingis, 2000, p. 110). I cannot hug my father when his sister passes away, and I cannot be beside my friend when her husband suddenly dies. This sense of pain and vulnerability reminds me that life can go in the snap of a finger, and we need to enjoy each day that we can breathe. Many loved ones are suffering, and I cannot do anything beyond saying that I profoundly sorry for their pain.

Moving Forward in Hope

"If you can't fly then run, if you can't run then walk, if you can't walk then crawl, but whatever you do you have to keep moving forward."

Martin Luther King Jr.

After living this year in Canada, I can see the good in each season and as well as aspects that I do not like. But it is the same in our lives; we are not always happy and cheerful. Therefore, we need to push ourselves to look to the best side of life, even in the

4 <https://edu.pixton.com/educators/>

5 <https://function2flow.ca/the-interactive-for-life-project/>

terrible situation we face now. Understandably, we have some waves of emotions, we are not constantly feeling good, and some news makes us worry about what will happen in the future. Still, we must take solace that we are no longer pandemic newborns, and we are gathering more agency in daily life. As Martin Luther King's words inspire us, we must find a way to move forward and not stop.

As Snowber (2006) says, "we cannot edit life with precision anymore than we can edit a living curriculum" (p. 81). The prescribed or planned curriculum is at odds with what we may understand a living curriculum or reality to be. Similarly, like the seasons, we live in a moment that we cannot control; we can only focus on finding the strength to experience and welcome what emerges. The more I continue to live out this pandemic in Canada and share my experiences with my host supervisor and graduate students at uOttawa, who have become a supportive group of peers, I realize that I am not alone. Together, we can find ways to move forward, and I hope that we will be better people at the end of this storm. I live in hope that together, we can keep going.

Figure 1: *All Four Seasons in Canada*



Bibliographical References page 42

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Currículo e prática docente da Educação Física na infância**, de responsabilidade de Juliana de Oliveira Freire, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar as articulações entre o currículo e a prática docente da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação de voz, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Espera-se com esta pesquisa contribuir com o debate acerca da legitimidade da Educação Física na infância.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar por meio do telefone **(61) 98545-0250** ou pelo e-mail juliana2609@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio do relatório final da pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br ou pelo telefone **(61) 3107-1492**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome completo: _____

Nome fictício a ser utilizado na pesquisa: _____

Idade: _____ Telefone: () _____ Celular: () _____

E-mail: _____

Graduação: () não () sim. Qual? _____ Ano de Conclusão: _____

Pós-graduação: () não () sim. Qual? _____ Ano de Conclusão: _____

Tempo de trabalho docente: _____ Tempo de trabalho na SEEDF: _____

Regime de trabalho: () efetivo () contrato temporário

Níveis de ensino que já atuou na SEEDF:

() Educação Infantil () Anos iniciais () Anos finais () Ensino Médio () EJA

Local de trabalho atual: _____ Tempo de trabalho no local: _____

Turno de trabalho: () matutino () vespertino Total de turmas atendidas: _____

Anos atendidos: _____ Carga horária de trabalho semanal: _____

Data da Entrevista: ___/___/___ Local da Entrevista: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Por que escolheu atuar com crianças? Como é o trabalho para você?
2. Já teve experiências em outros níveis de ensino? O que é diferente?
3. Como você define os objetivos e os conteúdos para planejar as aulas? Quais os critérios para essa escolha?
4. Como você organiza didaticamente as suas aulas?
5. Como você entende o currículo em sua prática cotidiana?
6. Você quer acrescentar alguma informação?

APÊNDICE E – DADOS DOS PROFESSORES


nº	Nome fictício	Sexo	Idade	Tempo de trabalho docente	Tempo de trabalho na SEDF	Etapas de ensino que já atuou na SEDF				Escola onde o professor trabalha ou trabalhou no ECM	Turno	Anos atendidos	Local da Entrevista
						Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio				
1	Brazlândia A	F	31	8	8	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Escola Classe 01 do Incra 8	mat	1º ao 5º	EC 01 do Incra 8
2	Brazlândia B	M	33	7	7		Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Escola Classe 8 de Brazlândia	vesp	1º ao 5º	EAPE
3	Ceilândia A	F	35	9	5	Educação Infantil	Anos iniciais			Escola Classe 8 de Ceilândia	mat	1º ao 5º e 2º período	EC 8 de Ceilândia
4	Ceilândia B	F	32	7	2	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Centro de Ensino Fundamental 30 de Ceilândia	vesp	1º ao 5º	EAPE
5	Gama A	F	32	6	4		Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Escola Classe 18 do Gama	vesp	1º ao 5º	EC 18 do Gama
6	Gama B	M	28	1	1		Anos iniciais	Anos finais		EC 3 do Gama	vesp	1º ao 5º	EC 3 do Gama
7	Guará A	M	40	35	13	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Escola Classe 8 do Guará	mat	1º ao 3º ano, Classe especial	EC 8 Guará II
8	Guará B	M	36	5	5		Anos iniciais			Escola Classe 2 da Estrutural	vesp	1º ao 3º ano	EC 2 da Estrutural
9	Núcleo Bandeirante A	F	48	16	14		Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Escola Classe 02 da Candangolândia	mat	1º ao 5º ano	EC 02 da Candangolândia

10	Núcleo Bandeirante B	F	40	8	4	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Centro de Educação Infantil do Núcleo Bandeirante	vesp	1º e 2º período	Centro de Educação Infantil do Núcleo Bandeirante
11	Paranoá A	M	35	2	1		Anos iniciais			Escola Classe 01 do Paranoá e Escola Classe 06 do Paranoá	vesp	1º ao 3º ano	Centro de Ensino Especial Santa Maria
12	Paranoá B	M	52	30	1	Educação Infantil	Anos iniciais			Escola Classe 04 do Paranoá	mat	1º ao 5º	EAPE
13	Planaltina A	F	32	9	9	Educação Infantil		Anos finais		Centro de Ensino Infantil 1 de Planaltina	mat/ vesp	1º e 2º período	UnB
14	Planaltina B	M	39	20	18	Educação Infantil		Anos finais	EJA	Centro de Ensino Fundamental RIO PRETO - Zona Rural de Planaltina	mat	2º período e 6º ao 9º ano	UnB
15	Plano Piloto A	M	40	20	5	Educação Infantil	Anos iniciais			Escola Parque 308 sul e Escola Classe 111 sul	mat/ vesp	1º ao 5º	Escola Parque 308 sul
16	Plano Piloto B	F	48	28	13		Anos iniciais	Anos finais		Escola Classe 114 sul	mat/ vesp	1º ao 5º	EAPE
17	Recanto das Emas 3	M	30	5	4	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais		Escola Classe 401 do Recanto das Emas e Centro de Ensino Educacional 12 de Samambaia	mat/ vesp	2º período, 1º e 2º ano	Escola Classe 401 do Recanto das Emas
18	Recanto das Emas A	F	31	10	5	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Escola Classe 401 do Recanto das Emas	mat/ vesp	EI e AI	FEF-UnB
19	Recanto das Emas B	F	39	4	4		Anos iniciais			Escola Classe 401 do Recanto das Emas	mat	3º ao 5º	EC 401 do Recanto das Emas

20	Samambaia A	M	50	21	21	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Escola Classe 121 de Samambaia	vesp	1º período e 1º ao 5º ano	EC 121 Samambaia
21	Samambaia B	M	47	20	20	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Escola Classe 121 de Samambaia	mat	1º período e 1º ao 5º ano	
22	Santa Maria A	F	40	24	20	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Escola Classe 116 de Santa Maria	mat	2º,3ºe5º	EC 116 de Santa Maria
23	Santa Maria B	M	31	6	2		Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Escola Classe 116 e Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria	mat	2º, 3º e 5º	Centro de Ensino Especial Santa Maria
24	São Sebastião A	M	28	5	5	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais		Escola Classe 104 de São Sebastião	mat/vesp	4º e 5º anos	FEF-UnB
25	São Sebastião B	F	33	9	5	Educação Infantil				Centro de Ensino Infantil 01 de São Sebastião	mat/vesp	1º e 2º período	CEI 1 de São Sebastião
26	Sobradinho A	M	59	22	5		Anos iniciais			Escola Classe 10 de Sobradinho	mat/vesp	3º ao 5º mais 2 classes especiais	FEF-UnB
27	Sobradinho B	M	37	5	5		Anos iniciais			CAIC Sobradinho	vesp	4º e 5º anos	FEF-UnB
28	Taguatinga A	F	49	30	27	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Escola Classe 18 de Taguatinga	vesp	1º ao 5º	Escola Classe 18 de Taguatinga
29	Taguatinga B	F	43	10	5	Educação Infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	Escola Classe 1 de Taguatinga	vesp	1º ao 5º	Escola Classe 1 de Taguatinga

Fonte: Autoria própria.


APÊNDICE F – FORMULÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES SOBRE AS AULAS REMOTAS



Currículo e prática pedagógica de professores de educação física de crianças

Você concedeu entrevista para a pesquisa "Currículo e prática pedagógica da educação física na infância" em 2019, sob responsabilidade de Juliana Freire, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar as articulações entre os saberes curriculares e os saberes experienciais dos professores de educação física que atuam no Programa Educação com Movimento (PECM).

Com a pandemia, surgiu a necessidade do ensino remoto, por isso, envio esse questionário referente ao trabalho pedagógico durante o ano letivo de 2020 e o(a) convido a contribuir com esta pesquisa novamente, visando à atualização de informações neste contexto.

juliana.freire@edu.se.df.gov.br [Alternar conta](#) 

*Obrigatório


E-mail *

Seu e-mail

Voce aceita participar? *

Sim

Não

Próxima  Página 1 de 6 [Limpar formulário](#)

Identificação

Nome *


Sua resposta

Você continuou atuando no PECM em 2020? *

Sim, na mesma escola que atuei em 2019

Sim, mas em outra escola do PECM

Não

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 2 de 6 [Limpar formulário](#)

Caso a resposta seja não, o formulário se encerra na tela a seguir:

Mudança de escola/ órgão na SEEDF

Em qual CRE e escola/órgão na SEEDF atuou em 2020 e/ou em qual a etapa de ensino? Informe caso esteja afastado do trabalho ao longo de 2020 (Ex.: Estudos, aposentadoria, licença médica). *

Sua resposta


Porque optou por sair do PECM? Planeja em algum outro momento voltar a atuar no Programa? *

Sua resposta

Deseja fazer mais algum comentário sobre o PECM?

Sua resposta

Enviar uma cópia das respostas para o meu e-mail.

[Voltar](#) [Enviar](#)  Página 6 de 6 [Limpar formulário](#)

Caso a resposta seja “Sim, mas em outra escola do PECM”, o formulário é encaminhado para a tela seguinte e em seguida continua para a seção “Prática pedagógica no ensino remoto” e “Sobre ser professor de Educação Física de crianças”:


Mudança de escola no PECM

Em qual CRE e escola do PECM atuou em 2020? *

Sua resposta

Por que optou por mudar de escola? *

Sua resposta

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 3 de 6 [Limpar formulário](#)

Caso a resposta seja “Sim, na mesma escola que atuei em 2019”, o formulário é encaminhado para as seções: “Prática pedagógica no ensino remoto” e “Sobre ser professor de Educação Física de crianças”:

Prática pedagógica no ensino remoto



Quais os seus principais objetivos para as aulas remotas de educação física, considerando o momento de confinamento e isolamento social, o Currículo em Movimento e as orientações do PECM? *

- Propiciar o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças
- Promover momentos de atividades físicas para as crianças
- Possibilitar o aprendizado sobre os cuidados com o corpo e a saúde
- Favorecer momentos de interação entre as crianças e/ou famílias
- Propiciar momentos lúdicos e recreativos
- Possibilitar momentos para as crianças se expressarem por meio do corpo e do movimento
- Contribuir para a formação integral das crianças
- Outros...

Você deseja acrescentar outros objetivos não mencionados anteriormente?

Sua resposta

Como você adaptou o seu planejamento, considerando o contexto das aulas remotas de educação física? *

- A partir dos materiais e espaço físico disponíveis para as crianças em casa
- A partir dos recursos tecnológicos disponíveis para mim
- Compartilhando ideias com outros colegas
- Com base na demanda das crianças
- Considerando o aprendizado no curso de formação continuada ofertado pela EAPE
- Fundamentado no Projeto Pedagógico da escola
- Baseado no Currículo em Movimento e/ou em sua adaptação realizada pela SEEDF para o contexto das aulas remotas
- Outros...

Você deseja acrescentar outras adaptações ao seu planejamento no contexto das aulas remotas de educação física não mencionadas anteriormente?

Sua resposta _____

Quais recursos didáticos e formas de comunicação você utilizou para as aulas de educação física no ensino remoto? *

- Produção de vídeos
- Vídeos disponíveis na internet (Ex.: Youtube, Vimeo)
- Produção de histórias em quadrinhos digitais
- Aulas síncronas (Ex.: Google Meet, Zoom, Teams)
- Envio de atividades impressas
- Envio de atividades por e-mail, Google Classroom, WhatsApp ou outra plataforma
- Outros...

Como você avalia o trabalho em parceria com os professores regentes nas aulas remotas de educação física? *

	1	2	3	4	5	
Pouco integrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito integrado

Gostaria de comentar algo sobre o trabalho em parceria com a equipe pedagógica e/ou com os professores regentes?

Sua resposta _____

Como você avalia a participação das famílias/ crianças nas aulas remotas de educação física? *

	1	2	3	4	5	
Muito baixa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito alta

Você gostaria de comentar algo sobre a participação das famílias/ crianças nas aulas remotas de educação física?

Sua resposta _____

Quais as maiores dificuldades enfrentadas com o ensino remoto da educação física? *


- Falta de domínio dos recursos tecnológicos
- Registro de atividades e frequência no diário de papel
- Postagem das atividades nas plataformas digitais
- Baixa participação das famílias e/ou crianças
- Dificuldade de acesso às plataformas digitais por parte das famílias e crianças
- Não enfrentei dificuldades
- Outros...

Você deseja acrescentar outras dificuldades não mencionados anteriormente?

Sua resposta

Voltar

Próxima

 Página 5 de 6 Limpar formulário

Sobre ser professor de educação física de crianças



Para você, como foi ser professor de educação física de crianças no contexto do ensino remoto? *

- Difícil
- Desafiador
- Fácil
- Superou as expectativas
- Outros...

Você gostaria de falar um pouco mais sobre como foi ser professor de crianças nas aulas remotas de educação física?

Sua resposta

Sinta-se à vontade para acrescentar qualquer informação não mencionada anteriormente.

Sua resposta

Enviar uma cópia das respostas para o meu e-mail.

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Página 6 de 6

[Limpar formulário](#)

ANEXO A – DADOS SOBRE O ATENDIMENTO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO - 2019

EDUCAÇÃO INFANTIL										
Nº	CRE	Total de UEs	UEs com Carencias abertas	% Carencias Abertas	UEs atendidas TOTALMENTE	% UEs atendidas TOTALMENTE	UEs atendidas PARCIALMENTE	% UEs atendidas PARCIALMENTE	UEs sem Professor	% UEs sem Professor
1	Brazlândia	2	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
2	Ceilândia	1	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
3	Gama	6	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
4	Guará	2	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
5	N. Bandeirante	5	2	40,00%	1	20,00%	1	20,00%	0	0,00%
6	Paranoá	1	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
7	Planaltina	2	1	50,00%	0	0,00%	1	50,00%	0	0,00%
8	P. Piloto Cru.	19	1	5,26%	1	5,26%	0	0,00%	0	0,00%
9	Rec das Emas	5	5	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	100,00%
10	Samambaia	2	1	50,00%	0	0,00%	1	50,00%	0	0,00%
11	Santa Maria	4	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
12	São Sebastião	3	2	66,67%	0	0,00%	2	66,67%	0	0,00%
13	Sobradinho	4	1	25,00%	1	25,00%	0	0,00%	0	0,00%
14	Taguatinga	8	2	25,00%	1	12,50%	1	12,50%	0	0,00%
TOTAL		64	15	23,44%	4	6,25%	6	9,38%	5	7,81%

Fonte: Diretoria de Educação Física e Desporto Escolar da SEEDF (DEFIDE), em julho de 2019.

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nº	CRE	Total de UEs	UEs com Carenças abertas	% Carenças Abertas	UEs atendidas TOTALMENTE	% UEs atendidas TOTALMENTE	UEs atendidas PARCIALMENTE	% UEs atendidas PARCIALMENTE	UEs sem Professor	% UEs sem Professor
1	Brazlândia	18	14	77,78%	2	11,11%	3	16,67%	9	50,00%
2	Ceilândia	59	10	16,95%	1	1,69%	3	5,08%	6	10,17%
3	Gama	30	13	43,33%	4	13,33%	2	6,67%	7	23,33%
4	Guará	14	6	42,86%	6	42,86%	0	0,00%	0	0,00%
5	N. Bandeirante	20	12	60,00%	9	45,00%	3	15,00%	0	0,00%
6	Paranoá	22	11	50,00%	7	31,82%	3	13,64%	1	4,55%
7	Planaltina	44	18	40,91%	5	11,36%	2	4,55%	11	25,00%
8	P. Piloto Cru.	41	14	34,15%	9	21,95%	5	12,20%	0	0,00%
9	Rec das Emas	15	14	93,33%	2	13,33%	5	33,33%	7	46,67%
10	Samambaia	24	10	41,67%	4	16,67%	4	16,67%	2	8,33%
11	Santa Maria	14	7	50,00%	2	14,29%	2	14,29%	3	21,43%
12	São Sebastião	14	6	42,86%	2	14,29%	2	14,29%	2	14,29%
13	Sobradinho	33	13	39,39%	4	12,12%	4	12,12%	5	15,15%
14	Taguatinga	29	12	41,38%	2	6,90%	9	31,03%	1	3,45%
TOTAL		377	160	42,44%	59	15,65%	47	12,47%	54	14,32%

Fonte: Diretoria de Educação Física e Desporto Escolar da SEEDF (DEFIDE), em julho de 2019.

ANEXO B – ESTRUTURA DO PORTFÓLIO DO PECM

Coordenação Regional de Ensino: _____

Unidade Escolar: _____

Professor(a): _____

Carga Horária _____

Tempo de atuação no Projeto (quantos anos?): _____

Etapa: _____ Períodos/ Anos atendidos: _____

Nº de turmas atendidas este ano: Matutino: _____ Vespertino: _____

Nº aproximado de estudantes atendidos pelo Projeto nesta Unidade Escolar: ____

- 1) Apresentar o plano de trabalho docente, de acordo com a estrutura de objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação. Descrever algumas atividades realizadas ao longo do ano, incluindo fotografias e relatos;
- 2) Relatar as atividades realizadas dentro dos projetos desenvolvidos pela unidade escolar, incluindo fotografias e comentando a contribuição do professor de Educação Física. Também devem ser relatados os projetos desenvolvidos pelo professor de Educação Física que apresenta carga residual;
- 3) Pontos positivos observados no desenvolvimento do Projeto; 4) Relato sobre as dificuldades encontradas e sugestões para a resolução dos problemas;
- 5) Relato sobre a contribuição da formação continuada para a melhoria do seu trabalho pedagógico;
- 6) Relato sobre as coordenações pedagógicas com o(a) professor(a) pedagogo, equipe gestora e coordenadores;
- 7) Relato sobre as reuniões pedagógicas com a equipe da GEFID;
- 8) Avaliação - anexar os formulários de avaliação: “Avaliação do Projeto pelos estudantes”, pedagogos” e “Avaliação do Projeto pelos Gestores”;
- 9) Outras observações.

Fonte: Distrito Federal (2019, p. 38).

ANEXO C – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS DO ESTUDANTE

Estudante: _____

Ano: _____ Turma: _____

QUESTÕES PARA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS				
Responda assinalando as alternativas: Sim (S), Não (N), Em parte (EP), Não se aplica (NA).	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Com o desenvolvimento das aulas de Educação Física você tem notado evolução dos movimentos corporais do estudante?				
O estudante apresenta dificuldades de relacionamento durante a realização das aulas de Educação Física?				
Durante as práticas corporais, o estudante apresenta dificuldades em relação à diversidade dos estudantes da turma (gênero, étnico-racial, religiosa, estéticas e outras)?				
O estudante aceita bem novas atividades, brincadeiras e jogos propostos pelo(a) professor(a)?				
O estudante respeita as regras e acordos nas atividades durante as aulas de Educação Física?				
O estudante mostra interesse pelos conteúdos da cultura corporal de movimento trazidos pelo professor durante as aulas de Educação Física?				

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: Este instrumento deve subsidiar a elaboração do RDIA ou RAV.

Fonte: Distrito Federal (2019, p. 42).

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 07/2019- EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Brazlândia

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH**.

Atenciosamente,

Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretor

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70 390-070
Telefone: 3901-2378



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 08/2019- EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Ceilândia

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA ” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IIH**.

Atenciosamente,

Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
 Diretor



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 09 /2019- EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Gama

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

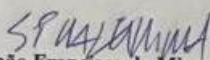
Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA ” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH**.

Atenciosamente,


 Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
 Diretor

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
 SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.396-070
 Telefone: 3901-2378



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 00 /2019- EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Guará

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

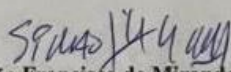
Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH**.

Atenciosamente,


Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
 Diretor



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº // /2019- EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Núcleo Bandeirante

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

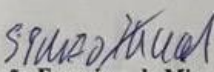
Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA ” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH**.

Atenciosamente,


Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretor

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº *2* /2019- EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Paranoá

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH**.

Atenciosamente,

Simão Francisco de Miranda
Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
 Diretor



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 13/2019- EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Planaltina

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

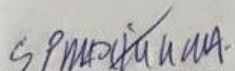
Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA ” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH**.

Atenciosamente,


Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretor



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 4 /2019- EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Plano Piloto/Cruzeiro

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA ” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH**.

Atenciosamente,

Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretor



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 5 /2019- EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Recanto das Emas

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA ” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH**.

Atenciosamente,

Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretor



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 16/2019 - EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Samambaia

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA ” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH**.

Atenciosamente,

Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
 Diretor

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
 SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
 Telefone: 3901-2378



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 7/2019- EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Santa Maria

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

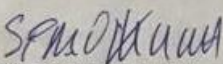
Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH**.

Atenciosamente,


Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretor



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 8 /2019- EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE São Sebastião

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IIH**.

Atenciosamente,


Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
 Diretor

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
 SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
 Telefone: 3901-2378



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 19/2019- EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Sobradinho

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH**.

Atenciosamente,


Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretor



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 20/2019- EAPE

Brasília, 14 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Taguatinga

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

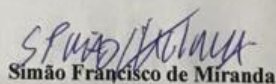
Autorizamos a pesquisadora JULIANA DE OLIVEIRA FREIRE, acadêmica do Programa de Pós-Graduação *Strito-Sensu* em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA” tem como objetivo analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da SEEDF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH**.

Atenciosamente,


Simão Francisco de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretor

ANEXO E – COMITÊ DE ÉTICA

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Currículo e prática docente da educação física na infância

Pesquisador: JULIANA FREIRE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 11924219.9.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.307.016

Apresentação do Projeto:

Trata-se do Pré-Projeto de Pesquisa de Doutorado, intitulado Currículo e prática docente da educação física na infância, da pesquisadora Juliana Freire, da faculdade de Educação (FE), da UnB, com financiamento próprio.

Objetivo da Pesquisa:

No projeto completo foram apresentados os seguintes objetivos: Primário - analisar as articulações entre a teoria curricular e a prática docente da educação física os anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Brasília. Secundários: - analisar os aspectos teórico-metodológicos da segunda edição do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal; analisar os sentidos e significados da teoria curricular para os professores de educação física dos anos iniciais, bem como a com sua prática docente; comparar as percepções dos professores de educação física em diferentes contextos e suas inter-relações.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, não há riscos e o estudo buscará garantir que nenhum dano venha a ocorrer mediante a adesão dos participantes como colaboradores, respeitando sua dignidade e integridade, conforme previsto na cara de revisão ética e TCLE. Como benefícios, espera-se a elaboração de uma fonte de estudo que contribuirá com o debate e legitimidade da educação física na infância, por compreender as especificidades da prática docente da educação física escolar infantil na perspectiva do professor.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

ANEXO F – INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO DO DIÁRIO DE CLASSE



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

INSTRUÇÕES ESPECÍFICAS DE PREENCHIMENTO PROJETO EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO - PECM

Segundo Circular n.º 13/2020 - SEE/SUPLAV (Processo SEI 00080-00016554/2020-92 - Doc. SEI/GDF 35131428), **será disponibilizado apenas o Diário de Classe em seu formado impresso.**

O Projeto Educação com Movimento - PECM insere o(a) professor(a) de Educação Física nas unidades escolares, possibilitando experiências corporais pedagogicamente ricas e diversificadas aos estudantes por meio da atuação conjunta e interdisciplinar entre este(a) profissional e o(a) professor(a) de atividades. O(A) professor(a) de Educação Física do *Projeto Educação com Movimento* deverá elaborar seu planejamento de ensino, tendo como base a organização curricular do Projeto Político-Pedagógico - PPP da Unidade Escolar, referenciado no Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (2018, SEEDF) e demais documentos orientadores do trabalho pedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

1. CAPA:

Preencher os campos, sem rasuras.

Ano Letivo - Coordenação Regional de Ensino - Unidade Escolar – Etapa/Modalidade – Regime (Anual) - Turno (caso o atendimento seja de tempo integral, assinalar Turno Integral) – Programa/Projeto/Oficina (Projeto Educação com Movimento) – Período ou Ano -Turma.

2. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A ser realizada em dois momentos: inicial e final. A avaliação *inicial* deve ser registrada nas primeiras semanas do 1º semestre e a *final* nas últimas semanas do 2º semestre.

A avaliação diagnóstica da turma visa a identificação e análise do processo de aprendizagem dos estudantes com a finalidade de encaminhar intervenções didáticas e pedagógicas adequadas.

3. Conteúdos e Ações didático-pedagógicas:

- Data: Registrar o dia e o mês das aulas ministradas na turma.
- Conteúdos e Ações Didático-Pedagógicas: Registrar os conteúdos e ações didático-pedagógicas realizadas, em conformidade com o Projeto Educação com Movimento - PECM.

4. Estratégias/Intervenções Pedagógicas:

Registrar as atividades e intervenções pedagógicas desenvolvidas individualmente ou em pequenos grupos de estudantes, com vista ao redimensionamento do processo de aprendizagem e a melhoria da qualidade de ensino.

5. Avaliação:

- Não deverá ser preenchida. Os estudantes serão avaliados em parceria com o professor regente, por meio de observações a serem registradas nos respectivos formulários de avaliação.

6. Resumo Final:

Preencher apenas as colunas A e C.