



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM
ESTUDOS FRONTEIRIÇOS – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL**

MARTA MARIA CALDEIRA PADILHA

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A CRECHE NA FRONTEIRA BRASIL-
BOLÍVIA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIDADES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM CORUMBÁ-MS**

CORUMBÁ-MS

2023

MARTA MARIA CALDEIRA PADILHA

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A CRECHE NA FRONTEIRA BRASIL-
BOLÍVIA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIDADES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saúde, Educação e Trabalho

Orientador: Prof. Dr. Carlo Henrique Golin

CORUMBÁ-MS

2023

MARTA MARIA CALDEIRA PADILHA

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A CRECHE NA FRONTEIRA BRASIL-
BOLÍVIA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIDADES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em Corumbá-MS, ____/____/____ com conceito _____

Marta Maria Caldeira Padilha

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Carlo Henrique Golin

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços/Cpan

1.º avaliador: Prof. Dr. Rogério Zaim de Melo

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Membro
interno ao PPGEF

**2.ª avaliadora: Prof.ª Dr.ª Márcia Regina do
Nascimento Sambugari**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Membro
externo ao PPGEF

Dedico esta obra aos meus pais Delfino (*in memoriam*) e Júlia, aos meus irmãos e às minhas irmãs, em especial à minha irmã Cibél (*in memoriam*). Ao meu esposo e companheiro Cláudio, aos meus filhos Pedro Henrique e Breno. Saibam que todos vocês foram fontes de inspiração e perseverança durante esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar a este momento, depois de tantos desafios, meu sentimento é de gratidão!

Agradeço a Deus, sem Ele nada sou, ou faço. Ele que me conduziu e me sustentou nos momentos mais difíceis, sempre me colocando de pé, permitindo que os impossíveis se tornassem possíveis em minha vida. A Ele toda Honra e toda Glória por essa conquista;

Aos meus pais, Delfino (*in memoriam*) e Júlia, meus eternos exemplos e incentivadores;

Ao meu esposo Cláudio, grande companheiro, pela compreensão, que, silenciosamente, suportou a minha ausência, me incentivando nos momentos que o desânimo queria tomar conta;

Aos meus filhos Pedro Henrique e Breno, pela minha ausência em tantos momentos;

Aos meus irmãos, que me incentivaram a nunca desistir;

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlo Henrique Golin, meus sinceros agradecimentos pela confiança em mim depositada. Por toda sabedoria compartilhada, pelos ensinamentos valiosos e pelo incentivo em cada orientação, serei eternamente grata;

Aos membros da Banca de Qualificação e Defesa, à Prof.^a Dr.^a Marcia Regina do Nascimento Sambugari, ao Prof. Dr. Rogério Zaim de Melo, por terem gentilmente aceitado o convite para participarem de minha banca examinadora, compartilhando seus ensinamentos e contribuindo de maneira imensurável para o enriquecimento desta pesquisa;

A todos os meus professores do curso de Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo comprometimento e valiosas contribuições;

Aos meus colegas do curso do Mestrado, pelas trocas de ideias e experiências;

Aos meus colegas da Secretaria da Educação, pela compreensão, solidariedade e apoio;

Aos professores e professoras que participaram da pesquisa, por dividirem comigo suas experiências e, por meio de seus relatos, permitirem que eu adentrasse em suas práticas pedagógicas.

PADILHA, Marta Maria Caldeira. **Percepções Docentes sobre a Creche na Fronteira Brasil-Bolívia: a Educação Física nas Unidades Públicas de Educação Infantil em Corumbá-MS.** 121f. Dissertação Mestrado Em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, 2023.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal averiguar a percepção dos professores de Educação Física sobre a sua atuação na etapa creche, ações vinculadas aos Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis), da Rede Municipal de Ensino (Reme), em Corumbá, cidade brasileira do estado de Mato Grosso do Sul, localizada na fronteira Brasil-Bolívia. Na região, esses espaços educativos atendem a crianças em situações pendulares, caracterizadas por alunos que moram nas cidades fronteiriças bolivianas e estudam em Corumbá, no Brasil. Portanto, esses diferentes fluxos fronteiriços, as temáticas da Educação Física e a Educação Infantil foram os focos articulados de investigação no presente estudo. Para tal, a metodologia empregada foi baseada em Gil (2021), do tipo descritiva, sendo utilizada como instrumento na coleta de dados, pesquisa empírica, um roteiro de entrevista semiestruturado, captada por meio de gravação de áudio, dividida em três blocos de perguntas, a saber: 1) o perfil profissional; 2) as percepções do docente de Educação Física – creche; e 3) a criança e suas características fronteiriças na Educação Infantil. Como análise final, foi feita a classificação dos elementos encontrados na pesquisa de campo, no sentido de ajudar na reflexão e discussão para articular a parte conceitual com os dados encontrados. Assim, com os resultados, foram percebidas algumas dificuldades no trato pedagógico dos docentes, tais como: a comunicação; a falta de compreensão do idioma e da linguagem; a rotina da creche com a sua especificidade de atendimento às crianças; e a ausência de formação continuada em serviço aos educadores envolvidos na etapa creche. Os resultados também apontaram para a necessidade de um melhor acompanhamento das políticas públicas, para a etapa creche e a área de Educação Física, a fim de proporcionar subsídios para a atuação dos professores de Educação Física, sobretudo ao considerar a especificidade dos Cemeis e sua localização em região fronteiriça. Outro ponto sugerido, ao olhar os dados, é a necessidade de estabelecer mecanismos para auxiliar o professor de Educação Física para lidar com crianças pendulares, notadamente ao considerar o contexto das escolas na fronteira Brasil-Bolívia. Por fim, apesar das limitações investigativas do estudo, o que demonstra a necessidade de mais pesquisas aprofundadas relacionadas à temática, os resultados descrevem uma realidade complexa sobre a prática dos professores de Educação Física na Educação Infantil, etapa creche, em Corumbá, em especial quando considerados os fluxos fronteiriços Brasil-Bolívia e a necessidade de uma maior atenção nas políticas públicas locais sobre a formação continuada dos professores da área.

Palavras-chave: Educação Física; Fronteira; Docente; Creche; Educação Infantil.

PADILHA, Marta Maria Caldeira. **Teacher Perceptions of the Nursery in the Brazil-Bolivia Border: Physical Education in Public Early Childhood Education Units in Corumbá-MS.** 121 pages. Master's Thesis in Border Studies, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2023.

ABSTRACT

The main objective of this work was to investigate the perceptions of Physical Education teachers regarding their role in the nursery stage, actions linked to the Municipal Early Childhood Education Centers (Cemeis) of the Municipal Education Network (Reme) in Corumbá, a Brazilian city in the state of Mato Grosso do Sul, located on the Brazil-Bolivia border. In the region, these educational spaces cater to children in pendular situations, characterized by students who live in Bolivian border towns and study in Corumbá, Brazil. Therefore, these different border flows, the themes of Physical Education, and Early Childhood Education were the articulated focuses of investigation in this study. To this end, the methodology employed was based on Gil (2021) and was descriptive in nature. A semi-structured interview script, captured through audio recording, was used as the data collection instrument, divided into three question blocks, namely: 1) professional profile; 2) Physical Education teacher perceptions - nursery; and 3) the child and their border characteristics in Early Childhood Education. As a final analysis, the elements found in the field research were classified to aid in the reflection and discussion to link the conceptual part with the data found. As a result, some difficulties in the pedagogical approach of the teachers were identified, such as: communication; a lack of understanding of language and communication; the nursery routine with its specific child care needs; and the absence of in-service professional development for educators involved in the nursery stage. The results also pointed to the need for better monitoring of public policies for the nursery stage and the field of Physical Education to provide support for the work of Physical Education teachers, especially when considering the specificity of Cemeis and their location in a border region. Another point suggested, upon reviewing the data, is the need to establish mechanisms to assist Physical Education teachers in dealing with pendular children, particularly when considering the context of schools on the Brazil-Bolivia border. Finally, despite the investigative limitations of the study, which demonstrates the need for more in-depth research related to the subject, the results describe a complex reality about the practice of Physical Education teachers in Early Childhood Education, particularly in the nursery stage, in Corumbá, especially when considering the Brazil-Bolivia border flows and the need for greater attention to local public policies regarding the ongoing professional development of teachers in the field.

Keywords: Physical Education; Border; Teacher; Nursery; Early Childhood Education.

PADILHA, Marta Maria Caldeira. **Percepciones de los Docentes sobre las Guarderías en la Frontera Brasil-Bolivia: Educación Física en Unidades Públicas de Educación Infantil en Corumbá-MS.** 121 págs. Tesis de Maestría en Estudios Fronterizos, Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio fue averiguar la percepción de los profesores de Educación Física sobre su desempeño en la etapa de guardería, acciones vinculadas a los Centros Municipales de Educación Infantil – Cemeis – de la Red Municipal de Educación – Reme –, en Corumbá, ciudad brasileña del estado de Mato Grosso do Sul, ubicada en la frontera Brasil-Bolivia. En la región, estos espacios educativos atienden a niños en situaciones pendulares, caracterizadas por estudiantes que viven en ciudades fronterizas bolivianas y estudian en Corumbá, Brasil. Por lo tanto, estos diferentes flujos fronterizos, los temas de Educación Física y Educación Infantil fueron los focos articulados de investigación en el presente estudio. Para ello, la metodología utilizada se basó en Gil (2021), de tipo descriptivo, siendo utilizada como instrumento en la recolección de datos – investigación empírica – un guion de entrevista semiestructurada, captada a través de grabación de audio, dividido en tres bloques de preguntas, a saber: 1) el perfil profesional; 2) las percepciones del profesor de Educación Física – guardería; y 3) el niño y sus características de frontera en la Educación Infantil. Como análisis final, se clasificaron los elementos encontrados en la investigación de campo, con el fin de ayudar en la reflexión y discusión para articular la parte conceptual con los datos encontrados. Así, con los resultados, se percibieron algunas dificultades en el tratamiento pedagógico de los docentes, tales como: comunicación; falta de comprensión del idioma y del lenguaje; la rutina de la guardería con su especificidad de cuidado a los niños; y la ausencia de formación continua en servicio para los educadores que participan en la etapa de guardería. Los resultados también apuntaron a la necesidad de un mejor seguimiento de las políticas públicas, para la etapa de guardería y el área de Educación Física, con el fin de otorgar subsidios para el desempeño de los profesores de Educación Física, especialmente cuando se considera la especificidad de los Cemeis y su ubicación en una región fronteriza. Otro punto sugerido, al analizar los datos, es la necesidad de establecer mecanismos para ayudar al profesor de Educación Física a lidiar con los niños pendulares, especialmente cuando se considera el contexto de las escuelas en la frontera Brasil-Bolivia. Finalmente, a pesar de las limitaciones investigativas del estudio, que demuestra la necesidad de una investigación más profunda relacionada con el tema, los resultados describen una realidad compleja sobre la práctica de los profesores de Educación Física en la Educación Infantil, etapa guardería, en Corumbá, especialmente cuando se consideran los flujos fronterizos Brasil-Bolivia y la necesidad de una mayor atención en las políticas públicas locales sobre la formación continua de los profesores del área.

Palabras clave: Educación Física; Frontera; Docente; Guardería; Educación Infantil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Crianças residentes na Bolívia – pendulares – matriculadas em 2021 nos Cemeis, e o número de professores(as) que atuam nesses Cemeis da Reme em Corumbá-MS	67
Quadro 2 – Crianças residentes na Bolívia – pendulares – matriculadas em 2022 nos Cemeis, e o número de professores(as) que atuam nesses Cemeis da Reme em Corumbá-MS	68
Quadro 3 – Descrição sobre o perfil profissional dos pesquisados	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos entrevistados	73
Gráfico 2 – Sexo dos entrevistados	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caae	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Cemei	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Dcnei	Diretrizes Nacionais da Educação Infantil
DER	Departamento de Estradas e Rodagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Base
Ldben	Lei de Diretrizes e Base Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleo de Educação Infantil
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
Reme	Rede Municipal de Ensino
Rcnei	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
Semed	Secretaria Municipal de Educação
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UMC	Universidade de Mogi das Cruzes
Unesp	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CONTEXTO NACIONAL PARA O LOCAL (CORUMBÁ-MS)	20
2.1	Essas crianças e suas infâncias... um pouco da sua trajetória histórica	20
2.2	Educação Infantil no Brasil: o surgimento dos documentos norteadores para essa etapa de ensino	22
2.3	As orientações da BNCC para a Educação Infantil	31
2.4	Os eixos estruturantes: interações e brincadeiras na Educação Infantil	33
3	FUNDAMENTOS LEGAIS E CONCEITUAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	38
3.1	A relação do professor de Educação Física com a Educação Infantil: avanços e dificuldades	39
3.2	O trabalho colaborativo entre o professor de Educação Física e o professor regente – pedagogo	48
3.3	A Educação Física na Educação Infantil na região de fronteira	54
3.4	Os eixos estruturantes: interações e brincadeiras e a Educação Física	59
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO	64
4.1	Delineamento do estudo	64
4.2	Materiais e métodos	65
4.3	Etapas da pesquisa	66
4.4	Levantamento de dados preliminares	67
4.5	Procedimentos de análise dos dados	69
4.6	Pesquisa de campo	69
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
5.1	Perfil dos docentes de Educação Física que atuam na Educação Infantil	71
5.2	A percepção do docente que atua na Educação Infantil – creche	77
5.3	A criança e suas características fronteiriças na Educação Infantil	81
6	PROPOSTA DE AÇÃO	88
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	106
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	109
	ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	111

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	113
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	114

1 INTRODUÇÃO

Sou a caçula de 7 filhos, nasci no interior de São Paulo, numa cidade chamada Assis, meu pai era motorista e trabalhava no Departamento de Estrada e Rodagem (DER), e minha mãe era do lar. Aos 2 anos, minha família mudou-se para São Paulo, Capital, para onde meu pai tinha sido transferido. Não me recordo muito bem, pois era muito pequena; porém, em relatos dos meus irmãos mais velhos e dos meus pais, não foi muito fácil a vida em uma cidade grande, nos mudávamos muito e moramos em vários bairros em São Paulo.

Recordo-me da última casa em que moramos no bairro do Jaguaré, na qual permanecemos por muitos anos, foi ali que comecei minha vida escolar. Lembro-me da ansiedade que sempre tive em estudar, adorava ir à escola e, durante minhas brincadeiras, sempre era professora das minhas bonecas. Essa paixão por ensinar sempre esteve em mim.

O meu interesse pela Educação Física surgiu por volta do 7.º e 8.º ano, como tinha uma estrutura física muito “mirradinha”, como dizia minha mãe, sempre fui a menor da turma, bem magrinha e com péssima postura.

Em minhas aulas de Educação Física, havia uma professora japonesa chamada Yuko Sato, também muito magrinha e pequena, porém muito forte e determinada, diria que até brava demais pelo seu tamanho. Lembro-me de que, para iniciar as aulas, ela fazia a turma correr em volta da escola, que era um quarteirão inteiro, e ela ficava no portão próximo da quadra observando os tênis dos alunos que passavam por lá, isso só descobrimos depois e, quando retornávamos para a quadra, ela falava os nomes dos alunos que ficaram no portão esperando a turma chegar para entrar junto, ficávamos intrigados de como ela sabia, e o castigo eram 20 polichinelos. Sem contar que a professora, durante as atividades e os jogos, corrigia duramente a nossa postura, dando tapas em nossas costas toda vez que estivéssemos com uma má postura. Acredito que isso me ajudou muito na consciência postural que tenho hoje.

Com o tempo, percebemos que o que ela queria era nos ensinar muito mais que o condicionamento físico, era cumprir regras, respeitar ordens, assumir responsabilidades. A partir daí, comecei a me interessar pelas aulas de Educação Física cada vez mais, o que foi decisivo na minha escolha acadêmica.

Quando concluí o antigo 1.º grau e ingressei no 2.º, fui para outra escola cursar o antigo curso de Magistério, onde encontrei a Educação Infantil. Minhas aulas eram muito dinâmicas e práticas, o que me ajudou a me identificar com essa etapa. Nos estágios nas escolinhas infantis,

fui desenvolvendo habilidades e cada vez mais curiosidade em trabalhar com as crianças; pois, durante o estágio, até emprego arrumei como auxiliar de professora da Educação Infantil.

Ao concluir o magistério, ingressei no curso de Educação Física, em 1989, e fui estudar em Mogi das Cruzes, cidade no interior de São Paulo; nessa época, não tínhamos tantas opções como hoje em dia, e ingressei em uma universidade particular – Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) e, para custear meus estudos, comecei a trabalhar no antigo Banco Bamerindus, no qual permaneci por quatro anos, até quando concluí o curso de Educação Física. Eu precisava viajar todos os dias para Mogi, que ficava aproximadamente a 50 km da capital, mas o horário que saía para a faculdade era o horário de *rush* na Marginal Tiete, e uma viagem, que levaria em torno de 50 minutos, levava em torno de uma hora e meia a duas horas. Resumindo, saía às 8 horas de casa e retornava por volta das 23h30, isso todos os dias. Mas, como meu pai sempre me falou, “sem sacrifício não há benefício”. Meu pai foi o meu maior incentivador, pois todos os dias me esperava no ponto de ônibus à noite com a nossa cachorra Foli, uma weimaraner, para resguardar minha segurança. Isso por longos quatro anos. Como disse no início, sou caçula de sete filhos e fui a única a se formar, o que trouxe muito orgulho aos meus pais, principalmente ao meu pai, que não mediu esforços para que eu alcançasse meus sonhos, o que, de certa forma, se tornaram seus também.

Depois de formada em Educação Física, pedi demissão do Banco e fui exercer a profissão de professora, trabalhando em várias escolas, com alunos de várias faixas etárias, ministrando aulas de Educação Física escolar, na Capital.

Aos 26 anos, meus pais retornaram para o interior, Bauru, e lá continuei a ministrar aulas em várias escolas, pois ainda não era concursada, aguardava ser chamada no concurso do estado e iniciei minhas atividades em academias, trabalhando com ginástica e musculação para adultos e natação para bebês e adolescentes. Nesse período, também iniciei o curso de especialização na Universidade Estadual Paulista (Unesp), que concluí em 2001. Confesso que, nesse período, cresci muito, foram tempos de muita dedicação aos estudos e ao trabalho. Ainda bem que meu namorado morava em outra cidade – Jaú-SP, e só nos víamos nos fins de semana.

Por intermédio do meu, agora, marido, que recebeu proposta de trabalho em Corumbá, no Mato Grosso do Sul (MS), migrei para a referida cidade, local onde comecei a trabalhar como professora de Educação Infantil, habilitada pelo curso de Magistério, em uma renomada escola particular, com crianças de dois e três anos, e nela permaneci por treze anos. Também, em parte desse tempo, ministrei aulas de ginástica, musculação e natação para bebês em academias da cidade.

Em 2006, senti a necessidade de me aperfeiçoar mais na Educação Infantil e me matriculei no curso de Pedagogia, que concluí em 2011. Já em 2012, ingressei no curso de especialização de Educação Infantil da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), etapa concluída só no ano de 2015. Acredito que uma graduação complementou a outra, pois sinto que, tanto no curso de pedagogia quanto no de Educação Física, existe uma sintonia muito grande em relação à criança e ao seu desenvolvimento, principalmente sobre o brincar, elemento que deve ser conduzido de forma pedagógica e educativa.

Em 2010, por meio de concurso público, passei a integrar o quadro efetivo dos professores de Educação Física das escolas municipais de Corumbá. Quando assumi o concurso, fui lotada numa escola de zona rural, unidade que se localiza próxima à fronteira Brasil-Bolívia. Ressalto que essa unidade já me chamou a atenção devido à sua proximidade com o limite fronteiro e que acaba recebendo grande quantidade de alunos que residem na Bolívia e utilizam o sistema público de Educação em Corumbá (Brasil). Inclusive, sobre essa movimentação, elucidamos que os alunos são chamados de pendulares; ou seja, moram na Bolívia e estudam no Brasil, geralmente se deslocam em busca de uma educação formal. A partir dessa experiência, comecei a observar os diferentes deslocamentos fronteiros no processo educacional da cidade de Corumbá-MS.

Em 2013, fui convidada para fazer parte do órgão gestor central da Secretaria Municipal de Educação (Semed), como Assessora Técnica Pedagógica do Núcleo de Educação Infantil (NEI), e em 2018, fui para Supervisão. Novos desafios, e oportunidades de poder contribuir com a Educação Infantil, minha paixão na área da Educação. Comecei a observar os Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis) e como o desenvolvimento das crianças se efetivava, sempre tendo, como modo principal, o movimento, o brincar, as interações e as relações culturais.

No ano de 2019, fui aprovada em outro concurso público, passei a integrar o quadro efetivo dos professores de Educação Infantil das escolas municipais de Corumbá, mas atualmente permaneço na Semed até a presente data, com a função de Gerente de Gestão do Sistema de Ensino. Na sequência, pude concluir mais três cursos de especialização, Gestão Escolar (2020); Educação Física Adaptada (2021); e Primeira Infância e diferentes abordagens para a Educação Infantil (2023).

Com o passar dos anos, fui adquirindo novas aprendizagens e o interesse de saber como se efetivava a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil e essa relação com

a fronteira, visto que temos vários alunos em situação pendular frequentando a Educação Infantil.

Diante desse contexto, tive a oportunidade de ingressar no curso de Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Câmpus Pantanal, no ano de 2021 e, por meio das inquietações e experiências vivenciadas durante minha caminhada profissional, surgiu essa Dissertação, a fim de buscar compreender qual é o lugar do professor de Educação Física na Educação Infantil na etapa creche – crianças com até três anos idade. No caso, busquei analisar, especificamente, a percepção docente sobre crianças em situação pendular nos Cemeis, que estão localizados na fronteira Brasil-Bolívia, mais precisamente na cidade de Corumbá-MS, região de concentração da pesquisa.

Considerando essa circunstância preliminar, outra preocupação está concentrada em contextualizar as relações cotidianas nos Cemeis, e como se dá a relação das múltiplas culturas na região de fronteira, na perspectiva das aulas de Educação Física, pensando no espaço escolar, num contexto de contato e de diferentes fluxos fronteiriços por ser um lugar que genuinamente serve de intersecção entre dois países – Brasil-Bolívia (Arf; Velasque, 2017). Nessa perspectiva, Martins (1997, p. 133) considera que esses locais fronteiriços são, num primeiro momento, o “[...] encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si [...]”.

Percebe-se, assim, que as fronteiras representam o encontro de distintas relações, em que há um intercâmbio social, cultural e político que propicia um processo de ambivalência entre o “eu” e o “outro”, conforme destaca a ideia de Machado (1998). A autora descreve que a fronteira, como lugar onde o eu e o outro se encontram, ambos se comparam e identificam suas diferenças, enquanto formas culturais se interpenetram para construir um elemento de identificação, pois nesse caminho ambos abrem espaço para a aproximação, deixando-se penetrar pela cultura do outro.

Salienta-se que, nas palavras de Almeida (2005, p. 107), “[...] a fronteira tende a provocar dicotomia entre as identidades territoriais, pois ou você é deste território, ou não é”, e isso nos leva a entender toda a porosidade da fronteira. É um exercício de pensar a alteridade, que contribui para a construção e reconstrução de identidades, fazendo delas uma realidade singular. Sendo caracterizada pela sua fluidez, porosidade e dinamismo, ela também é um fato social que possui relação direta com o fenômeno migratório (Machado, 1998).

Já Foucher (2009, p. 11) aponta que “[...] criar uma fronteira visa, sempre, solucionar um problema, incontestável ou não, segundo a prática antiga e bem britânica da partição, sem nunca saber o que acontecerá em seguida”. Rodrigues (2014) considera que a fronteira se

associa às demais categorias de análise dos espaços geográficos com distintas características naturais e humanas, sendo a fronteira só realmente entendida quando analisada pela ótica local, as comunidades que ali vivem e se reproduzem social, econômica e politicamente.

Neste contexto, pensando nos movimentos entre as pessoas nos espaços fronteiriços, podemos admitir que “[...] a fronteira deixa de ser linha, finitude, o lugar de diferença. [...] Torna-se aberta, porosa, exemplo de integração e de aproximação” (Schaffer, 1995, p. 25). Com isso, podemos entender a definição de fronteira como um processo histórico e, por isso, mutável; é um processo marcado por construções, por integrações que vão demarcando, ampliando ou restringindo os espaços de cada grupo.

É fato notório que alguns pais ou responsáveis dessas crianças pendulares, que estudam no Brasil e que moram na Bolívia, trabalham no mesmo país que seus filhos estudam – Brasil, aproveitando a travessia para o país vizinho a fim de exercer suas atividades laborais. De tal modo, realizam as suas atividades geralmente em horário comercial, retornando para suas casas no fim do dia, junto de seus filhos, já que a maioria das creches públicas de Corumbá atende em período integral (7h às 17h). Esses fluxos migratórios são reflexo de diferentes fatores, como o aumento da mobilidade humana, as desigualdades sociais e econômicas, a busca por melhores condições de vida, as perseguições políticas e religiosas, as corriqueiras violações de direitos humanos e, até mesmo, as catástrofes naturais (Alves; Silva, 2018). Os deslocamentos na região de estudo são motivados por diferentes razões: há pessoas que o fazem motivadas por um intercâmbio estudantil, por uma razão profissional ou em busca de novas oportunidades de trabalho e renda, caracterizando os fluxos em voluntários ou espontâneos (Oliveira; Correia; Oliveira 2017).

De acordo com Oliveira, Mariani e Loio (2018, p. 487), “[...] a imigração pendular ganha em complexidade, uma vez que a imersão e emersão, ou seja, a entrada e saída do país de origem e de destino ocorrem rotineiramente. Isso implica tratos com autoridades, flexibilidades nas relações interpessoais e no manejo de mercadorias e moedas”. Já Birol (2018) relata que os movimentos fronteiriços ocorreram principalmente devido a preocupações econômicas, à exploração do comércio local e aos benefícios das zonas francas; e a serviços, como restaurantes e hotéis, turismo, emprego ou ocupações profissionais, procura de serviços públicos e reagrupamento familiar. Por outro lado, estrangeiros de países vizinhos vêm ao Brasil principalmente em função dos serviços públicos de saúde, educação e assistência social.

Conforme exposto, esta pesquisa teve como cenário a percepção do professor de Educação Física, frente ao contexto fronteiriço e aos seus fluxos, nos quais estão inseridas as crianças da Educação Infantil, etapa creche – crianças de até três anos de idade, matriculadas na Rede Pública de Corumbá-MS. Inclusive, observando a forma como ocorre a interação das crianças dentro dos Cemeis, visando ao seu acolhimento e à integração. Portanto, o professor que atua nesse nível de ensino necessita ter um olhar diferenciado e acolhedor para realizar intervenções quando necessárias a fim de respeitar a cultura e o direito das crianças, proporcionando uma educação de qualidade e igualitária.

Neste sentido, nosso objetivo foi, de forma geral, analisar a atuação do professor de Educação Física, pela percepção que ele tem sobre a Educação Infantil – etapa creche, considerando a aplicabilidade dos eixos estruturantes/norteadores, interações e brincadeiras, em documentos legais (BNCC/Dcnei), bem como averiguar como acontecem os diferentes fluxos de alunos em condições pendulares que frequentam os Cemeis de Corumbá-MS, cidade localizada na fronteira Brasil-Bolívia. Para tal, os objetivos específicos foram:

- a) descrever os fundamentos legais e conceituais da Educação Física na Educação Infantil, especificamente sobre a etapa creche;
- b) averiguar como, pela percepção do docente, a Educação Física é contemplada na Educação Infantil – etapa creche, nos Cemeis de Corumbá-MS, evidenciando os eixos estruturantes/norteadores – interações e brincadeiras, estabelecidos nos documentos legais (BNCC/Dcnei);
- c) compreender como os professores de Educação Física descrevem a sua atuação junto às crianças matriculadas nos Cemeis da cidade de Corumbá-MS, sobretudo analisando a presença de crianças em condições de pendularidade, estudam no Brasil e residem na Bolívia.

Quanto à organização do trabalho, ele foi dividido em cinco seções, sendo a primeira esta Introdução. Na segunda seção, é apresentado o panorama geral sobre os elementos históricos da Educação Infantil, do nacional ao local (Corumbá-MS), trazendo um pouco da história das crianças e suas infâncias e como eram as representações a respeito delas ao longo dos séculos. Na mesma parte, também dialogamos sobre alguns documentos norteadores da Educação Infantil, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Dcnei), o Referencial Curricular da Educação Infantil (Rcnei) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a importância dos eixos estruturantes intitulados “interações e brincadeiras” na Educação Infantil.

Na terceira seção, abordam-se os fundamentos legais e conceituais da disciplina de Educação Física, adentrando em como ocorre a relação do professor de Educação Física na Educação Infantil, seus avanços e dificuldades na atuação com essa faixa etária, a atuação compartilhada entre o professor de Educação Física e o pedagogo, professor regente, analisando os eixos estruturantes – inteirações e brincadeiras, que propiciam aprendizagens significativas e prazerosas na escola da infância. Também foi feita a análise da Educação Física na Educação Infantil considerando a região de fronteira, que nesse trabalho se refere à fronteira Brasil-Bolívia, em Corumbá-MS.

Na quarta seção, apresentam-se os caminhos metodológicos desenvolvidos para a pesquisa de campo, direcionando e demonstrando os procedimentos de produção do material empírico, sobretudo realizado nos Cemeis de Corumbá-MS. Os autores integrados no delineamento geral do método de estudo foram Minayo (2001) e Gil (2021).

Na quinta seção, abordamos os resultados obtidos da pesquisa de campo e realizamos as análises, procurando discutir e interagir com a parte conceitual sobre o universo pesquisado, que está dividido por blocos de unidades, sendo eles: Bloco I – Perfil profissional dos docentes de Educação Física; Bloco II – Percepção do docente na Educação Infantil – creche; e Bloco III – A criança e suas características fronteiriças na Educação Infantil.

Por fim, são realizadas as considerações finais do trabalho à luz dos resultados e das discussões. Assim, os achados demonstram a importância da formação inicial e continuada dos professores de Educação Física que atuam nesta etapa de ensino – creche, a dificuldade encontrada pelos professores em relação à linguagem, pois os docentes não falam nem entendem o idioma espanhol, dificultando a comunicação com as crianças cuja língua materna é o espanhol, além de demonstrarem a falta de inclusão no planejamento, por parte dos professores, de atividades que contemplem as diferentes culturas, especialmente a boliviana. Também são projetadas novas questões e preocupações sobre a possibilidade da educação intercultural atrelada às diferentes nuances da fronteira. Dessa forma, compreende-se que a Educação Física na etapa creche pode ampliar a participação e inclusão das crianças em situação pendular que estão presentes nos Cemeis, inclusive respeitando as suas singularidades.

2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CONTEXTO NACIONAL PARA O LOCAL (CORUMBÁ-MS)

Durante muito tempo, segundo Didonet (2001), o cuidado e a educação da criança pequena estiveram sobre a responsabilidade da família; era no meio familiar e no convívio com os adultos que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Na sociedade tradicional medieval, as crianças não eram vistas como crianças, mas sim como adultos em miniatura. Sua representação nas pinturas antigas era com os mesmos traços dos adultos, porém em tamanho menor (Ariès, 2021). As condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto.

2.1 Essas crianças e suas infâncias... um pouco da sua trajetória histórica

Heywood (2004, p. 87) comenta sobre a infância:

Os períodos medieval e moderno resultaram em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de dois anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um ‘pobre animal suspirante’, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade.

As crianças, nessa época, eram vistas como pequenos seres “engraçadinhos” com que os adultos se divertiam “[...] para passatempo, assim como nos divertimos com os macacos” (Ariès, 2021, p. 23). O mesmo autor destaca dois sentimentos de infância, sendo o primeiro a “paparicação”, considerando as crianças como bichinhos de estimação para divertimento, e o segundo considerando a infância como objeto de estudo, instrução e escolarização, demonstrado pelos moralistas e educadores dos séculos XVII e XVIII, em oposição ao primeiro, Ariès (2021) afirma que o

[...] sentimento superficial da criança – a que chamei de ‘paparicação’ – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Ariès, 2021, Prefácio).

Corazza (2002) reforça este pensamento, relatando que as crianças eram meras

distrações e relaxamento para os adultos, devido à ausência de uma consciência de infância e de criança.

As crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado ‘passado’ – da Antiguidade à Idade Média –, não existia esse objeto discursivo a que hoje chamamos ‘infância’, nem essa figura social e cultural chamada ‘criança’, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar ‘o infantil’, embora já maquinasse como máquina, que vinha operativamente funcionando [...] (Corazza, 2002, p. 81).

Essa ausência de uma consciência de infância foi ignorada e desconhecida por um grande período, isso não significava a falta de afeição pelas crianças, mas sim de uma consciência da particularidade da infância, pois não havia propósito em representá-las, o motivo seria por incompetência ou por falta de habilidade, e que provavelmente não houvesse um lugar para a infância (Ariès, 2021).

Aos poucos, a família e a sociedade foram percebendo que a criança não poderia ser tratada de maneira igual a um adulto, na forma de se vestir, comer, brincar e nos seus afazeres. Assim, por volta do século XVII, surge uma evolução dos sentimentos em relação à infância e, gradualmente, inicia-se a diferenciação entre o adulto e a criança, que vão perdendo o caráter de adultos que ainda não cresceram (Corazza, 2002).

Com essas mudanças, ocorre a preocupação com a formação moral da criança e com sua construção como indivíduo. Foi nesta época que se começou realmente a falar na fragilidade da infância. Outros historiadores, como Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15), também comentam sobre a infância:

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida.

Nessa transição, a maneira como a infância é vista atualmente é consequência das constantes transformações e construções pelas quais passamos ao longo da história, e é importante entendermos estas transformações para compreendermos a dimensão que a infância ocupa atualmente. Por meio da história social e cultural da criança e da infância, que Corsaro (1997) elucida que a ideia de criança não está internalizada na sociedade e na cultura; ao contrário, estão ativamente contribuindo para a produção e mudança cultural. O autor entende as crianças como responsáveis por suas infâncias e, logo, têm uma participação social bilateral. Isto é, afetam e são afetadas pela sociedade; portanto, “[...] as crianças são agentes ativos que

constroem suas próprias culturas e contribuem para produção do mundo adulto” (Corsaro, 1997, p. 5). Sarmiento (2013) corrobora com a ideia de que as crianças realizam processos de significação, elementos que são específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos.

Assim, a trajetória “[...] por outro lado, só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância” (Bujes, 2001, p. 13). A mesma autora complementa que se dizendo que identificaram um conjunto de novas ideias sobre a infância e criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um sujeito produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (Bujes, 2001).

Essa visão é reforçada por Robertson (1995) quando argumenta que, no século XX, ao contrário dos séculos anteriores, os pais começaram a encontrar alegria e prazer em criar seus filhos, acreditando que a infância merece atenção do adulto.

Isso posto, podemos perceber e analisar o processo de consolidação da Educação Infantil e sua articulação com o sistema educativo estabelecido ao longo dos tempos e espaços. Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância, sendo que, no início, o senso comum aceitava sem dificuldade a mistura das idades (Ariès, 2021).

2.2 Educação Infantil no Brasil: o surgimento dos documentos norteadores para essa etapa de ensino

Segundo Oliveira (2002), cuidar de crianças pequenas em creches não era comum no Brasil. Essa construção foi se constituindo de acordo com necessidades enfrentadas, de forma histórica e culturalmente conquistada, visando à organização da sociedade, ligadas à fatores políticos e econômicos da época, no qual novos modelos educacionais foram criados.

Surgiram, na segunda metade do século XIX, as primeiras creches no Brasil, sendo que dados históricos relatam que, no Rio de Janeiro, foi em 1875, e, em São Paulo, no ano de 1877. Os primeiros jardins de infância também foram criados sob a responsabilidade de entidades privadas com o objetivo de proteger as crianças (Kuhlmann, 1998).

Já no século XX, o discurso predominante sobre a infância foi atribuído à criança, um sujeito com direitos, construindo, assim, uma imagem com base na elaboração de dispositivos legais e documentos internacionais, entre os quais: a Declaração de Genebra (1923), que ressalta a premissa de que as crianças devem vir em primeiro lugar e requerem proteção e assistência imediatas, enfocando o atendimento às suas necessidades de sobrevivência; a Convenção dos

Direitos da Criança (1989), que reconhecem o direito da criança à educação a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito; e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), que, em seu segundo princípio, descreve que a criança gozará de proteção especial, disporá de oportunidade e serviços a serem estabelecidos em lei ou por outros meios, de modo que possa se desenvolver física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, em condições de liberdade e dignidade. Nesse último documento, ainda se estabelece que, em seu sétimo princípio, a criança seja prioridade absoluta e sujeito de direitos, sendo a ludicidade educativa um dos elementos centrais, conforme segue:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. [...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito (ONU, 1959, p. 2).

Diante de todos esses documentos elencados, houve um olhar mais aprofundado para a criança em relação à sua educação escolar, bem como um atendimento específico às crianças de acordo com sua faixa etária, sendo que as de zero a três anos eram atendidas no jardim de infância e as de quatro a seis anos, na pré-escola. Foi uma separação que marcou a Educação Infantil no País. Porém, ressaltamos que as crianças de zero a três anos matriculadas em creches eram custeadas e atendidas pela assistência social, que visava ao atendimento de cuidados básicos, como alimentação, higiene e saúde, enquanto a pré-escola – dos quatro aos seis anos, era destinada às atividades pedagógicas.

Essa realidade começou a mudar no início da década de 1980, com a pressão da classe popular, da sociedade e do movimento feminista para ampliar o acesso à escola; os debates sobre o papel da creche na sociedade passaram a ser considerados como espaços educativos, em que o cuidar e o educar eram indissociáveis (Cerisara, 1999).

Com a promulgação da Constituição Federal (CF), a educação de crianças pequenas passa a ser considerada uma obrigação do Estado, validando esforços para buscar a superação de uma visão que há muito se identificava como um papel de facilitador. Assim, a Educação foi reconhecida como um direito de todas as crianças e um dever do Estado; as creches, antes vinculadas ao campo da assistência social, passaram a ser de responsabilidade da Educação, uma vez que essas instituições devem, em princípio, realizar um trabalho de cuidar e educar.

No entanto, conforme Kuhlmann (2000), essa migração não significa necessariamente a superação do conceito de bem-estar que historicamente marcou a Educação Infantil. Para tal, a criança deverá receber atenção, sem distinção entre o cuidado e a educação, buscando sempre o seu desenvolvimento integral (Craidy; Kaercher, 2001).

Vejamos, de forma literal, o que diz a CF no seu Art. 205:

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

Do ponto de vista histórico, a legislação avançou significativamente ao reconhecer a criança como cidadã e sujeito de direitos, incluindo o direito a uma educação de qualidade desde o seu nascimento. Essa mudança na CF de 1988, que torna as crianças sujeitos de direitos e garantias fundamentais por meio da conquista social, ficou expressa no seu Art. 227, quando literalmente diz que é

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Reforçando esse pensamento, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n.º 8.069/1990, a criança passa a ser, de fato, inserida no mundo dos direitos sociais, conforme o Art. 3.º, que diz:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humano, sem prejuízo da proteção integral de que trata a Lei, assegurando-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (ECA, 1990, n.p).

Segundo Machado (2000), a CF 1988 foi um marco que inaugurou nova era na história do atendimento à criança pequena em nosso País; pois, além de estabelecer o dever do Estado de prover vagas no sistema educativo para todas as crianças, reconheceu-as como sujeito principal de direitos.

Trata-se de não mais justificar uma função específica para as instituições de Educação Infantil e seus profissionais com base exclusivamente no direito das mulheres trabalhadoras, ou na retórica que justifica objetivos pedagógicos dessa ou daquela natureza, mas como um direito da criança (Machado, 2000, p. 7).

Após a CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base Nacional (Ldben) Lei n.º 9394/96 (Brasil, 2012a), doravante chamada nesse trabalho somente de LDB, reconhece-se, então, o dever do Estado em oferecer creches e pré-escolas para toda a criança de zero a cinco anos, fazendo com que a Educação Infantil se torne verdadeiramente pública. A partir do momento em que as creches fazem parte da Educação Básica, expressando sua finalidade com relação às crianças de zero a três anos, isso concretiza e dá oportunidade a esse público de frequentar um ambiente escolarizado, podendo conviver, aprender e interagir com seus pares, por meio de troca, ampliação de experiências e conhecimentos, bem como ter e acesso a diferentes produções culturais (Brasil, 1998a).

Nessa perspectiva, Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000) argumentam que, para compreender o processo pelo qual uma criança é colocada em uma creche, implica a participação de três atores principais: a mãe, a criança e o docente. Dessa forma, por meio da integração da criança, da família e do professor, como componentes do processo de adaptação, temos a família como a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Inclusive, no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Rcnei), é descrito que é dever das “[...] instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil” (Brasil, 1998a, p. 76).

Vale destacar, também, que a convivência familiar é extremamente necessária, porque essas crianças ainda são muito pequenas e precisam de assistência e supervisão de adultos para manter as suas relações afetivas e de educação familiar. Sobre o assunto, Oliveira (2003, p. 66) diz que a “[...] família é a primeira agência de controle social da qual a criança participa, ocorrendo uma socialização baseada em contatos primários, mas afetivos, diretos e emocionais”. Os valores adquiridos na família são insubstituíveis, tornando-a responsável legal da criança no processo de educar e transmitir valores éticos e morais, além da importância familiar na formação educativa da criança. O autor, em outra obra, complementa que a escola, como uma instituição complementar ao trabalho realizado pela família, terá como compromisso desenvolver os aspectos educacionais pedagógicos das crianças e sugere que a articulação família-escola é muito significativa para as tarefas escolares (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

Tal situação evidencia a importância que passa a ser dada à infância. Se antigamente a criança era vista como um adulto em miniatura, que não busca compreender efetivamente suas verdadeiras necessidades, agora precisa de atenção especial da família e da escola, criando, entre ambos, novas funções. Nesse caso, entende-se que se a instituição inicial família-escola apenas coexistia; com as mudanças, passaram a se relacionar e a se complementar (Ariès, 2021).

Portanto, o processo educativo familiar começou a contar com a creche, uma vez que a criança passou a estar por longo período do dia nessa instituição, que precisa ofertar, acolher as experiências e vivências da criança, de forma que ela possa desenvolver suas capacidades físicas, cognitivas, emocionais e culturais, sobretudo no seu sentido integral. Nesse contexto, é de suma importância que a família faça parte e interaja junto à instituição de ensino para a formação integral da criança, conforme Kuhlmann (2003, p. 469) relata:

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização.

Guimarães (2007) levanta outra questão relacionada à instituição de Educação Infantil, no que se refere à passagem da creche da assistência social para a Secretaria de Educação, que, apesar de reconhecê-la legalmente como educacional, é considerada sem caráter escolar.

Por um lado, na legislação, a creche integra o sistema educacional, que envolve tradicionalmente as instituições escolares. Por outro lado, a política educacional vigente define a creche como instituição educativa sem caráter escolar, onde a complementaridade entre educar e cuidar caracteriza o atendimento. Ou seja, o modelo da creche demanda formas de relacionamento com as crianças e com as famílias que desafiam a tradição escolar que caracteriza o trabalho nas instâncias educativas (Guimarães, 2007, p. 17).

Diante dessa particularidade e das recentes mudanças legais, identificamos a Educação Infantil como uma área recente historicamente e que necessita de reflexões sobre quais os elementos a definem e a diferenciam das outras modalidades de ensino.

Conforme Godoi (2004, p. 17) nos relata:

A Educação Infantil se constitui numa área nova de investigação, apesar de a preocupação com a pequena infância não ser algo recente na história. Além disso, ela difere do ensino fundamental por não ser algo recente na história.

De acordo com Cerisara (2002), a especificidade do caráter educativo da Educação Infantil não é natural, ele foi historicamente construído com base em diversos movimentos sociais que colaboraram para construção da LDB. Sobre esse assunto, a autora diz:

A versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito a formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros (Cerisara, 2002, p. 329).

Ainda sobre o direito à educação da criança, outro importante documento que reforça essa linha argumentativa é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo que, em seu Art. 19, é descrito: “É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral” (Brasil, 1990). Concordamos com a leitura de Rossetti-Ferreira (2000) de que o ECA se transformou na “[...] base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito a ser criança” (Rossetti-Ferreira, 2000, p. 184). Assim, a criança foi reconhecida de forma institucionalizada como cidadã de direitos, alcançando novas conquistas, ao observar alguns processos e construções históricas que tratam de seus direitos e deveres.

Vale acrescentar, também, que a LDB foi criada para se adequar às novas necessidades educacionais a fim de ampliar o direito à educação, ampliar a autonomia de atuação das redes públicas, escolas e professores e esclarecer a atribuição do trabalho docente. Essa legislação acabou estabelecendo modelos educacionais adequados às condições nacionais, sendo marco importante na Educação Infantil, pois confere aos municípios a responsabilidade de engajar e organizar o sistema de ensino para atender a crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus direitos e particularidades (Brasil, 1996).

Com isso, a demanda por creches e pré-escolas aumentou significativamente, e a Educação Infantil passou por um processo de municipalização. De acordo com o texto da nova

LDB, a Educação Infantil deixou de ser assistencialista ou compensatória e passou a ser um direito da criança, uma obrigação do Estado, tornando-a como a primeira etapa da Educação Básica.

A principal mudança foi a definição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica o que significou, na prática, a exigência de que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito dos órgãos de educação a responsabilidade pelas redes de creche (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006, p. 90).

Tendo como referência a LDB, foram publicados referenciais e orientações práticas para os profissionais atuarem na Educação Infantil, alguns exemplos são os Referenciais Nacionais da Educação Infantil (Rcnei, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Dcnei, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), sendo que, essas duas últimas, a presente pesquisa terá, como objeto estudo, os temas interações e brincadeiras como eixo principal para as práticas com as crianças.

O Rcnei é um documento que apresenta “[...] referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (Brasil, 1998b, p. 13). O Rcnei, por exemplo, deve ser entendido como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que visa à estruturação de propostas educacionais adequadas à especificidade de cada região do País. O documento é uma coletânea elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), contendo três volumes: o primeiro apresenta as características gerais do documento, faz uma introdução e descreve algumas considerações sobre as creches e pré-escolas, a criança e o ato de educar; o segundo apresenta a formação pessoal e social e algumas reflexões sobre o desenvolvimento da identidade e da autonomia; o terceiro exibe o conhecimento de mundo, sendo dividido em seis eixos – movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; e matemática – justificando assim o contexto da Educação Infantil (Brasil, 1998b).

O Rcnei foi elaborado devido ao processo transitório pelo qual passavam as creches e pré-escolas na busca por uma integração que incorporasse as atividades educativas, os cuidados e as brincadeiras. Porém, ao analisar o documento, verificamos que era mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, não fazendo da criança, e da sua identidade, seu principal foco. Seu objetivo principal é o de auxiliar na atuação do professor de Educação Infantil junto às crianças pequenas, servindo como guia orientador, estabelecendo o

que se deve ser ensinado em cada faixa etária, com sugestões de atividades (Brasil, 1998b).

Já as Dcnei são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, sendo que elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). O material representou grande avanço no debate sobre a oferta da Educação Infantil no Brasil, e sua construção foi fruto de um amplo debate dos órgãos governamentais no campo educacional. Segundo dados observados nos documentos, participaram pesquisadores em educação, entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores e mantenedoras do ensino privado (Brasil, 2013).

Esclarecemos que as Dcnei ressaltam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar a criança como o centro do planejamento curricular, sendo ela um sujeito histórico e com direitos. Sugere o documento que é, nas interações, relações e práticas cotidianas, que as crianças vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e buscam sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

Ainda de acordo com as Dcnei, em seu Artigo 9.º:

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2018, p. 37).

Essa concepção amplia o olhar sobre a criança, considerando também as interações e brincadeiras como condições essenciais para o aprendizado. Ao mesmo tempo, a criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Portanto, trata a criança diante da sua complexidade e a coloca como protagonista na Educação Infantil, sobretudo em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos, buscando articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (Brasil, 2013).

O conteúdo das diretrizes apresenta significativas propostas para o trabalho pedagógico nessa etapa de ensino, na qual as práticas educacionais devem ser organizadas para atender às relações interpessoais, interações e brincadeiras nos espaços educacionais. Dessa forma, essa etapa não deve ser escolarizante, mas levar em consideração a criança como o centro do

planejamento, oportunizando diferentes experiências, especialmente avançar na direção da atenção ao atendimento em creches e pré-escolas, com o objetivo de

[...] garantir às crianças acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

Barbosa (2010) reforça as três funções presente nas Dcnei: a social, a política e a pedagógica, que devem se articular nas instituições de Educação Infantil, levando em consideração as necessidades biológicas e cognitivas das crianças, para a promoção da autonomia e do desenvolvimento de valores que contribuirão nas relações com os outros, desta forma assumindo uma função social.

Já a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), outro importante documento para nortear a Educação Infantil, comumente abreviada por BNCC, surge como política de Estado, oriunda da Constituição de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo Plano Nacional de Educação e, precedido em duas décadas, pelos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN). Portanto, atualmente, a BNCC deve orientar o currículo dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas do Brasil, bem como propõe uma base comum enquanto proposta de ensino para escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996). Mesmo com a elaboração da BNCC, a Dcnei e o Rcnei continuam valendo, porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a BNCC, o detalhamento de conteúdos e competências.

Esses são alguns documentos que surgem no campo nacional de discussões da Educação Infantil, o que nos mostra a importância que se tem dado à primeira etapa da educação básica. Desse modo, um dos objetivos da presente pesquisa é estudar as contribuições dos documentos aludidos na modalidade da Educação Infantil, especificamente no que se refere às crianças inseridas na etapa creche, de zero a três anos de idade, concentradamente nos eixos norteadores – inteirações e brincadeiras, e também na percepção do professor de Educação Física sobre a sua atuação no contexto de uma região fronteira (Brasil-Bolívia).

2.3 As orientações da BNCC para a Educação Infantil

De modo geral, a BNCC foi desenvolvida para orientar o ensino em esfera nacional. A Educação Infantil – creche e pré-escola, é início e alicerce de todo esse processo educativo. Assim, a BNCC procura sistematizar o conceito de Educação Infantil na perspectiva do desenvolvimento infantil, tendo a criança como a protagonista, enfatizando que a criança não é “um vir a ser”, mas agora é um sujeito de direitos. Na concepção de Sarmiento (2013), é preciso compreender a criança como um “ser-que-é”, ver a infância como a categoria de uma geração que tem forma própria, ser que, ao mesmo tempo, é completo e incompleto, tem voz e linguagem, vê o mundo com os olhos de um momento próprio, da infância em ação e em construção, isso é diferente dos adultos.

De acordo com a proposta da BNCC, a organização dos campos de experiências – o eu e o outro; corpo e gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – é um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e dos seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Isto é, uma educação que atenda à diversidade de interesses, às curiosidades e necessidades de bebês e crianças, na sua integralidade. A ideia de campo é exatamente a ruptura com as disciplinas e com as áreas de conhecimentos. Compreendemos que a materialização dos Campos de Experiências ocorre nos usos sociais das múltiplas linguagens (São Paulo, 2019).

Essa intencionalidade da prática por meio da apropriação de gestos, movimentos de sua cultura, potencializa suas singularidades, na realização dos jogos e das brincadeiras, colocando a criança no centro do processo de aprendizagem, integrando a pesquisa e a interação que acontecem na rotina escolar (Brasil, 2018).

A BNCC também destaca, dentro dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Infantil, os seis direitos de aprendizagem, a saber: conviver com outras crianças e adultos, ampliando o conhecimento de si e do outro, respeitando diferentes culturas; brincar de diferentes formas e espaços, diversificando seu acesso a produções culturais, conhecimento e experiências corporais, sensoriais, criatividade; participar ativamente com adultos e crianças do planejamento e da escolha das atividades cotidianas; explorar movimentos, gestos, sons, emoções, relacionamentos, elementos da natureza, ampliando seus saberes sobre a cultura; expressar-se como sujeito dialógico, criativo e sensível por meio de diferentes linguagens; conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, com uma imagem positiva de si e do grupo de pertencimento (Brasil, 2018). Portanto, esses seis elementos da aprendizagem estão assegurados na Educação Infantil, permitindo que

as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar papel ativo, provocadas a resolver situações nas quais possam construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver (Brasil, 2018).

A BNCC também está organizada por diferentes grupos etários que constituem a Educação Infantil, assim divididos: etapa creche – bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e etapa pré-escola – crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses). Essa divisão corresponde às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, não sendo consideradas como rígidas, pois existem diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento, que precisam ser considerados na prática pedagógica (Brasil, 2018).

Vale ressaltar que a BNCC recebeu algumas críticas, dentre elas, a de que as atividades elencadas seguem uma seriação por idade de modo compartimentado, e a Educação Infantil deve ser tratada de forma total, de forma a não perder as especificidades das crianças em suas vivências nas diferentes idades. Ademais, o documento da BNCC não menciona a diversidade de infâncias e o ensino especial; neste caso, ao tratar das experiências e objetivos de aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque é a subdivisão das crianças, que não se sustenta teórica nem epistemologicamente. A categorização de crianças de até 18 meses como bebês as destituiu da titulação “crianças” e da compreensão de totalidade dos processos infantis, o que demarca retrocesso político no que concerne à defesa de um projeto de educação integral e integrada das crianças, do nascimento até os seis anos de idade, enquanto Educação Infantil (Barbosa *et al.*, 2018).

Apesar de algumas críticas em relação à BNCC, que sua construção merecia maior diálogo com a sociedade civil em alguns aspectos, ainda assim compreendemos que muitos dos princípios partilhados reforçam o entendimento de criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista dos seus processos de socialização, que, alinhada à formação contínua e inicial dos professores que atuam nessa etapa, apresentando desafios e possibilidades para se pensar nas especificidades da Educação Infantil, por meio de reflexões, análise documental e produções científicas terão, naturalmente, impactos positivos a curto e médio prazo (Brasil, 2018).

2.4 Os eixos estruturantes: interações e brincadeiras na Educação Infantil

Para que as crianças aprendam de forma harmoniosa e efetiva, na Educação Infantil, é fundamental que as interações e as brincadeiras façam parte da rotina e do cotidiano delas, sendo estas as atividades principais. Essa perspectiva carrega consigo muitas aprendizagens e potencialidades; por meio das interações e dos conhecimentos adquiridos, as crianças aprendem a enfrentar situações do cotidiano e a conviver socialmente; por meio das brincadeiras, podemos observar várias expressões corporais das/nas crianças. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige conhecimento, repertório que ela precisa aprender (Brasil, 2012b), sendo o brincar um direito das crianças, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil (Brasil, 1998b).

Essa ideia é reforçada por Kishimoto (2021, p. 20), ao relatar que o ato de brincar “[...] não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem”. Dessa forma, a criança precisa aprender a brincar, o que adentra na figura e na importância do professor de Educação Física no contexto da Educação Infantil na etapa creche. Refletir sobre a atividade do brincar é extremamente importante para o desenvolvimento infantil, considerando que a criança possa criar, recriar e estabilizar aquilo que sabe das diversas esferas do seu conhecimento, de forma espontânea, imaginativa e cultural, valorizando suas descobertas, aperfeiçoando novas aquisições e concebendo um ambiente seguro e confortável para o seu desenvolvimento integral.

A brincadeira é para a criança um dos principais meios de expressão, que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo (Brasil, 2012b). Afirma Benjamin (1984, p. 85) que “[...] não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeado por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio. Com isso, as crianças formam o seu próprio mundo das coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (Benjamin, 1984, p. 104).

Pereira (2012), baseada nas ideias de Walter Benjamin, comenta literalmente:

Todo brinquedo carrega em si não apenas aquilo que o adulto intui ser o espírito infantil, mas toda a cultura em que se insere a produção desses brinquedos: uma época, um modo de ver o mundo e de relacionar-se com as crianças, uma forma de educar e apresentar a tradição, um projeto de sociedade (Pereira, 2012, p. 2).

Neste contexto, Oliveira (2000) aponta o ato de brincar como sendo processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando

vínculos mais duradouros. Dessa forma, o trabalho ratifica o que é apregoado na BNCC, em que os eixos estruturantes de brincadeiras e interações proporcionam às crianças aprendizagens significativas, entre elas, comunicar-se socialmente, colaborando para o desenvolvimento da sua personalidade e formando cidadãos que produzem sua própria cultura (Brasil, 2019).

Já Zanluchi (2005) assevera, também, que a criança brinca daquilo que vive, e que a aprendizagem acontece de forma mais dinâmica, extraíndo sua imaginação lúdica do seu dia a dia. O autor afirma que as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida.

O brincar é parte fundamental da educação e do desenvolvimento da primeira infância; por meio disso, as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre o mundo e as interações dentro dele. Brincar é uma das principais atividades da criança. É na brincadeira que ela revive a realidade, constrói significados e os ressignifica momentos depois. Dessa forma, aprende, cria e se desenvolve em todos os aspectos (Pozas, 2015). Por meio da brincadeira, as crianças desenvolvem sua imaginação, são mais confiantes, mais criativas, cidadãs, controlam melhor suas frustrações, ficam mais cooperativas e ampliam seus relacionamentos. A interação na brincadeira é uma característica do cotidiano da infância e traz consigo muitos potenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre crianças e adultos, por exemplo, pode-se identificar a expressão da emoção, a mediação da frustração, a resolução de conflitos e a regulação emocional (Brasil, 2018).

Outro trabalho também reforça essa ideia:

Brincando, a criança entra no mundo imaginário, onde ela é autora do seu *script*. Quando diz: ‘Faz de conta que eu sou o motorista’, ela passa a ser o motorista naquele momento. Ela pode entrar na fantasia, experimentar outros papéis, criar outros temas e cenários. Mas ela sabe que ela é uma criança e não um motorista. Na hora em que ela acabar a brincadeira, ela volta à realidade (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2011, p. 101).

Para Kishimoto (2001, p. 244), é “[...] brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância”. A mesma autora comenta que, ao observar as brincadeiras das crianças, podemos aprender sobre seu processo de socialização e, por meio da brincadeira de faz-de-conta, as crianças aprendem a dominar regras, emoções, medos, dominar o mundo e entender quem são. Em outro trabalho, a autora relata que a brincadeira “[...] é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica...

é o lúdico em ação” (Kishimoto, 2002, p. 7). Portanto, Kishimoto (2010) afirma que o brincar é uma ação que dá prazer à criança e, conseqüentemente, é uma ação livre conduzida por ela, na qual não lhe é exigido um produto final. Isso ocorre porque o brincar permite que as crianças explorem seu ambiente, interajam com outras crianças e pratiquem suas habilidades sociais, cognitivas e criativas na resolução de problemas, ajudando na sua autoestima e na disciplina.

Na mesma linha, Oliveira (2000, p. 19) afirma que o ato de brincar,

[...] por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável.

Nas brincadeiras, observam-se muitas sensações nas/das crianças, o que auxilia na construção do seu conhecimento e, segundo o Rcnei, a ação de brincar “[...] funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la” (Brasil, 1998b, p. 22). Reforçando esse pensamento, Pozas (2015, p. 53) relata que: “[...] o mundo social é, inicialmente, concebido pelas crianças dentro de um universo simbólico, no qual as ações sociais se desenvolvem em um nível de representatividade e as experiências são reconstruídas na brincadeira e no jogo simbólico”.

Nesse contexto, o brincar é benéfico para o desenvolvimento pessoal da criança, auxiliando na internalização das normas sociais e na adoção de comportamentos de ordem superior aos vivenciados no cotidiano, aprofundando sua compreensão de todos os aspectos da vida social. Como escrevem Marín e Penón (2003, p. 30), o brincar, para a criança,

[...] é a principal atividade da infância. Responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar... Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele desde pequenos a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida.

Também, de acordo com o pensamento de Sarmento, Ferreira e Madeira (2017), brincar consiste numa atividade inata e natural da criança, que nasce com ela. No entanto, só ao longo do tempo e pela experiência que vai tendo, é que a criança aprende a brincar. Conforme afirmam estes autores: “[...] ao brincar, a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e aprender” (Sarmento; Ferreira; Madeira, 2017, p. 6). Nesse sentido, o brincar torna-se importante para o

desenvolvimento das crianças, assim como o tempo e o espaço devem ser organizados e garantidos na Educação Infantil, creche e pré-escola, criando e recriando novos espaços e novas formas de atender as necessidades das crianças para o seu desenvolvimento integral. Vale ressaltar que não basta à criança estar num espaço organizado de modo a desafiar suas competências, ela precisa interagir com esse espaço para vivê-lo de forma intencional.

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição (Brasil, 1998b, p. 68).

Além disso, podemos notar que, de acordo com os Parâmetros Básicos da Infraestrutura da Educação Infantil (Brasil, 2008), a construção de espaços físicos para esse modelo educacional requer essencialmente a formação de uma equipe multidisciplinar, em que professores, arquitetos, engenheiros, profissionais de saúde, gestores e representantes da comunidade possam compartilhar conhecimentos diversos e atender às necessidades das crianças de forma efetiva para o exercício da sua autonomia, transformando esses espaços educativos, além de possibilitar a sua exploração.

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorrem o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 8).

Entendemos que as crianças são consideradas seres sociais com potencialidades e habilidades, que se adaptaram à cultura de seu ambiente por meio do contato com pares e adultos com quem tiveram a oportunidade de conviver. Assim, reconhecer, desde cedo, que as crianças são pessoas ativas e capazes de interagir com os outros reforça a ideia de que a interação social é um fator muito importante no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (Brasil, 1998b).

Rossetti-Ferreira, Oliveira e Amorim (2009) defendem o desenvolvimento humano numa perspectiva de construção social que se dá nas/pelas interações estabelecidas por pessoas em “[...] cenários específicos, os quais são socialmente regulados e culturalmente organizados” (Rossetti-Ferreira; Oliveira; Amorim, 2009, p. 444). Nesse sentido, como fortalecer a interação

entre os pares e os professores de Educação Física na creche, por meio das brincadeiras, movimentos e ludicidade? Acreditamos que, para responder de forma eficaz, dois pontos fundamentais devem ser explicados: a atuação do professor; o reconhecimento e a valorização das interações e brincadeiras entre as crianças e os adultos.

Como mencionado por Gutfreind *et al.*, (2018) compreender o valor da interação no desenvolvimento e na aprendizagem infantil “[...] faz criar oportunidades para as crianças, desde cedo, terem amplas oportunidades de realizar atividades variadas e trocar experiências e conhecimentos com outras crianças” (Gutfreind *et al.*, 2018, p. 10). Enquanto Pozas (2015) acredita ser a brincadeira uma aprendizagem social que pressupõe relações e encontros, uma forma mais interessante de propiciar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Portanto, esse reconhecimento deve orientar o agir do professor que atua num Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) na etapa creche, local onde ocorrem as oportunidades para as crianças brincarem. Nesse sentido, é importante que o professor reflita sobre a questão do brincar, criando espaços adequados que permitam a realização de jogos, brincadeiras e interações, respeitando as crianças que têm uma característica especial, têm sua própria forma de interagir com o mundo a partir de sua perspectiva, ganhando novos significados com o brincar a partir de suas próprias experiências.

Um dos objetivos específicos da pesquisa é analisar como se dá essa valorização das experiências com as interações e brincadeiras oferecidas às crianças, por meio da percepção da atuação do professor de Educação Física nos Cemeis, sendo um espaço no qual é realizada a promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças.

3 FUNDAMENTOS LEGAIS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, do ponto de vista da sua legalidade, foi considerada componente curricular obrigatório na educação, com a Lei de n.º 10.328, de 12 de dezembro de 2001, pois, na LDB de 1996, o termo “obrigatório” não havia sido incluído ao se tratar da Educação Física. Essa alteração no texto refletiu para reforçar a exigência que já existia, porque, apesar de estar escrita como componente curricular, no caso na Educação Infantil, dava-se margem para uma interpretação que permitia a sua realização pelo professor pedagogo (Impolcetto; Darido, 2020; Magalhães; Kobal; Godoy, 2007). A LDB n.º 9394/1996, na sua nova redação (2003), determina:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica sendo facultativo ao aluno: I- que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II- maior de trinta anos; III- que estiver prestando serviço militar ou que em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; VI- que tenha prole (Brasil, 1996).

Assim, a Educação Física, segundo a LDB passou a ser considerada como componente curricular e integrada na Educação Básica, deixando de ser mera atividade, por possuir corpo de conhecimento ou objeto de pesquisa específico, a saber, o movimento humano para ensinar e aprender (Palma; Oliveira; Palma, 2010).

Furtado e Borges (2020) ressaltam que o *status* de ser componente curricular¹ legal, conforme legislação, por si só não torna a Educação Física uma área legítima na escola. As tentativas de justificar a Educação Física nas escolas, ainda pautada pelos paradigmas da aptidão física ou do esporte, são vazias e carecem de argumentos críticos e fundamentos que sustentem as práticas pedagógicas da área.

Os autores González e Fensterseifer (2009) relatam que a Educação Física estabeleceu a partir da metade do século passado uma relação mútua com o esporte, que acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas de Educação Física. A tal ponto de, no senso comum, ser plenamente possível confundir Educação Física escolar com prática esportiva. Essa visão tem levado a Educação Física a ser considerada de segunda classe, que pouco contribui para a formação escolar dos alunos da educação básica, conforme trabalhos de Faria *et al.* (2010),

¹ O termo disciplina foi usado pelos autores, porém não utilizaremos esse termo e, sim, componente curricular, pois a Educação Infantil não é disciplinar, ou seja, na Educação Infantil utilizam-se os campos de experiências conforme o recomendado pela BNCC.

Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) e Almeida (2017).

Almeida (2017) relata que, em estudo de revisão sistemática sobre produção de conhecimento de práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física, no cotidiano da cultura escolar, o pensamento de professores de Educação Física em abandonar o trabalho ainda predomina, levando a uma falta de sentido na Educação Física escolar. Acreditamos que esse pensamento deva ser também evidente quando o professor tem que atuar na Educação Infantil, devido toda a especificidade que essa etapa escolar necessita. O professor de Educação Física deve observar suas condições e seus métodos de desenvolvimento das ações no processo de educar, redefinindo os papéis utilizados, sob a ótica da valorização do ser humano, que está em constante interação e transformação por meio dos elementos socioculturais.

Bracht (2003a), analisando diferentes concepções da Educação Física, afirma que sua especificidade deverá se relacionar, de forma direta, com a sua função social, remetendo-nos às práticas corporais que passam a ser entendidas como formas de comunicação que constroem cultura e são influenciadas por ela. Portanto, esse breve histórico da Educação Física aponta marcos importantes para que o professor entenda as mudanças teórico-metodológicas que ocorreram no decorrer dos anos e que, por sua vez, configuraram a concepção de Educação Física defendida atualmente, entendendo o importante papel de tornar o aluno capaz de exercer a cidadania ativamente na sociedade, desenvolver suas potencialidades e, principalmente, garantir a todos o acesso aos conhecimentos da cultura corporal do movimento, por meio de seus diversos conteúdos (Brasil, 1998b).

Diante disso, o professor de Educação Física possui papel importante e relevante no desenvolvimento de estímulos que são essenciais para o desenvolvimento motor infantil. Dessa forma, deve-se fazer presente no cotidiano na Educação Infantil, possibilitando as vivências corporais com as interações e brincadeiras, auxiliando a criança a conhecer seu próprio corpo e suas limitações, estimulando a criatividade, o imaginário e preparando-a para diversas situações ao longo da sua vida.

3.1 A relação do professor de Educação Física com a Educação Infantil: avanços e dificuldades

A Educação Infantil no Brasil tem um arcabouço histórico de reformulações e surgimentos de políticas públicas em favor de orientar o trabalho docente com as crianças pequenas. Contudo, as propostas curriculares nacionais da Educação Infantil não mencionam a Educação Física como componente curricular, nem mesmo indicam a presença de um professor

especialista para atuar nessa área de conhecimento.

Ao revisar os documentos das Dcnei, do Rcnei e da BNCC que orientam as ações educativas na primeira etapa da Educação Básica, na qual destacamos a Educação Infantil, percebemos a importância do movimento, da interação e do brincar nas intervenções da Educação Infantil, mas os referidos documentos não mencionam a presença da Educação Física por intermédio de professores com formação específica. De fato, esses documentos enfatizam a importância dessas dimensões, porém não há obrigatoriedade em serem trabalhadas por professores especialistas, podendo os professores regentes – pedagogos, atuarem nessa etapa do ensino básico.

O Rcnei para a Educação Infantil, no seu volume 3 – Conhecimento de Mundo, é composto por seis temas, sendo: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; e Matemática. O documento traz as atividades de Movimento para a Educação Infantil, construindo uma ponte com as aulas de Educação Física para essa faixa etária. Enfatizamos que não há, na legislação, obrigatoriedade para que o professor de Educação Física ministre esse conteúdo; dessa forma, entendemos:

A falta de clareza em relações a Educação Física nesse segmento educacional faz com que, em muitas realidades, as atividades de movimento sejam reduzidas à diversão, à utilização da linguagem corporal como ‘muleta’ para aprendizagem de conteúdo de outras áreas de conhecimento, à concepção de que o movimento deve estar presente para as crianças ‘liberem energia’ e se aquietem nos momentos considerados importantes (Costa; Lacerda, 2012, p. 329).

Ainda de acordo com o Rcnei, a presença do Movimento na Educação Infantil é de grande importância para as crianças (Brasil, 1998b). Identificamos a importância da Educação Física na Educação Infantil, partindo desse apontamento do Rcnei; segundo o documento, as brincadeiras, as interações, dentre outras, são provenientes do Movimento, que é o conteúdo específico da Educação Física; porém não podem ser vistas como conteúdo isolado dessa área, mas compartilhadas com o professor regente – pedagogo, e que sejam sensíveis aos interesses e às necessidades das crianças. Assim, podem-se considerar os dizeres de Mattos e Neira (2008, p. 11) quando indicam que

[...] o movimento é uma forma expressiva relevante para as crianças; logo, todos os educadores têm a obrigatoriedade de compreendê-lo. Muito além de um olhar biológico ou fisiológico, o corpo que corre e cresce é o mesmo que sente, conhece e se expressa. Portanto, para uma compreensão mais apurada

da motricidade infantil faz-se necessário aos profissionais que atuam na escola.

Os mesmos autores ainda nos relatam que “[...] o movimento não acontece sozinho. Não há movimento pelo movimento. Toda ação tem intenção. É o que caracteriza o seu aspecto comunicativo, determinado sempre pelo contexto cultural onde está inserido [...]” (Mattos; Neira, 2008, p. 5). Dessa forma, entendemos que o movimento deve ser uma prática pedagógica do professor de Educação Física, compartilhada com o professor regente –pedagogo, com a compreensão de que as crianças são seres sociais que possuem história e fazem parte de um grupo e, nas interações e brincadeiras, desenvolvem suas relações sociais, facilitando as práticas culturais.

Em outro documento, as Dcnei também não citam a Educação Física de forma explícita, porém relatam a necessidade de garantir experiências pelas crianças, que possam desenvolver o conhecimento de si e do mundo, de forma sensorial e corporal, ampliando seu movimento, sua interação e as manifestações culturais diversificadas (Brasil, 2010).

Observamos que, em grande parte dos municípios, essas atividades corporais dentro da Educação Infantil são ministradas pelos professores regentes – pedagogos, e não por profissionais de Educação Física. Embora a etapa creche não seja considerada obrigatória, é direito da criança e tem de se ofertarem condições apropriadas para o seu desenvolvimento integral e bem-estar, assim como o desenvolvimento motor, físico, intelectual, emocional e social, bem como proporcionar novas experiências (Martins; Mello, 2019).

Verificamos que a atuação dos professores de Educação Física na Educação Infantil, ainda que seja obrigatória por lei federal, depende de políticas públicas municipais e estaduais que viabilizem a inserção desse profissional nessa etapa de ensino. Apesar de ser reconhecida como componente curricular para toda educação básica, na qual se inclui a Educação Infantil, de acordo com a LDB, resultante de conjunturas bastante específicas. Assim como fatores legais, administrativos e pedagógicos que impactam em maior ou menor grau essa questão, conforme argumentam Martins, Barbosa e Mello (2018, p. 33):

Em boa parte dos municípios, foi a partir da legislação que se deu o ingresso dessa área de conhecimento na primeira etapa da Educação Básica e, em outros, anteriormente à mesma, podemos inferir que há uma diferenciação clara quando a entrada da Educação Física se configura como uma opção por parte da municipalidade e quando a mesma é demandada como uma condição para o cumprimento legal.

Ressaltamos que a Educação Física é obrigatória na Educação Infantil por ser a primeira etapa da educação básica para a pré-escola – crianças de quatro e cinco anos de idade, e na creche – crianças de até três anos de idade; esse feito não garante a consolidação da sua prática compartilhada, mas em muitos casos essa inserção foi efetivada apenas para que os docentes da Educação Infantil tivessem o direito de um terço da sua carga horária semanal (Lei n.º 11.738) para se dedicarem ao planejamento e aos estudos, não considerando a importância que a Educação Física tem para o processo de desenvolvimento do ser humano, inclusive Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 35-36) afirmam que

[...] é preciso resgatar a verdadeira relação dos movimentos fundamentais com as necessidades básicas das crianças, que proporcionam novas experiências de movimento, onde o aluno possa se integrar socialmente, desenvolver seus domínios cognitivos, motores e afetivos, com possibilidades de criar, de tomar decisões, de avaliar e de conhecer as suas potencialidades.

Independentemente da forma como a Educação Física foi inserida na Educação Infantil, seja por opção ao entender as contribuições específicas em relação ao movimento e a cultura corporal nessa faixa etária, seja por uma condição do cumprimento da legislação, é uma realidade que oportuniza a ampliação dos profissionais da área. Salientamos ainda que essa ampliação de oportunidades em alguns momentos pode passar por certos impasses, pois temos muitos professores do sexo masculino atuando na área da Educação Física no contexto escolar. Por outro lado, na Educação Infantil, principalmente na etapa creche, não se observa um grande número de professores homens, devido ao ambiente se revelar como de atividades de educar e cuidar, o que remete exclusivamente à figura materna, ou seja, feminina, causando certa estranheza a presença masculina, conforme relata Gonçalves (2015). É interessante reiterar o pensamento de Silva (2014, p. 47), que reforça a ideia da figura materna quando relata: “É assim que a figura feminina moldada à mãe, ao carinho, ao afeto, vai se firmando no espaço escolar da primeira infância, a ponto de, quando do aparecimento de um homem, o fato de causar espanto”.

Sobre a presença dos professores de Educação Física na Educação Infantil, segundo o Censo da Educação Básica de 2021, dos 595 mil docentes na Educação Infantil – até os 5 anos, apenas 3,7% são do sexo masculino, ou seja: para cada homem, há 27 mulheres atuando na área (Brasil, 2021).

Reforçando esse dado, temos vários trabalhos que retratam esses obstáculos encontrados pelos professores homens na Educação Infantil, a saber: Gonçalves e Penha (2015) revelam que

os resultados indicaram que a maioria dos homens tem a concepção de que a mulher leva mais jeito para educar as crianças de 0 a 3 anos de idade; Silva e Medeiros (2022) perceberam que de fato é possível o homem atuar enquanto educador de crianças pequenas, desde que tenha uma formação adequada, que os prepare para as práticas pedagógicas; Neto (2015) diz sobre a questão do preconceito em relação ao professor homem e considera a preferência de alguns pais por professores do sexo feminino; entre outros trabalhos. Neste sentido, Sayão (2002c, p. 2) evidencia isso:

No caso brasileiro, apesar de numericamente ser insignificante o número de professores do sexo masculino atuando nestas instituições, sua presença, dadas as especificidades que o trabalho com as crianças pequenas suscita, é motivo de estranhamento por parte não só das mulheres profissionais de creches, como também das famílias das crianças que frequentam estas instituições.

A autora em outra obra (2005), comenta que resiste de algum modo o pensamento de que homem de verdade não atua na Educação Infantil, e a figura masculina deve ficar longe do corpo das crianças. De acordo com Gonçalves (2010), esse padrão de comportamento é predominante de uma cultura; portanto, não é natural, e sim construído socialmente, seguindo modelos que atendem aos interesses de determinados grupos da mesma sociedade. A cultura brasileira ainda é machista e com pensamentos retrógrados, o que de certa forma atrasam um pouco a modificação de valores, que acabam dificultando a inserção de professores homens na Educação Infantil (Oliveira, 2018). Corroborando com esse pensamento, Ferreira e Oliveira (2019) relatam que existe um modelo conceitual, estereótipo, em relação à presença de professores homens exercendo a docência na Educação Infantil, o que mostra a manifestação de atitudes preconceituosas quanto ao papel do homem no trato com crianças pequenas e a possibilidade de interpretações equivocadas. Dessa forma, entendemos que seja o profissional homem seja mulher, ambos possuem a mesma capacidade e qualificação para atuar com as crianças, tendo o entendimento de que eles sozinhos não detêm o conhecimento, pois a educação passa a ser construída juntamente com a criança, tendo-a como protagonista.

Cumpramos evidenciar que esses profissionais também estão capacitados para atuarem em outras funções dentro das instituições de ensino, como retratam Martins, Souza e Melo (2020) quando relatam sua inserção como Gestões Escolares. Segundo às suas entrevistas com professores de Educação Física no Estado de Vitória-ES, nas representações femininas, elas consideraram os homens mais aptos a exercerem os cargos de direção nas instituições infantis.

Realidade vivenciada no município de Corumbá-MS, no qual também existe professor de Educação Física exercendo a função de Gestor Escolar, inclusive em um Cemei.

Outro ponto importante a destacar refere-se à formação do professor, essa capacidade profissional dos professores de Educação Física deve estar pautada na sua formação inicial, na qual o curso visa à formação de profissionais adaptáveis a novas situações emergentes, proporcionando de forma progressiva a autonomia profissional para que possa colaborar na construção de diferentes saberes (Delker; Raiter; Montagndi, 2010).

Para que esses profissionais estejam realmente preparados, deve-se observar a sua realidade prática; de acordo com Cardozo e Pinto (2010), é por meio do estágio, tão importante como momento de aproximação com a realidade escolar, que o futuro professor poderá praticar as teorias aprendidas ao longo do curso, buscando sempre uma relação entre a teoria e a prática, esse momento também é o de conhecer o ambiente em que irá atuar.

Enfatizamos também a importância da formação continuada que, associada à formação inicial, deve proporcionar reflexões, tanto teóricas quanto práticas, em cada momento de sua atuação nas instituições de ensino (Imbernón, 2000). Muito se tem observado sobre o respeito do valor dos saberes destes profissionais, sua formação, conduta ética profissional e da própria confiança da sociedade nesta profissão.

Esteve (1995) elucida que o processo histórico acarreta as mudanças sociais que transformam o trabalho do professor, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação, reforçando a necessidade de reflexão, debates e decisões em âmbito acadêmico, organizacional e político administrativo, convidando à reconstrução da identidade docente. Nesse sentido, o professor pode se sentir mais seguro para assumir outras funções, seja como professor, seja como coordenador ou gestor escolar.

Verificamos que no município de Corumbá-MS, que faz fronteira com a Bolívia, contexto que faz parte da pesquisa, o professor de Educação Física já atua na etapa pré-escolar – crianças de quatro e cinco anos de idade, em atendimento à LDB desde 2015, de acordo com a Resolução n.º 012/2015 (Corumbá, 2015), e notamos que a figura masculina vem ocupando mais esse espaço, porém foi contemplada recentemente mais uma etapa de atuação – a creche (crianças de até três anos de idade), em sua Matriz Curricular nos níveis I, II e III, conforme a Resolução n.º 247, de 4 de novembro de 2019. Sobre o tema, considerando a questão normativa local, pode-se observar no Art. 7.º como é a atribuição das aulas de Educação Física nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino (Reme), em que ficam estabelecidos na Matriz Curricular os números de aulas que deverão ser ministradas pelo profissional de Educação

Física a partir de 2020 (Corumbá, 2019). Especificamente, no município de Corumbá-MS, a inserção do professor de Educação Física na creche deu-se pelo entendimento de que a criança de zero a três anos de idade deveria estar assistida por um profissional com Ensino Superior, sem distinção de sexo, no momento de hora/aula atividade do professor regente (Lei n.º 11.738), visto que, anteriormente à referida Resolução, as crianças ficavam com as técnicas de Educação Infantil, que possuem o Ensino Médio, magistério.

Durante as pesquisas, observamos que, em outros municípios, como os de Florianópolis-SC, Vitória-ES e Jundiaí-SP, existem documentos e experiências da Educação Física na Educação Infantil – etapa creche. Especificamente em Florianópolis-SC, foi elaborado um documento – livro, com detalhamento das práticas de Educação Física na Educação Infantil do município: *A Educação Física na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC*, um documento pioneiro na Educação Infantil, que serve como orientação para os profissionais que trabalham com crianças de zero a cinco anos de idade, apresentando a organização do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil (Florianópolis, 2016). No caso de Vitória-ES, foi organizado um documento em 2006 pela prefeitura, via Secretaria Municipal de Educação (Gerência de Educação Infantil), intitulado *A Educação Infantil no município de Vitória: um novo olhar*, que teve por finalidade reformular a proposta curricular da Educação Infantil no município, não especificamente na área de Educação Física, mas como desafio da manutenção da Educação Física na Educação Infantil (Vitória-ES, 2006). Em Jundiaí-SP, no ano de 2011, criou-se uma Proposta Curricular de Educação Física, por meio da Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de sistematizarem as experiências acumuladas ao longo do trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Física que ministram aulas nas diferentes etapas de ensino (São Paulo, 2011).

Porém, apesar das conquistas como componente curricular nessa etapa de ensino, evidenciamos na legislação brasileira que o professor de Educação Física na Educação Infantil fica sob a percepção das redes de ensino, podendo ser dadas por professor especialista ou não (Bonfietti *et al.*, 2019).

Uma das causas pode ser o cenário de falta de políticas públicas, que priorizam as demandas que julgam mais importantes para o ensino-aprendizagem, sendo que as áreas de conhecimento de português e matemática recebem maior atenção em detrimento da Educação Física e das Artes, que são consideradas secundárias ou de menor valor, como relatam os autores Souza Júnior, Santiago e Tavares (2011, p. 186):

O ler, o escrever e o contar configuram-se como o essencial na cultura escolar, sendo compreendido, inclusive, como conteúdo do domínio intelectual. Por outro lado, na Educação Física e na Arte, há um certo menosprezo pelos seus conteúdos de ensino, inclusive por trabalharem, em alguns momentos com os elementos do domínio corporal.

Na Educação Física, há um interesse crescente em discutir questões relacionadas à Educação Infantil (Sayão, 1999; Ayoub, 2001; Martins; Barbosa; Mello, 2018), sendo que, em vários momentos, essas discussões foram relacionadas à relevância da imagem profissional do professor na primeira etapa da educação básica (Ayoub, 2001; Sayão, 1999). Em levantamento mais recente apresentado por Farias *et al.* (2019), os/as autores/as consideraram que a Educação Física na Educação Infantil vive um momento ímpar:

O número de pesquisas que vêm abordando essa temática cresceu consideravelmente nas últimas décadas, sendo ainda possível notar estudos que vêm tratando de outras temáticas que vão além do ensino dos aspectos motores e da aptidão física nessa etapa da Educação Básica (Farias *et al.*, 2019, p. 14).

Contudo, recentemente, tem havido crescentes pesquisas enfatizando a necessidade e as possibilidades de construção de um trabalho pedagógico integrado e articulado da Educação Física com a dinâmica curricular da Educação Infantil, sistematizando a possibilidade de construir um trabalho de Educação Física abrangente e claro, que não seja uma etapa organizada de forma disciplinar, mas que leve em consideração as particularidades das crianças de zero a cinco anos (Rocha, 2015). Nesse contexto, Sayão (2002d, p. 2) salienta ainda que

[...] cabe, portanto, aos/às profissionais elaborarem pressupostos teórico-metodológicos que deem conta de garantir o trabalho pedagógico da Educação Física à luz da Pedagogia da Educação Infantil. Neste caso, é preciso superar a concepção disciplinar de Educação Física fortemente enraizada na formação docente e partir para a ideia de complementaridade de ações pedagógicas que englobam diferentes profissionais, de diferentes áreas de formação que pensam, planejam e desenvolvem planos de trabalho tendo as crianças como centro irradiador das interações e não, o conhecimento determinado a priori pelos adultos.

A mesma autora, em outra obra mais antiga (Sayão, 1999), já afirmava que os estudos sobre a Educação Física na Educação Infantil eram recentes e ressalta a importância de se estudar a Educação Física no âmbito da Educação Infantil para avançar na sua constituição como campo de conhecimento e evidenciar a rotina das creches e pré-escolas, assim como a especificidade dessa etapa. Destacamos a pesquisa de Gonzaga (2011), que verificou a inserção

do professor de Educação Física na Educação Infantil e salienta que a educação corporal sempre esteve presente na Educação Infantil, e a inclusão do professor de Educação Física trouxe avanços para a área e melhor compreensão da sua atuação.

Já Mello *et al.* (2016) compreendem que a presença dos professores de Educação Física na Educação Infantil deve-se em função da centralidade que o corpo/movimento e as brincadeiras assumem frente aos processos pedagógicos nessa etapa de ensino. Dessa forma, argumentam que é “[...] por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas à sua educação” (Mello *et al.*, 2016, p. 131).

Segundo Scarazzatto (2013), ao refletir sobre “[...] a Educação Física como relação social, implicou pensar que os sujeitos envolvidos nessa ação não estão apenas desenvolvendo sua motricidade ou ‘habilidades cognitivas’, mas que são agentes da interação social e da dinâmica cultural” (Scarazzatto, 2013, p. 66). Portanto, a presença do professor de Educação Física pode ajudar a proporcionar resultados positivos no desenvolvimento integral das crianças, considerando que esse componente curricular tem papel fundamental na Educação Infantil. Especialmente ao considerar a Educação Física como uma área que pode possibilitar e proporcionar às crianças uma vasta diversidade de experiências no e com o mundo, pelas quais elas possam criar, inventar, descobrir novos movimentos, reelaborando novos conceitos e concepções sobre suas relações, criam-se bases para a construção do conhecimento sobre as coisas do seu próprio meio. Nista-Piccolo e Moreira (2012) fazem-nos refletir que o crescimento da criança recebe grande influência do meio ambiente, das diferentes possibilidades de relacionamento com o outro, das vivências que ela pode experimentar. Também relatam que

[...] dificilmente conseguiremos reconhecer todas as potencialidades que a criança possui apenas estando diante de suas expressões, pois o seu potencial de ação depende das oportunidades de experiências que ela poderá vivenciar (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 24).

Nesse sentido, não pensamos a Educação Física nesse contexto como uma disciplina, mas como área de conhecimento, que, em interface com outras áreas do conhecimento, tem muito a oferecer e a contribuir na Educação Infantil, entendendo que a cultura corporal do movimento precisa ser vivenciada pelas crianças, por meio das atividades lúdicas, brincadeiras e interações que devem orientar o agir educativo. Assim o “[...] conhecimento do próprio corpo se faz desde as primeiras descobertas que ocorrem na interação da criança como o ambiente por

meio de seus movimentos” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 24). A relação do professor de Educação Física na Educação Infantil deve-se pautar em promover, com sua atuação, a potencialização de estímulos às brincadeiras e interações. Também devemos considerar a organização de espaços acolhedores que despertem a curiosidade e a criatividade, respeitando toda a especificidade dessa etapa, tendo em vista participar de toda a rotina diária dos Cemeis.

3.2 O trabalho colaborativo entre o professor de Educação Física e o professor regente – pedagogo

O trabalho colaborativo² tem a finalidade de articular os profissionais que atuam em conjunto com os alunos; o professor regente e o professor de Educação Física podem trabalhar colaborativamente, de forma que o aluno possa ser amplamente beneficiado, cabendo adaptações simples que cooperem para o desenvolvimento da criança, seja ela realizada pelo professor da sala – regente, seja pelo professor especializado em Educação Física. Vygotsky (1989) é um dos autores que vêm embasando grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado, ocorre mediada pela relação com outras pessoas, processos interpsicológicos.

Entretanto, devemos observar que existem diferentes formas de trabalho coletivo. O trabalho colaborativo é uma destas formas de trabalho coletivo, e essa colaboração vai depender dos objetivos e das relações estabelecidas entre os professores envolvidos na ação, o que não acontece pelo simples fato de haver um grupo de professores reunidos, pois podemos ter casos de trabalhos coletivos que não sejam efetivamente colaborativos. Segundo Araújo (2004), quando o que se denomina “cultura de coletividade” é instaurada, as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem, atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo.

Segundo Parrilla (1998, *apud* Damiani, 2008), grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do conhecimento que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses. Costa (2005, *apud* Damiani, 2008) relata que, o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.

² Nesse trabalho, utilizaremos o termo trabalho colaborativo e não interdisciplinaridade, pois entendemos que, na etapa da Educação Infantil, não se trabalha por disciplinas, e sim com campos de experiências. Alguns autores citados tratam da interdisciplinaridade, porém fizemos uma adequação ao termo para que o leitor tenha o entendimento de que, no trabalho apresentado, não compartilhamos da disciplinarização na Educação Infantil, porém nas citações não substituiremos o termo.

Nesse sentido, Lenoir (2001) relata formas diferentes de se conceber conhecimento, ou seja, três culturas diferentes, sendo elas: a primeira, o “saber-saber” que se legitima pela capacidade de abstração; a segunda, o “saber-fazer” no sentido da prática; e a terceira cultura legitimada como a do “saber-ser”, que busca a inclusão da experiência docente em seu sentido de intencionalidade e funcionalidade, diferenciando o contexto científico do profissional e do prático. Nessa questão da experiência docente, nessa tríplice dimensão, Fazenda (2008) nos relata alguns cuidados de diferentes ordens:

Cuidados nas pressuposições teóricas, investigando os saberes que referenciam a formação de determinado professor, cuidados ao relacionar esses saberes ao espaço e tempo vivido pelo professor, cuidados no investigar os conceitos por ele apreendidos que direcionaram suas ações e, finalmente, cuidado em verificar se existe uma coerência entre o que diz e o que faz (Fazenda, 2008, p. 19-20).

O trabalho colaborativo facilita o planejamento do currículo e o trabalho em equipe, caso esta esteja aberta ao diálogo, à comunicação e às novas propostas (Nedel, 2010). Dessa forma, entendemos que pedagogos e professores de Educação Física, profissionais que atuam com a Educação Infantil, em especial na etapa creche, podem explorar o conhecimento de forma colaborativa, pois é uma forma de vivenciar e se comunicar com o mundo, introduzindo conceitos e valores às crianças, por meio das brincadeiras, do movimento e das interações (Brasil, 1998b).

Nesse aspecto colaborativo, Sayão (2002b) evidencia que, para se pensar a Educação Física na Educação Infantil, é necessário articular os conhecimentos, e não separá-los, e propõe um debate no sentido de articular as possibilidades de diálogo entre a Educação Física e a Educação Infantil. A autora indica a necessidade de a Educação Física aproximar-se das produções que vêm sendo desenvolvidas no campo da Pedagogia da Educação Infantil. Ela nos diz então:

Para que a Educação Física no âmbito da educação de zero a seis anos possa situar-se no PPP das instituições educativas, faz-se necessário incorporar a produção decorrente das discussões acerca da Pedagogia da Educação Infantil e iniciar um processo de formulação/reformulação das práticas pedagógicas, pensando-as à luz dos espaços de vivência das crianças nas instituições voltadas para as crianças pequenas e da reflexão/sistematização/produção desses processos (Sayão, 2002b, p. 48).

A mesma autora relata que cada profissional possui conhecimento específico dentro da sua área de atuação, enfatizava que não é o fato de professores diferentes atuarem que impulsiona essa preocupação, mas as diferentes concepções de trabalho pedagógico trabalhadas de forma isolada (Sayão, 2000). Por isso, a preocupação dá-se no domínio da fragmentação do trabalho docente na Educação Infantil. Reforça, ainda, que é necessário que os profissionais que atuam com crianças dessa etapa de ensino tenham como princípio participar de formações em serviço.

Possibilitar a formação permanente e em serviço dos/as profissionais da Educação Física na Educação Infantil, através da participação em cursos, oficinas, seminários, visitas, passeios, relatos de experiência são formas de qualificar o trabalho docente, aproximando-os cada vez mais entre si e do coletivo das creches e NEIs, assim como do Ensino Fundamental, para que este possa se voltar mais para a Educação Infantil. A troca constante de experiências e o relato das práticas favorece um clima de companheirismo entre os/as professores/as e outros/as profissionais que atuam nas instituições, viabilizando a reflexão constante da docência (Sayão, 2000, p. 5).

Ayoub (2001) também contribui com essa discussão. A autora compartilha, por sua vez, que existem hierarquizações nos Centros de Educação Infantil, que acabam por gerar disputas sobre os espaços de ensino, além de fragmentar o conhecimento das crianças. Essa hierarquização e fragmentação do conhecimento dentro dos Cemeis fragmentam tanto o conhecimento quanto a criança, e ainda os professores “especialistas” dentro do contexto da Educação Infantil, por meio da hierarquização do conhecimento que está atrelada à área de conhecimento: “Educação Física e Arte são áreas consideradas menos ‘nobres’ e, portanto, são desvalorizadas no rol das disciplinas escolares” (Ayoub, 2001, p. 55). Na mesma obra, a autora também comenta que

[...] não podemos negar que a especificidade da Educação Física localiza-se justamente no âmbito da cultura corporal. Assumirmos esta especificidade sem a pretensão de sermos os ‘donos’ da expressão corporal das crianças pode ser um importante ponto de partida para configurarmos entrelaçamentos com diferentes áreas do conhecimento [...] que a presença do(a) profissional da Educação Física na Educação Infantil pode colaborar muito na educação das crianças desde que esta presença seja compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalho em parceria, sem hierarquizações [...] (Ayoub, 2001, p. 58-59).

Kishimoto (1999, p. 73), em contraponto, nos relata que

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

O trabalho colaborativo também pode resgatar valores, tais como o compartilhamento e a solidariedade, elementos que se perderam ao longo do caminho de nossa sociedade, hoje altamente competitiva e individualista. Nesse sentido, argumenta Ferreira (2003, p. 134) que “juntamos trabalhos” em vez de trabalharmos juntos, e isso se aplica, de maneira intensa, às instituições escolares, nas quais tanto as atividades pedagógicas quanto as administrativas são, usualmente, realizadas de maneira individual.

Observamos, em Mello *et al.* (2012), que as professoras com formação em pedagogia, em suas representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil, não consideravam o saber que trata esse componente curricular, servindo apenas para seu momento de descanso ou de planejamento, descartando a possibilidade de parceria com o professor de Educação Física. Diante do exposto, visto que a Educação Física é reconhecida como um componente curricular para toda a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, a atuação do professor de Educação Física, ainda que obrigatória por Lei Federal, depende de políticas públicas nas esferas municipais e estaduais para sua inserção nessa etapa de ensino, principalmente na etapa creche – crianças de até três anos de idade.

O que se destaca é o fato de que a troca de saberes entre os profissionais de Educação Física e demais agentes da Educação Infantil aponte para se assegurar a necessidade dessa integração entre os profissionais dessa etapa educativa, sobretudo para a efetivação de um trabalho em conjunto (Jorge, 2012; Mello *et al.*, 2012; Klippel, 2012; Araújo, 2007). Essa parceria entre os professores irá resultar numa atuação e contribuição para a formação integral das crianças, pois acreditamos que, nessa etapa, é por meio do corpo, das interações e das brincadeiras que a aprendizagem se torna mais significativa. Com isso, Martins, Barbosa e Mello (2018) acreditam que a não fragmentação do conhecimento e das experiências das crianças, bem como o desenvolvimento dos conhecimentos, devam ser trabalhados em uma perspectiva que considere as vivências históricas e sociais das crianças, sujeitos dessa etapa de ensino.

Ademais, por meio do trabalho integrado entre esses dois importantes atores pedagógicos, em que cada qual possui conhecimento específico da sua área, pretende-se que se

estabeleça uma metodologia compartilhada e colaborativa, o que ampliaria os conhecimentos e o desenvolvimento das crianças; o trabalho colaborativo surge como ferramenta para tal valorização (Magalhães; Kobal; Godoy, 2007). Além disso, as Dcnei (Brasil, 1998b) orientam os professores que atuam na Educação Infantil, ao fazerem o planejamento curricular, levando em consideração os princípios éticos, estéticos e políticos que acompanham e definem as metas pretendidas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, assegure a organização do tempo, levando em conta a continuidade e inovação nas atividades, articulando a participação das crianças para que elas se expressem e, assim, se apropriem de novos conhecimentos e de sua construção.

Desse modo, podemos ressaltar a importância do trabalho colaborativo entre os professores de Educação Física e o regente – pedagogo; de acordo com Fazenda (2003, p. 72), isso seria um dos modos de se conseguir uma visão mais ampla e adequada da realidade, permitindo superar os limites naturais de cada campo do saber, ou seja, “[...] o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento e respeita as especificidades das disciplinas”, dando sentido aos múltiplos fazeres e saberes, sendo ambos reconhecidos como parte integrante e indispensável na construção do trabalho coletivo. Por exemplo, Veiga (1995, p. 31) destaca:

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

A partir desta perspectiva, a lógica da divisão do trabalho e da sua fragmentação, que terminam por descaracterizar o todo em relação às partes e as partes em relação ao todo, deve ser organizada de forma administrativa e pedagógica dentro das instituições de Educação Infantil (Cemeis), desenvolvendo, assim, conforme Fazenda (2005), a atitude respeitosa ao olhar para o outro, reconhecendo-o e reconhecendo-se; uma atitude cooperativa leva à parceria, à comunicação, ao encontro, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade.

Portanto, ressaltamos que o trabalho colaborativo fortalece o vínculo da criança com a escola (Cemei), considerando sua necessidade de brincar, jogar, interagir, movimentar-se, utilizando as estratégias didático-metodológicas na organização das práticas pedagógicas, explorando os conteúdos da cultura corporal do movimento, presentes no currículo da Educação

Física, com intervenções corporais pedagógicas exploratórias e reflexivas, com base em valores que constituem alicerces da vida em sociedade e do bem-estar social (Brasil, 2019).

Também é preciso um olhar para que essa linguagem corporal seja trabalhada em outros momentos da rotina escolar da criança. Sobre o tema, o trabalho de Barbosa (2006) esclarece que a rotina pode ser considerada uma organização das atividades e dos trabalhos realizados na Educação Infantil. Porém também fala que não deve ser compreendida como uma organização rígida e inflexível das práticas educativas, nas quais acontecem ações rotineiras, mas sendo local de encontro do inesperado, da inovação, das adaptações para novos acontecimentos. Dessa forma, verificamos a necessidade de um trabalho compartilhado entre os professores de Educação Física e demais docentes da Educação Infantil, visto que, por exemplo, a carga horária de Educação Física nos Cemeis de Corumbá-MS é apenas de quatro aulas semanais, distribuídas em duas aulas no período matutino e duas aulas no período vespertino. Ressaltamos que o professor regente – pedagogo, deverá assim, ter uma atuação efetiva, haja vista que as crianças permanecem dez horas diárias nos Cemeis. Além disso, a Educação Infantil deve

[...] assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo (Brasil, 2013, p. 37).

Os conteúdos devem ser tratados de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações compartilhadas e que coloquem a criança como o foco principal, ou seja, como protagonista e sujeito de direitos do processo de ensino-aprendizagem, sempre levando em conta a importância do brincar e da linguagem corporal para o seu desenvolvimento integral. Por exemplo, Gomes (2020, p. 50) enfatiza que

[...] é tão importante conhecer e entender como realizar as ações interdisciplinares. Nesse sentido, temos poucos estudos que nos ajudam nesse processo. No entanto, sabemos que o jogo e a brincadeira, que são conteúdo e meio da Educação Física, são essenciais ao desenvolvimento da criança.

É importante destacar a relevância do engajamento dos professores de Educação Física e do pedagogo em elaborar um trabalho conjunto, firmando uma atuação compartilhada, agregando conhecimentos, discutindo dificuldades, observando as diferenças, conforme aponta Gomes (2020), ao reforçar a importância da construção curricular e do trabalho coletivo nas

instituições escolares da primeira infância. Portanto, o professor de Educação Física deve ter em mente que, ao se inserir na Educação Infantil, ele se torna professor daquela fase escolar, e essa inserção não o diminui nem fragiliza sua legitimidade (Lino; Wiggers, 2021). Reforçando esse pensamento, Japiassú (1976) afirma que a atividade colaborativa pode promover uma ligação entre as “fronteiras” limitantes de cada área, funcionando como ponte, assegurando o seu caráter próprio, seus modos particulares e seu resultado específico. Assim sendo, cada professor deveria ter um conhecimento objetivo e uma noção clara do que envolve sua área de atuação, porque, ao observar algumas limitações, poderia encontrar possibilidades que estão além daquelas das quais já tem conhecimento prévio (Leoni; Azevedo, 2007).

Destacamos que a interdisciplinaridade é uma prática social, que se confirma com as palavras de Fazenda (2008, p. 41) ao dizer que são “[...] rompidas as fronteiras entre as disciplinas, mediações do saber, na teoria e na pesquisa, impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social”. Portanto, é interessante construir uma integração entre os professores que atuam na Educação Infantil, de forma a garantir e a transformar o cotidiano escolar por meio dos significados que são atribuídos às disciplinas, transformando e ressignificando a Educação Infantil.

3.3 A Educação Física na Educação Infantil na região de fronteira

A região e o contexto a serem debatidos nesta pesquisa é a fronteira Brasil-Bolívia, considerando o município de Corumbá como ponto de partida. Cidade situada no extremo oeste de Mato Grosso do Sul, dentro do território brasileiro, que tem 112 mil habitantes, de acordo com o IBGE (2021). Ao considerar o lado boliviano, a 7 km aproximadamente do centro de Corumbá, há duas cidades, Puerto Quijarro e Arroyo Concepción (Bolívia). Esse espaço fronteiro configura-se como ponto estratégico e de principal fluxo entre bolivianos e brasileiros.

Em Corumbá, região da pesquisa, a permanência dos migrantes e/ou pendulares, de acordo com pesquisa de Souchaud e Carmo (2006), é facilitada pelo baixo controle na fronteira e pelo estatuto oficial de fronteiro, que permitem aos estrangeiros de países vizinhos morar, trabalhar e estudar em Corumbá. Moraes (2012) reforça essa condição, relatando que, em algumas ocasiões, os bolivianos acionam suas identidades de “brasileiros”, sobretudo quando necessitam de serviços e de utilizar desses direitos do lado brasileiro da fronteira.

Neste cenário, onde a fronteira se faz presente, torna-se necessário evidenciar alguns fatores relacionados com o movimento migratório e/ou pendular que ocorre constantemente na faixa de fronteira. Assim, o conceito de imigrante adotado na pesquisa foi apresentado por Sayad (1998) quando enveredou pela seguinte advertência: “O imigrante só existe na sociedade que assim o denomina a partir do momento em que atravessa suas fronteiras e pisa seu território; o imigrante ‘nasce’ nesse dia para a sociedade que o designa [...]” (Sayad, 1998, p. 16).

Há de se ressaltar, também, o fato de que o cotidiano na fronteira vai além de um espaço de trocas comerciais, apresentando-se como espaço privilegiado de intercâmbios sociais e culturais (Martins, 2009). Seguindo essa linha e os diversos pensamentos dos autores, percebemos que os fronteiriços olham a fronteira como a sua morada, onde acontece o seu cotidiano, com o imigrante saindo de seu país para ingressar em outro, tornando-se um ser internacionalizado sob a ótica das leis e do controle do estado (Oliveira; Correia; Oliveira, 2017). Portanto, falar em fronteira não significa anular ou sobrepor uma identidade, mas respeitar e compreender as diferenças existentes, enfatizando os laços comuns entre os povos que vivem em regiões com contatos internacionais.

Martins (2009), por exemplo, apresenta a fronteira como lugar privilegiado, afirma que é nela que se pode observar melhor como as sociedades se formam, desorganizam-se ou se reproduzem.

A fronteira é o espaço próprio do encontro de sociedades e culturas entre si diferentes, a sociedade indígena e a sociedade dita ‘civilizada’, mas também as várias e substancialmente diferentes facções da sociedade de brancos e mestiços que somos. A fronteira é o lugar da liminaridade, da indefinição e do conflito. Tem sido o lugar da busca desenfreada de oportunidades (Martins, 2009, p. 10).

Desse modo, a efetivação da promoção das relações culturais nos Cemeis, locais que estão na região fronteira e que atendem a crianças com características distintas e peculiares, deve-se respeitar sua função social, por meio de experiências e vivências educativas salutaras. Entende-se que os Cemeis, nesse contexto fronteiriço que tem interação internacional, são lugares de intercâmbios e aprendizagens por meio da ludicidade e das brincadeiras, podendo ter grande contribuição do professor de Educação Física na sua prática pedagógica.

De acordo com Oliveira (2004), na brincadeira, a criança expressa situações do meio em que vive o seu cotidiano, suas vivências e experiências, por isso o ato de aprender brincando representa simbolicamente “[...] a realidade que vive, resgatando onde vive, resgatando suas

lembranças e valores, regras e fantasias, faz parte do desenvolvimento humano das crianças de hoje e sempre” (Oliveira, 2004, p. 105). Diante do exposto, a disciplina de Educação Física torna-se benéfica na vida da criança, possibilitando as vivências e experiências corporais por meio das brincadeiras no contexto escolar (Barbosa, 2001). Essas experiências podem ser de diferentes regiões, escolas e comunidades, tendo assim papel significativo na Educação Infantil, “[...] pois, através do brincar, explora seu corpo, interage com outros corpos e desenvolve seu crescimento cognitivo e motor” (Dezani *et al.*, 2014, p. 216). Os autores completam dizendo:

As atividades físicas vivenciadas na infância e na adolescência se caracterizam como importantes colaboradores no desenvolvimento de atitudes e hábitos que podem auxiliar na escolha de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta (Dezani *et al.*, 2014, p. 121).

A influência do meio externo e das trocas sociais, juntamente com os aspectos históricos e culturais, constitui-se nos instrumentos usados pelo homem ao longo dos anos para dominar o ambiente e seu próprio comportamento, contemplando e formando sua história social. O desenvolvimento infantil também ocorre por meio dessas trocas sociais, ambientais, entre outras (Taveira, 2015). Esses fatores são manifestados nas crianças por meio das brincadeiras, da ludicidade, podendo acontecer dentro ou fora do ambiente escolar, isso porque

[...] as crianças podem se encontrar em estágios de desenvolvimento, muitas vezes, diferentes de seus pares do mesmo grupo, o que implica a necessidade de um olhar atento para cada criança no espaço escolar, objetivando conhecer situações sociais de desenvolvimento e, a partir daí, criar condições adequadas para o exercício da atividade pela criança, e, com isso, contribuir para o seu desenvolvimento. Quanto maiores forem as chances de contato da criança com o entorno, com os objetos da cultura, melhores serão também as condições para o salto qualitativo em seu desenvolvimento [...] (Magalhães, 2014, p. 49).

De acordo com o exposto, compreendemos que o desenvolvimento das crianças ocorre por meio dessas trocas; isso vai depender, por exemplo, do tipo de relações vivenciadas com seus pares nos Cemeis e/ou junto à sua família. Isto é, as interações sociais estabelecidas pela criança com o outro e com o meio em que vive aumentam o conhecimento em relação ao mundo que a rodeia, pois as crianças menores recolhem informação do mundo a partir de todas as suas ações, sendo por isto perceptível a importância de propiciar interações sociais à criança desde o seu nascimento (Post; Hohmann, 2004). Sobre o tema, Rego (2008) relata que as interações com o meio são necessárias para o desenvolvimento infantil:

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só assegura sua sobrevivência, mas também medeiam sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças a sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história (Rego, 2008, p. 59).

Consequentemente, cabe ao professor de Educação Física ressignificar constantemente sua prática, numa tentativa de ultrapassar o discurso teórico e indicar novos olhares, novas perspectivas e novos caminhos que viabilizem outras formas de interpretação e de construção de trabalhos pensados com base no cotidiano escolar (Santos *et al.*, 2012). Tendo em vista uma perspectiva educacional que explore a brincadeira, a ludicidade, o movimento e as interações sociais como expressões de manifestação cultural, organizando sua atuação dentro dos Cemeis, respeitando a diversidade cultural das crianças com princípios de equidade. Buscando, com isso, uma conscientização das diferenças existentes entre as pessoas, tendo o respeito e o convívio social como pressuposto básico de convivência.

Cumpramos evidenciar aqui que essa diversidade cultural também passa por alguns percalços, pois perpassam pelas brincadeiras, pela linguagem oral – idioma, pelas interações e pelos costumes, sejam eles do Brasil, sejam da Bolívia. Um exemplo disso podemos observar nos trabalhos de Pacola (2021), que cita a dificuldade na compreensão do idioma – espanhol, em que considera existirem ocorrências de algum tipo de conflito/divergência de relacionamento pelo fato do não entendimento do espanhol por parte dos alunos e professores; Silva e Souza (2012) constataram que as crianças bolivianas observadas no Cemei brasileiro estavam o tempo todo tentando participar destas atividades nas quais estão inseridas, por meio da linguagem oral e das brincadeiras; Aguilar (2021) menciona o fato da desconsideração do idioma espanhol, que é a principal língua oficial dos países fronteiriços que se avizinham ao Brasil, nas escolas e nos Cemeis próximos à fronteira, gerando um certo descaso ou preconceito.

Para Costa (2015), o preconceito contra bolivianos está relacionado não apenas à linguagem ou à nacionalidade, mas na construção negativa do outro, sustentando a própria identidade brasileira. Reforçando esse pensamento, Ferraro Jr. (2018) menciona, como resultado de pesquisa em relação ao tema, que 62% dos brasileiros entrevistados citaram as relações fronteiriças como boas ou muito boas, enquanto, entre os bolivianos, o percentual alcançou os 82%.

Por outro lado, Sturza (2014) descreve que uma das principais vias para possibilitar um contato pacífico e respeitoso é o por meio das instituições escolares, do ensino da língua e da cultura do “outro”, pois, com conhecimento, é possível diminuir a resistência ao diferente,

construindo o respeito ao outro, desfazendo preconceitos e estereótipos. Labache e Martin (2008) nos dizem que as fronteiras são práticas vivenciadas, construídas e reconstruídas na atividade, notadamente no decorrer das experiências educativas e das experiências de ruptura.

Arf e Velasque (2017) explicam essa situação quando comentam em seu trabalho, com alunos do Ensino Fundamental, que as escolas situadas em área de fronteira acolhem constantemente indivíduos de nacionalidades distintas num mesmo ambiente escolar; com isso, o mesmo espaço é capaz de gerar certas peculiaridades de cunho positivo, ou mesmo ocasionar problemas de convivência entre os alunos brasileiros e bolivianos. É necessário contextualizar que o mesmo pode não ocorrer na creche, pois nessa etapa as crianças convivem e se relacionam de forma harmoniosa, independentemente de sua origem, conforme relatado por Silva e Souza (2012); este contato diário entre elas nos Cemeis reforça a ideia de que a principal atividade das crianças é o brincar, não importando sua nacionalidade. Contudo, retornando a Arf e Velasque (2017), as autoras ainda complementam dizendo que, como efeito da interação e do diálogo entre os grupos envolvidos, têm-se, então, as relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente.

Conde (2020) ainda nos mostra que a linguagem é o instrumento pelo qual o homem expressa pensamentos, sentimentos, emoções, esforços, além de sua vontade e ação. A linguagem é elaborada socialmente e, portanto, um fenômeno natural que deve unir as pessoas, independentemente da sua cultura. Para que isso ocorra, o professor deve construir a cada dia uma caminhada junto a seus alunos. Dificuldade nesse processo não deve ser observada pelo lado negativo, mas deve ser refletida para abrir novas possibilidades e oportunidades. Para Candau (2011), nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um problema a resolver, pois a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo. O mesmo autor, em outra obra (Candau, 2014, p. 1), refere-se à Educação Intercultural como

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Conforme exposto, esta pesquisa mostra-se inserida num cenário bem peculiar, e a percepção do professor de Educação Física, frente a esses contextos fronteiriços e a seus fluxos, em que estão inseridas as crianças de até três anos de idade, que emergem da fronteira Brasil-

Bolívia, matriculadas nas creches públicas de Corumbá-MS, torna-se muito significativa, inclusive observando a forma como ocorre a interação das crianças, visando ao seu acolhimento e à sua integração. Portanto, o docente que atua nesse nível de ensino necessita ter um olhar diferenciado e acolhedor, entendendo como as crianças chegam até os Cemeis, respeitando sua cultura e seu direito à educação de qualidade e igualitária. Ressalta-se que a realidade dos professores de Educação Física nos Cemeis em Corumbá é bem peculiar e diversa, já que as diferentes instituições – creches, acabam recebendo e atendendo crianças que moram na Bolívia; outras são descendentes de bolivianos e residentes no Brasil, com registro de nascimento brasileiro; além de crianças que moram no Brasil e não teriam nenhum vínculo direto com o país vizinho, o que representa um certo “retrato” da realidade da região de fronteira em estudo. Nessa perspectiva, Loro (2013, p. 37) aponta em sua pesquisa:

A rede pública municipal de ensino de Corumbá-MS atende, todos os anos, inúmeros alunos. Alguns deles vivem na Bolívia e muitos são descendentes de bolivianos residentes no Brasil, ambos com registro de nascimento brasileiro. Tornou-se corriqueiro, na região de fronteira, os pais bolivianos registrarem o nascimento dos filhos no Brasil e matriculá-los em escolas brasileiras a fim de gozarem de vários direitos e utilizarem serviços públicos, como o acesso à educação.

É muito difícil e complexo afirmar que uma criança da região, que estuda em nossas escolas – Cemeis, seja de descendência boliviana, sobretudo enquanto imigrante nato. Na maioria das vezes, apesar de residir do outro lado da fronteira, ela possui documento brasileiro, sendo, portanto, um “cidadão brasileiro” (Ribeiro, 2011) em situação de migração pendular.

3.4 Os eixos estruturantes: interações e brincadeiras e a Educação Física

A Educação Física tem uma relação direta com o desenvolvimento das crianças, na sua capacidade de sentir e entender seu próprio corpo, servindo como meio de interação com o mundo, por meio do movimento, dos jogos, das brincadeiras, contemplando diferentes formas de expressão e comunicação entre as crianças e o meio (Ferreira Neto; Silva; Leite Filho, 2022).

Tendo vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, que asseguram que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar papel ativo, verificamos na Educação Infantil, em seus campos de experiências elencados como gesto, corpo e movimento, que esses elementos exercem papel

de fundamental importância, visto que fazem parte do componente curricular da Educação Física (Brasil, 2018).

Para Mattos e Neira (2004, p. 17), o movimento das crianças não é apenas “[...] um movimento de músculos e tendões, de fibras de força, resistência e velocidade”, mas também um movimento que envolve o “[...] coração e a cabeça”, o que nos leva a dizer que o movimento e a brincadeira possuem uma dimensão cultural que é amparada por um significado. Em outras palavras, “[...] o movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (Brasil, 1998b, p. 15). Nesse sentido, o papel atribuído ao Movimento é primordial na Educação Infantil; movimentar-se traduz sentimento, emoções e significados.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocá-lo no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que o início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. A externalização de sentimentos, emoções e estado íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado (Brasil, 1998b, p. 18).

Corroborando com a importância do Movimento, Moreira e Nista-Piccolo (2016, p. 172) relatam:

A Educação Infantil deve representar espaços de estimulação incentivando as crianças a explorarem o ambiente. Nesse sentido, a chave para que o ser humano explore seu potencial se dá pelo movimento e por essa razão é que creches e pré-escolas devem oferecer possibilidades, incentivos e estimulação a uma grande variedade e movimentos para as crianças experimentem seus corpos em diferentes ações habituais.

Os autores inferem que “[...] nesta fase, a criança quer explorar o espaço a seu redor e precisa se movimentar; portanto, é muito importante que ela possa vivenciar diferentes sensações provocadas por experimentar novos movimentos” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 36). Quanto mais a criança domina os movimentos corporais, maiores são as possibilidades de experiências que ela vivencia. Desse modo, Santos (2015) elucida que, ao pensar nas experiências da infância, a criança deve ser imaginada como um corpo sensível que aprende

e compreende o mundo ao seu redor por meio de experiências corporais, em especial por meio do corpo todo. A ideia da experiência da infância parte do pressuposto de que ela difere da experiência do adulto, porque as crianças possuem formas únicas de estar no mundo.

Sobre esse tema, sobretudo no sentido da palavra experiência, segundo o filósofo Dewey (2010), pode-se empregar a ideia de que “[...] a experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. [...] significa uma troca ativa e alerta com o mundo” (Dewey, 2010, p. 83). Assim, as famílias e as instituições de Educação Infantil, juntamente com os professores de Educação Física, precisam entender que, desde que a criança nasce, é necessário um espaço que lhe proporcione liberdade de movimento, experiências, segurança e que permita a ela socializar com o mundo e com as pessoas ao seu redor. No campo escolar sistematizado, é por meio de práticas pedagógicas que crianças necessitam que as interações e as brincadeiras estejam sempre presentes, contribuindo para que elas aprendam de forma significativa.

As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Brasil, 1998b, p. 21-22).

No ambiente cultural, de forma coletiva ou individual, a interação e o meio são verdadeiros construtores do seu conhecimento, e esse ambiente deve ser planejado e preparado para atender a essa criança, para que possa ocorrer o seu desenvolvimento e para garantir sua autonomia, sua capacidade de socialização e singularidade. Para Ostetto (2008, p. 64-65),

[...] o olhar do professor, diante das interações, das experiências e brincadeiras dos pequenos, deve ser um olhar sensível, que busca constantemente e que qualifica o vivido e o experienciado, que dá importância ao fazer da criança; é um olhar que torna o professor não somente um observado, mas um investigador, um pesquisador.

Desta forma, a autora salienta a importância das brincadeiras e interações e o compromisso do professor em propiciar espaços e vivências significativas de vida na infância, e que o processo de formação que a criança recebe nessa fase precisa ser construído para que ela tenha oportunidade de ser sujeito transformado e transformador (Barbosa *et al.*, 2021). Interagir com o outro provoca prazer, e os diferentes movimentos culturais do corpo podem agir, diretamente, como facilitadores desta interação. Segundo Lee-Manoel (2002, p. 34), “[...] é a partir do movimento e da presença do outro que se pode aprofundar o autoconhecimento,

além de se desenvolver habilidades sociais complexas”. Nesse sentido, de acordo com Barbosa (2001), a Educação Física enquanto área de conhecimento, trabalhada de forma correta e planejada, tem relação direta com o desenvolvimento da criança na sua capacidade de sentir e apossar-se do seu próprio corpo por meio das brincadeiras, servindo como meio de manifestação e interação com o mundo, contemplando diferentes formas de expressão e comunicação das crianças. A criança brinca e não estipula objetivo legal para isso; para ela, essa é apenas uma maneira de diversão; no entanto, ela desenvolve e alcança diversos objetivos no seu ato de brincar, na sua imaginação e no seu interior, mesmo que sem perceber, pois, a criança não sabe se brincar é de direito, apenas o faz, é algo intrínseco a ela (Guimarães, 2014).

Já para Barros (2006, p. 52), o “[...] brincar é uma necessidade interior tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte, a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento”. Reforçando a citação, temos na Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas (1979), o Artigo 7.º, na qual descreve: “A criança deve ter todas as possibilidades de se entregar a jogos e atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o exercício deste direito”, reconhecido no Artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança. Sendo assim, percebemos que além de ser uma atividade capaz de agregar valor à criança, também é um direito estabelecido e positivado no ordenamento.

De acordo com Barros (2006, p. 56),

[...] o brincar é uma necessidade básica, assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação, o brincar ajuda o aluno no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, por suas atividades lúdicas, o aluno forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

Vimos que a brincadeira é caracterizada pela apropriação e ressignificação por parte das crianças de valores e características da realidade em que se encontram, podendo criar e recriar seus brinquedos, adaptando-os de acordo com sua imaginação, criando novos cenários e descobertas, sendo elemento favorável para que essa experiência aconteça (Lima *et al.*, 2007).

Dentro dessa reflexão, vemos a importância do movimento corporal, das brincadeiras e interações dentro da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, pela socialização com seus pares e adultos e de suas experiências podendo vir a construir conhecimento e se apropriarem dele na resolução de problemas no decorrer da sua vida (Brasil, 2018).

Assim, pensamos na Educação Física e nas instituições de Educação Infantil como espaços onde as crianças possam compartilhar com outras crianças e adultos as suas ideias sobre o mundo em que vivem, sobre a natureza, sobre a sociedade, da forma com que mais se sentem à vontade: brincando.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

Aqui apresentamos as fases para a elaboração deste trabalho de pesquisa, notadamente concentrado no caminho empírico, fruto das nossas inquietações. A pesquisa ocorreu nos Cemeis de diferentes regiões da cidade, sendo elencadas em: região alta, região baixa e região central³ de Corumbá-MS, considerando somente aquelas com etapa creche, que atendem a crianças de até três anos de idade. Para tal, foram analisadas as percepções dos professores de Educação Física que atuam junto a essas crianças, de modo especial levando em consideração o contexto fronteiriço em que as instituições escolares estão inseridas, neste caso no município de Corumbá-MS, na fronteira Brasil-Bolívia.

4.1 Delineamento do estudo

A proposta metodológica desta dissertação foi organizada de forma a integrar dados quantitativos e qualitativos, numa perspectiva de olhar para o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis (Minayo, 2001). Outros autores que também citam esse tipo de pesquisa são Prodanov e Freitas (2013), descrevendo que, na pesquisa qualitativa, considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que não pode ser traduzido em números. Portanto, o pesquisador e suas decisões são elementos-chave no processo, sendo que, em tal pesquisa descritiva, os dados coletados serão descritos relatando a realidade estudada, preocupando-se mais com o processo do que com o produto. A depender do interesse do pesquisador, do tipo de estudo, das técnicas de coleta, da análise e interpretação de dados, a pesquisa de campo poderá ser classificada como de abordagem predominantemente quantitativa ou qualitativa, mas é importante acrescentar que essas duas abordagens estão interligadas e complementam-se (Prodanov; Freitas, 2013).

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos a pesquisa exploratória, que proporciona maior familiaridade com o problema e tende a ser mais flexível em seu planejamento, já que se pretende observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado (Gil, 2021).

³ Região alta compreende os bairros: Guatós, Guanã, Nova Corumbá, Conjunto Pantanal, Popular Velha, Centro América, Cristo Redentor, entre outros; região baixa compreende os bairros: Beira Rio, Cervejaria, entre outros; região central compreende o centro de Corumbá, sendo que é o bairro com maior população.

Em relação aos critérios de classificação, a pesquisa de campo será do tipo descritiva, conforme aponta Gil (2021), ao considerar que este modelo se concentra na descrição minuciosa das características e das relações de um determinado fenômeno, é habitualmente utilizada por pesquisadores preocupados com a atuação prática, sendo as mais solicitadas por organizações, como as instituições educacionais.

Assim utilizamos, como instrumento de coleta de dados, um formulário com perguntas norteadoras para entrevistar os professores de Educação Física que atuam nos Cemeis da cidade de Corumbá-MS.

4.2 Materiais e métodos

Utilizamos como procedimento metodológico inicial o modelo teórico-conceitual, com pesquisas bibliográficas que, segundo Fonseca (2002), são feitas a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas impressas ou eletronicamente, como livros, artigos científicos, dissertações, páginas da *web* e *sites*. Dessa forma, procuramos embasar a história da Educação Infantil no âmbito nacional e no município de Corumbá-MS. Nosso recorte temporal será o ano de 2010 até o ano de 2022. O início foi escolhido porque tem como marco a publicação das Dcnei, utilizadas até os dias atuais. Também foram elencados os fundamentos legais e as pesquisas que apontam as potencialidades e/ou as dificuldades sobre a atuação do professor de Educação Física, especificamente para crianças em creches – alunos de até três anos de idade. Consideramos os estudos sobre creches que atendem imigrantes em situação permanente e/ou em condições de movimento pendular, observando os contatos fronteiriços internacionais entre os municípios brasileiros e seus países vizinhos da América do Sul.

Após a coleta das informações documentais, seguimos com a coleta de dados, estabelecendo uma espécie de roteiro orientador no sentido de guiar a pesquisa de campo. Assim, usamos um roteiro com perguntas semiestruturadas, que foram realizadas por registro de áudio, com a utilização de um gravador digital da marca Sony LCD- PX 470, que possibilitou a ampliação e capacidade de registro de elementos de comunicação, de interrupções para reflexão e de entonações da voz do sujeito, aperfeiçoando assim o entendimento do relato (Belei *et al.*, 2008). Ressaltamos que foi feito contato previamente com os gestores dos Cemeis participante da pesquisa, agendando o local (sala) e o horário - na hora/atividade do professor - para as entrevistas, na qual ocorreram de modo privado, com a presença apenas da pesquisadora

e do(a) entrevistado(a), com duração em média de 15 a 20 minutos.

As perguntas semiestruturadas foram compostas por questões fechadas e abertas, sendo que, para as últimas, o(a) entrevistado(a) responde livremente; já para as questões fechadas, o informante deve escolher uma resposta que melhor interprete o que deseja fornecer (Gerhardt; Silveira, 2009).

4.3 Etapas da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, utilizamos cinco etapas. Na primeira etapa, ocorreu o contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação (Semed), sendo que na oportunidade foi apresentada a proposta inicial do projeto de pesquisa aos gestores da pasta, particularmente no sentido de pedir autorização para realização da pesquisa de campo junto aos Cemeis de Corumbá-MS. Na ocasião, foi entregue a Carta de Apresentação (ANEXO A) e, por consequência, recebemos o Termo de Autorização (ANEXO B) da Semed. Na segunda etapa, foi realizada uma visita aos Cemeis da cidade de Corumbá-MS, explicando a proposta da pesquisa aos gestores, esclarecendo os objetivos e demais detalhamentos, em que foi solicitada também uma autorização para a referida pesquisa. Na terceira etapa, houve a escolha dos participantes da pesquisa, com a inclusão somente dos professores de Educação Física que atuavam nos Cemeis selecionados, conforme as Instituições citadas no Quadro 1, e a devida assinatura do Termo de Consentimento pelos participantes da entrevista (APÊNDICE A). As crianças de até três anos de idade e seus pais ou responsáveis não serão participantes da pesquisa.

Na quarta etapa, no mês de abril de 2022, o Projeto de Pesquisa foi submetido para apreciação do Colegiado de Curso do Mestrado Profissional em Estudos Fronteiriços do Campus do Pantanal (Corumbá-MS), obtendo, por meio da Resolução n.º 297 de 1.º de abril de 2022, parecer favorável para sua execução.

Na última etapa, o Projeto de Pesquisa foi encaminhando, via Plataforma Brasil, para apreciação e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS, órgão de natureza consultiva, deliberativa, educativa, autônoma, cuja finalidade é analisar, emitir parecer e acompanhar as pesquisas científicas que envolvam seres humanos. O Projeto foi aprovado no mês de julho de 2022, sendo emitido o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (Caae), sob o n.º 58753922.0.0000.0021, Parecer n.º 5.505.066 (ANEXO C).

4.4 Levantamento de dados preliminares

Nos meses de julho e agosto do ano de 2021, por meio da plataforma do Sistema Integrado de Gestão em Saúde, Educação e Assistência Social – Tagnos⁴, local responsável pelo armazenamento de todos os registros das escolas da Reme utilizados pela Semed, realizamos o levantamento da quantidade de crianças matriculadas nos Cemeis – alunos da faixa etária de até três anos. Em outro momento, obtivemos junto ao corpo pedagógico – gestores e coordenadores pedagógicos dos Cemeis, quais eram os possíveis alunos regulares dos Cemeis que moram na Bolívia e estudam no Brasil, portanto, que fazem o movimento pendular todos os dias. Lembrando que apenas pelo Sistema Tagnos não é possível identificarmos os alunos que moram na Bolívia e estudam no Brasil, já que o sistema só apura crianças efetivamente estrangeiras⁵, sendo que a grande maioria das crianças possui documentos de residência e certidão de nascimento brasileiro. Assim, o uso exclusivo do Sistema Tagnos não representa a realidade, causando incertezas no quantitativo de alunos em condições de pendularidade para estudar no Brasil. Essa situação também foi observada por Golin (2017), já que o grande desafio estava na complexidade da declaração de identidade dos alunos fronteiriços; devido ao receio de serem questionados por autoridades brasileiras, os pais e/ou responsáveis repassam informações inverídicas no ato da matrícula de seus filhos.

O Quadro 1 retrata os dados preliminares de 2021, que obtivemos em visita aos 15 Cemeis, que compõem a Reme na cidade de Corumbá-MS. A partir desses dados iniciais, foram selecionados para nossa investigação apenas nove Cemeis. O critério inicial de seleção foi somente das unidades (Cemeis) que possuem crianças matriculadas com até três anos de idade, cujos pais e/ou responsáveis e os alunos/crianças – residem na Bolívia. As informações foram repassadas pelos responsáveis de cada unidade. Já os professores de Educação Física que participaram desta pesquisa são os que estão atuando nos nove Cemeis selecionados, sendo eles efetivos e/ou contratados.

Quadro 1 – Crianças residentes na Bolívia – pendulares, matriculadas em 2021 nos Cemeis, e o número de professores(as) que atuam nesses Cemeis da Reme em Corumbá-MS

	Cemeis Reme de Corumbá	N.º total de crianças matriculadas em cada Cemei/2021	N.º de crianças com características pendulares	Professores de Educação Física 2021	Professoras de Educação Física 2021

⁴ Tagnos é um sistema da empresa TDR Informática e está protegido pela Lei de Software n.º 9.609, de 19 de fevereiro de 1998, e a Lei n.º 10.695, de 2003.

⁵ Com registro oficial e documentação de estrangeiro.

			2021		
1	Cemei A	149	26	2	2
2	Cemei B	105	2	1	1
3	Cemei C	58	2	3	0
4	Cemei D	102	4	1	1
5	Cemei E	101	4	1	1
6	Cemei F	82	1	2	0
7	Cemei G	92	1	2	2
8	Cemei H	88	1	1	1
9	Cemei I	172	1	0	2
	TOTAL	949	42	13	10

Fonte: da própria autora

O Quadro 2 retrata os dados coletados em 2022, quando foi verificado se as crianças pendulares do ano de 2021 ainda estavam matriculadas nos Cemeis. Foram excluídos da pesquisa três Cemeis – G, H e F, inseridas no ano de 2021, particularmente por não terem as crianças em situação pendular, que são o objeto da pesquisa. Por outro lado, foram incluídas dois Cemeis que não estavam inseridas no ano de 2021 – Cemei J e K, já que a verificação ocorreu no ano de 2022, contemplando crianças pendulares matriculadas, o que reorganizou o *locus* da pesquisa.

Quadro 2 – Crianças residentes na Bolívia – pendulares, matriculadas em 2022 nos Cemeis, e o número de professores(as) que atuam nesses Cemeis da Reme em Corumbá-MS

	Cemeis Reme de Corumbá	N.º total de crianças matriculadas em cada Cemei/2022	N.º de crianças com características pendulares 2022	Professores de Educação Física 2022	Professoras de Educação Física 2022
1	Cemei A	152	29	2	1
2	Cemei B	105	2	0	2
3	Cemei C	55	3	1	1
4	Cemei D	102	3	0	2
5	Cemei E	101	2	1	0
6	Cemei J	103	2	0	2
7	Cemei K	78	1	2	0

8	Cemei I	141	1	0	1
	TOTAL	837	43	6	9

Fonte: da própria autora

4.5 Procedimentos de análise dos dados

Nessa etapa, realizamos a organização das informações coletadas nas entrevistas. Pensando dessa forma e, por se tratar de uma pesquisa com características quantitativas e qualitativas, elaboramos um formulário (APÊNDICE B) com perguntas abertas e fechadas, estabelecendo uma espécie de roteiro orientador para a entrevista gravada, especialmente no sentido de guiar a pesquisa de campo. Após a aplicação e diante das respostas apresentadas, realizamos suas transcrições, o que nos deu uma interpretação mais detalhada das informações. Seguimos três etapas de procedimentos: a) pré-análise dos dados; b) exploração do material coletado; e c) interpretações e análises dos resultados. Na primeira etapa, seguimos com a elaboração de indicadores; na segunda etapa, os dados foram codificados; e, na terceira etapa, realizamos a categorização. Portanto, na última etapa utilizando algumas vertentes da classificação dos elementos de acordo com suas semelhanças ou diferenças (Bardin, 2011).

4.6 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada com os professores de Educação Física que atuam nos Cemeis selecionados de Corumbá-MS. No tocante à amostragem dos Cemeis selecionados para a investigação final, ela foi definida ao verificar *in loco* se os alunos pendulares elencados no Quadro 1 ainda estavam matriculados, gerando, assim, o Quadro 2. Portanto, levamos em consideração alguns critérios de exclusão e inclusão, tais como: a) substituição de alguns Cemeis de acordo com a existência ou não de alunos pendulares nas respectivas instituições; e b) foram selecionados para a pesquisa somente os professores de Educação Física – contratados e/ou efetivos – que atuavam nos Cemeis selecionados.

Pensando dessa forma e, por se tratar de uma pesquisa mista (APÊNDICE B) no sentido de guiar a pesquisa de campo, destacamos que na entrevista seguimos um roteiro semiestruturado, sob a forma de conversa, dividido em blocos de unidades, sendo eles: Bloco I – Perfil profissional; Bloco II – Percepção do docente na Educação Infantil – creche; e Bloco III – A criança e suas características fronteiriças na Educação Infantil.

Quanto ao conteúdo das perguntas, estas foram divididas entre aquelas que se

concentram no perfil dos sujeitos – perguntas fechadas, em que os entrevistados escolhiam suas respostas entre as opções disponíveis, e as questões de opinião – perguntas abertas, às quais os sujeitos puderam responder usando o seu próprio vocabulário, permitindo, assim, a utilização de comentários.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte do trabalho, apresentamos os dados encontrados na pesquisa de campo, bem como analisamos e discutimos os resultados obtidos no sentido de responder ao nosso objetivo e aos problemas formulados, procurando observar as diferenças e afinidades nas respostas dos professores entrevistados. Desse modo, foi possível compor diferentes resultados, substanciados em formato de recortes, formando pequenas peças de um complexo assunto que é a atuação de professores de Educação Física na Educação Infantil, em especial na etapa creche, e o contexto de fronteira em Corumbá-MS. Portanto, geramos nesta parte do trabalho discussões específicas sobre o tema proposto, baseadas em apreciações analíticas e contextuais, com ênfase nos problemas e objetivos da pesquisa.

Para facilitar o entendimento, vamos apresentar os três blocos de assuntos divididos, considerando os seus respectivos temas/tópicos, conforme explicado na parte da metodologia do trabalho. Portanto, no primeiro bloco, apresentamos o aspecto geral sobre os docentes de Educação Física que atuam na Educação Infantil, contendo cinco perguntas relacionadas com idade, sexo, vínculo que mantêm com o município, carga horária, se possuem outra formação acadêmica e quanto tempo atuam na Educação Infantil; no segundo, a visão ampla dos docentes que atuam na Educação Infantil (creche), contendo cinco perguntas referentes à formação acadêmica, se realizaram estágio na Educação Infantil, bem como a percepção deles sobre o próprio desempenho profissional na Educação Infantil. Também como eles organizam o planejamento, se seguem as orientações da BNCC, se utilizam os eixos estruturantes de brincadeiras e interações. Além de adentrar na normatização da Educação Física na Educação Infantil – etapa creche, e o desenvolvimento integral da criança. No último bloco, o entendimento docente quanto ao aspecto da criança e suas características fronteiriças, contendo quatro perguntas referentes à imagem que o professor de Educação Física tem sobre a região de fronteira, elucidando sobre a existência de crianças que moram no país vizinho, a Bolívia, e frequentam os Cemeis do Brasil em Corumbá-MS, incluindo contextualização das brincadeiras em suas aulas, abordando a questão da cultura local.

5.1 Perfil dos docentes de Educação Física que atuam na Educação Infantil

Nesta subseção, apresentamos as perguntas e transcrições das respostas sobre o perfil profissional dos professores de Educação Física dos Cemeis de Corumbá-MS, identificando

dados básicos, tais como: idade; sexo; que vínculo mantém com o município; a carga horária de trabalho e se possui outra formação acadêmica (Quadro 3).

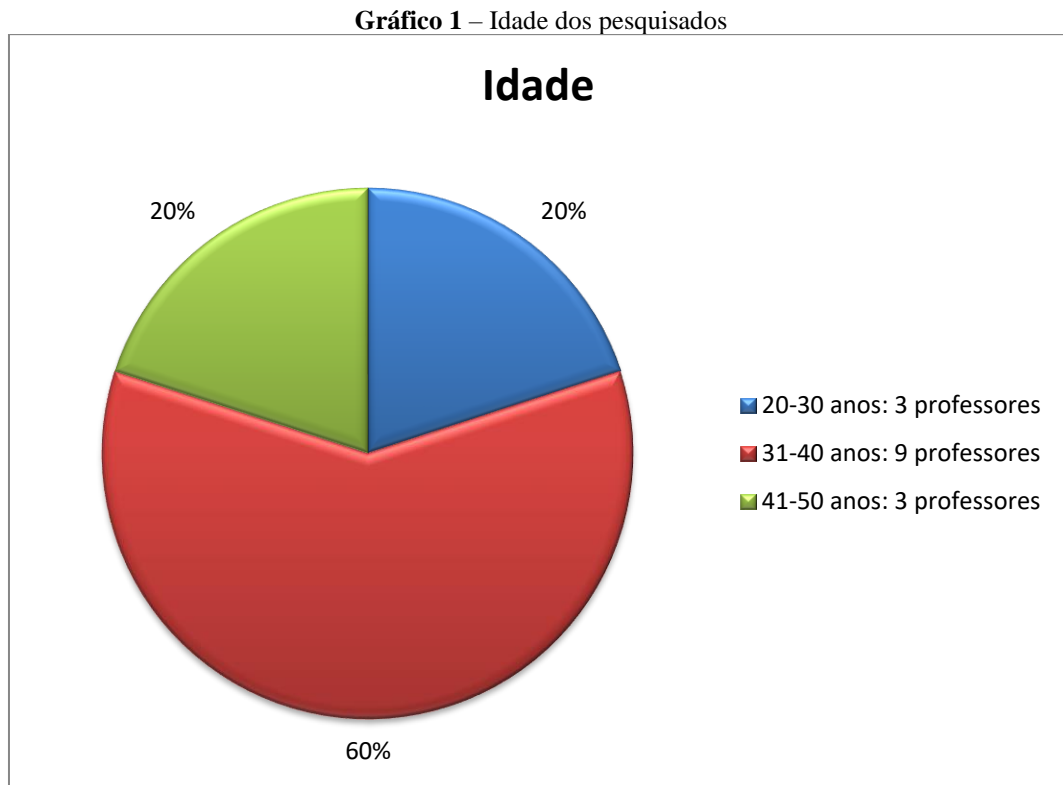
Durante as entrevistas, nossa percepção foi a de que não houve constrangimento nem algum tipo de receio por parte do pesquisado ao dialogar sobre a temática proposta, mostraram-se receptivos e dispostos a compartilhar suas experiências, dúvidas e expectativas.

Quadro 3 – Descrição sobre o perfil profissional dos pesquisados

DESCRIÇÃO	CEMEI	IDADE	SEXO	VÍNCULO	CARGA HORÁRIA	OUTRA FORMAÇÃO ACADÊMICA/ PÓS
Professor 1	Cemei D	29 anos	F	contrato	20 horas/aula	sim
Professor 2	Cemei B	35 anos	F	contrato	20 horas/aula	não
Professor 3	Cemei C	32 anos	F	contrato	20 horas/aula	não
Professor 4	Cemei E	41 anos	M	contrato	20 horas/aula	sim
Professor 5	Cemei A	37 anos	M	efetivo	20 horas/aula	não
Professor 6	Cemei J	26 anos	F	contrato	20 horas/aula	não
Professor 7	Cemei J	44 anos	F	contrato	20 horas/aula	cursando
Professor 8	Cemei C	31 anos	M	efetivo	40 horas/aula	cursando
Professor 9	Cemei C	36 anos	M	contrato	20 horas/aula	cursando
Professor 10	Cemei I	34 anos	F	efetivo	20 horas/aula	sim
Professor 11	Cemei A	36 anos	F	efetivo	40 horas/aula	sim
Professor 12	Cemei K	39 anos	M	efetivo	20 horas/aula	sim
Professor 13	Cemei K	41 anos	M	efetivo	40 horas/aula	sim
Professor 14	Cemei D	24 anos	F	contrato	20 horas/aula	cursando
Professor 15	Cemei A	34 anos	M	contrato	20 horas/aula	sim

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo pela própria autora

Ao analisarmos as informações sobre as idades dos participantes da pesquisa, verificamos que os dados são diversos, variando na faixa etária de 24 a 44 anos, sendo que a maioria dos professores tinha entre 31 e 40 anos de idade, conforme Gráfico 1:

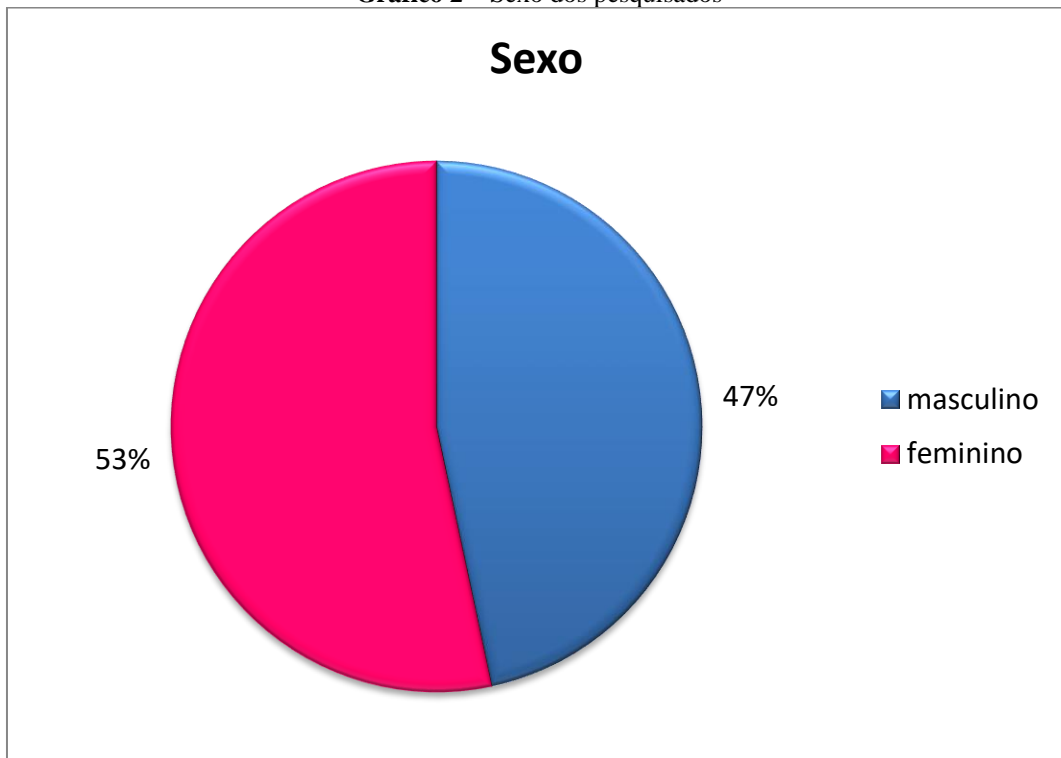


Fonte: elaborado pela própria autora

Ressaltamos que os profissionais têm em média de 2 a 9 anos de atuação nas escolas e nos Cemeis; porém, especificamente atuando nas creches, a resposta foi quase que unânime, começaram atuar a partir de 2020, o que inclui o início da pandemia da Covid-19, na qual não tiveram contato direto com as crianças. Em agosto de 2021, iniciaram-se as aulas presenciais de forma híbrida; de acordo com o relato dos entrevistados, as aulas de Educação Física na creche efetivaram-se de forma presencial somente no ano de 2022, o que nos levou a constatar que os professores estão atuando na prática apenas há 1 ano e 5 meses aproximadamente.

Outro dado importante ao olharmos para o Gráfico 2 foi observar que existe certo equilíbrio entre os gêneros masculino e feminino dos professores entrevistados. Esse dado demonstrado na pesquisa no município de Corumbá-MS contrapõe a realidade brasileira, em que, segundo o Censo da Educação Básica de 2021, dos 595 mil docentes na Educação Infantil – até os 5 anos, apenas 3,7% são do gênero masculino, ou seja: para cada homem, há 27 mulheres atuando (Brasil, 2021).

Gráfico 2 – Sexo dos pesquisados



Fonte: elaborado pela própria autora

Dos entrevistados, 53% (7) são mulheres e 47% (6) são homens, o que nos mostra que avançamos e estamos superando o estigma da presença do professor do sexo masculino na Educação Infantil, pois, ainda no imaginário da maior parte das pessoas, o cuidado da criança de Educação Infantil dá-se em comparação ao cuidado materno. Portanto, a Educação Infantil ainda está muito ligada à figura feminina da mãe, sendo que, por vezes, o professor homem acaba estigmatizado. Contudo, parece complexo e difícil o homem ocupar esse espaço, conforme apresenta Silva (2014, p. 49):

A escola da Educação Infantil, seus professores e todos os envolvidos na unidade escolar, na rede de ensino, é espaço para se refletir na desconstrução de que esse espaço é feminino e que a presença de um homem é ameaçadora, incompatível com a realidade: um fracassado trabalhador da indústria ou do comércio que tenta a sorte num trabalho mais ‘leve’ de olhar crianças.

As relações entre gênero e trabalho docente, especificamente quanto ao papel do professor homem na Educação Infantil, vêm sendo cada vez mais discutidas no Brasil nas últimas décadas, haja vista que esse universo tradicionalmente reconhecido como feminino, algo que instituiu um modelo estereotipado sobre a presença de homens exercendo a docência na Educação Infantil, acaba causando certo desconforto por parte da sociedade, em especial nos pais, diretores e coordenadores, o que demonstra preconceito quanto ao papel do professor

homem, no trabalho em Cemeis, com crianças pequenas e a possibilidade de desvios de conduta por parte deles ou até mesmo por sua simples masculinidade. Esses gargalos são retratados por Oliveira (2003, p. 80) quando descreve que um

[...] ponto recorrente sobre a presença masculina na educação dos pequeninos é que sua masculinidade é colocada a prova, como se homem não pudesse desenvolver tarefas semelhantes a mulher num reduto em até outrora fora predominantemente povoado por mulheres. Ora, se os direitos são iguais e a qualificação técnica através de graduação é a mesma para todos independente de gênero, por que razão uma pedagoga mulher seria mais ou melhor que um pedagogo homem? E por que um homem pedagogo, portanto licenciado para atuar na Educação Infantil seria mais ou menos homem? Pela escolha de sua profissão? Tais pontos, questionamentos, desconfianças, infelizmente ainda existem até hoje e talvez seja esse um dos principais motivos para ainda haver escassez de homens atuando na Educação Infantil.

Também relatam Ferreira e Oliveira (2019, p. 304) que ao docente homem “[...] não é atribuída a alcunha ou a permissão de ser ‘carinhoso’ com crianças e, desta forma, ele não se enquadraria no perfil necessário para atuar como pedagogo na Educação Infantil”. Porém, com as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, com a Educação Infantil fazendo parte da Educação Básica, essa concepção necessita ser superada e ser vista simplesmente como atividade profissional exercida por profissionais. No município de Corumbá, de acordo com a Resolução n.º 247, de 4 de novembro de 2019, ficou estabelecida a Matriz Curricular com os números de aulas e como elas deverão ser ministradas pelo profissional de Educação Física a partir de 2020 (Corumbá, 2019), efetivando, portanto, a necessidade da presença do referido profissional na etapa creche da Educação Infantil, sem distinção de gênero.

Ressaltamos que a presença do professor homem atuando junto às crianças na Educação Infantil pode gerar algumas situações adversas e desconfortáveis ao docente. Por exemplo, como observado por Gonçalves (2017), quando relata que devido às representações sociais incorporadas pela maioria dos profissionais, pais e da comunidade escolar, identifica-se que as mulheres possuem habilidades específicas relacionadas à maternidade; isso acaba favorecendo o trabalho docente feminino voltado ao público infantil.

É bom acrescentar ainda que devemos considerar o aspecto profissional, que, de acordo com Ferreira e Oliveira (2019), a qualificação do professor homem é de fundamental importância para que ele desempenhe a sua função com excelência e, assim, o gênero sexual do educador deixe de ser identificado como fator relevante na sua atuação junto às crianças.

Nessa perspectiva e, especialmente, por acreditarmos que os professores do gênero

masculino podem, assim como os demais profissionais, contribuir com o processo de desenvolvimento integral das crianças, tanto quanto a docente mulher, uma vez que recebem a mesma formação e podem realizar as mesmas tarefas. O ato de cuidar não é exclusivo da mulher (Gonçalves; Penha, 2015). Talvez sejam necessários mais estudos sobre o tema, sobretudo para proporcionar uma quebra de preconceitos, de paradigmas e/ou tabus no que diz respeito à presença do homem na Educação Infantil.

Na nossa pesquisa, também foi constatado que, dos quinze participantes, seis deles (40%) tinham vínculo efetivo no cargo, os demais (60%) possuíam vínculo de contratado por tempo determinado – não efetivo. Embora não haja diferenças significativas em relação ao trabalho realizado por professores contratados e efetivos, Vieira e Maciel (2011) acreditam que as condições de trabalho dos professores contratados são mais precárias que as dos efetivos, por serem contratados para suprir a falta de professores em decorrência de licenças-saúde, afastamentos e cedências, não mantendo um vínculo contínuo com a escola e com as crianças.

Em relação a se os professores possuem outra graduação ou pós-graduação, ficou evidente que apenas 8% (1) dos entrevistados possuem outra graduação concluída e que 25% (4) estão cursando outra graduação. Sobre este tópico, um dado interessante é que todos estão cursando Pedagogia. Também destacamos que 59% (9) possuem pós-graduação *lato sensu* concluída, entretanto em diferentes áreas, enquanto 8% (1) estão cursando pós-graduação; nenhum entrevistado possuía o título de Mestrado ou Doutorado, como fica evidenciado no Gráfico 4.

Também é preciso dizermos que a formação do professor de Educação Física não se encerra ao fim de um curso de graduação; aos que estão atuando, ela se dá de forma contínua ou permanente. Para Imbernón (2000), é importante a formação constante do professor, buscando a reflexão sobre sua prática educativa, a troca de experiências entre os pares e a formação atrelada a um determinado projeto de trabalho. Por esses argumentos, nitidamente, o professor de Educação Física não mais deve ficar estagnado no tempo, mas procurar se aperfeiçoar sempre, de modo a exercer com maior proficiência sua profissão.

Ademais, podemos observar nas respostas que alguns professores tiveram contato com a Educação Infantil no estágio obrigatório, porém somente na pré-escola. Isso nos leva a refletir que, provavelmente, o motivo possa ter sido que a creche não contemplava esse profissional no seu quadro de atuação. Fato que ocorreu somente em 2020 em Corumbá-MS, sendo que, por esse motivo, eles não tiveram a oportunidade de estagiar na etapa creche. Além disso, ficou caracterizado que suas experiências na creche foram prazerosas, desafiadoras, novas,

assustadoras, sentiram medo e insegurança. De acordo com Sayão (1999), os estudos sobre a Educação Física na Educação Infantil são recentes, e o autor adverte sobre a importância de se estudar a Educação Física no âmbito da Educação Infantil para avançar na sua constituição como campo de conhecimento.

Acreditamos que evidenciar a rotina das creches e pré-escolas, assim como a especificidade dessa etapa, poderá contribuir para que os profissionais se sintam mais seguros e preparados para atuar nessa etapa de ensino.

5.2 A percepção do docente que atua na Educação Infantil – creche

Nesta subseção, iremos apresentar dados sobre a percepção que os docentes de Educação Física apresentam quanto ao seu desempenho e à sua atuação na Educação Infantil – etapa creche. Assim, seguindo o roteiro inicial, foram feitas as cinco perguntas norteadoras, conforme segue:

- a) durante sua formação acadêmica, você teve contato com a Educação Infantil?
- b) qual sua percepção acerca de seu desempenho profissional na Unidade Escolar. Já se considera capacitado para o trabalho na Educação Infantil ou busca aperfeiçoamento? No segundo caso, como busca complementar sua formação? Com cursos? Formação em serviço, leitura bibliográfica?
- c) como é organizado o planejamento de suas aulas, utiliza os eixos estruturantes (brincadeira e interações) sugeridos na BNCC/Dcnei? Recebe interferência ou contribuições na sua prática docente?
- d) em algum momento, na universidade ou durante sua atuação na Reme, já teve acesso a alguma normativa (lei, resolução, etc.) referente às aulas de Educação Física nos Cemeis para crianças de 0 a 3 anos?
- e) você considera que as aulas de Educação Física exercem influência sobre o desenvolvimento integral das crianças? Acredita que é importante para o processo de aprendizagem?

Referente à primeira questão, aquela que trata sobre formação acadêmica do professor e se ele havia tido algum contato com a Educação Infantil, observamos que as repostas foram as seguintes: 80% (12) tiveram seu primeiro contato no estágio obrigatório na Educação Infantil; destes, 53% (8) professores somente na etapa da pré-escola e 27% (4) tiveram esse contato na etapa creche e na pré-escola. Outra informação importante, e que deste quantitativo 20% (3), não tiveram contanto com a Educação Infantil nem no estágio obrigatório, bem como não tiveram contato na pré-escola e na etapa creche.

No tocante ao estágio obrigatório na formação inicial, por exemplo, de acordo com

Cardozo e Pinto (2010), é o momento salutar e de aproximação com a vida futura enquanto se é professor de uma determinada etapa escolar. Portanto, segundo as autoras, vivenciar na prática a realidade da escola, em todos seus aspectos, é uma oportunidade rica para avaliar, inclusive, as teorias aprendidas ao longo do curso, buscando sempre relacionar a teoria com a prática. Enfatizamos essa importância e o quão enriquecedor e significativo são para o futuro professor, pois permite que ele se aproxime da realidade, possibilitando-o de observar as experiências e as dificuldades do contexto escolar e, ainda, refletir sobre a prática pedagógica aplicada durante o percurso.

Para ilustrar a discussão, vejamos o relato de um entrevistado (Professor 1): “Mas acaba o estágio na faculdade, ele acaba sendo um pouco mais superficial e mais teórico do que prático”. Essa fala nos faz refletir e relacionar o pensamento de Esteve (1995) quando diz que, embora os futuros professores estejam devidamente preparados para o conteúdo do que vão trabalhar na escola, falta-lhes a compreensão da importância do seu papel na organização do trabalho na prática e na própria dinâmica da sala de aula. Diante disso, o que se espera do futuro professor de Educação Física, em conformidade com Delker, Raiter e Montagndi (2010, p. 4), é que

[...] aprenda a aprender, aprenda a fazer, aprenda a ser, aprenda a ensinar e a conviver, num sentido mais amplo, que a formação do profissional em educação envolva saberes englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes (saber, saber-fazer e saber-ser).

Já sobre a segunda questão, analisando as respostas dos professores em relação ao seu desempenho profissional, 33% (5) consideram bom; 20% (3) sentem um pouco de dificuldade, mas acabam atingindo os objetivos esperados; 27% (4) consideram ótimo; e 20% (3) consideram que estão em desenvolvimento. Pelos dados expostos, podemos observar que um percentual alto (40%) equivalente a 6 professores encontra uma certa dificuldade ou está em desenvolvimento. De acordo com as falas dos professores 11 e 8: “A minha dificuldade maior é no berçário e o nível I devido à idade das crianças, que vai de seis meses a um ano” (professor 11); “A Educação Infantil é um desafio, você tem que ter um jogo de cintura muito maior, porque as crianças choram, você tem que saber lidar com elas” (professor 8). Verificamos que essas dificuldades estão diretamente relacionadas ao cuidado que as crianças menores precisam, porque na Educação Infantil existe este binômio de cuidar e educar de forma indissociável, que é muito específico desta etapa de ensino. Mesmo os professores tendo o apoio da agente de Educação Infantil que os acompanham nas aulas, necessitam também atender, por vezes, a essas

necessidades das crianças no aspecto do cuidar.

Apesar das dificuldades encontradas, 53% (8) dos entrevistados sentem-se seguros para atuar na Educação Infantil, sendo que 27% (4) estão se sentindo cada vez mais seguros e 20% (3) não se sentem seguros e não gostariam de estar atuando nessa etapa da creche. Analisando o período em que esse professor foi inserido nessa nova etapa de ensino – início da pandemia da Covid 19, a falta de orientação e acompanhamento para sua efetiva inserção na creche relaciona-se aos fatores que contribuíram como elementos de insegurança dos entrevistados.

O trabalho com crianças de zero a três anos de idade, que possui toda uma especificidade relacionada com o cuidar e educar, vinculado à rotina que as creches possuem, tais como o café da manhã, colação⁶, banho, almoço, hora do soninho, banho de sol, jantar, todos atrelados às atividades pedagógicas, causam nos entrevistados um certo desconforto na adaptação por parte dos professores, sobretudo aqueles que não estão acostumados e não tiveram a experiência dessa rotina tão específica de atuação.

Pesquisas revelam que a inserção gradual e permanente do professor de Educação Física na Educação Infantil revela pontos positivos no que se refere à sua contribuição para a educação das crianças pequenas. Elas indicam que há necessidade de ações ligadas e diretamente associadas à organização das instituições de Educação Infantil, à inserção de uma disciplina em um contexto não disciplinar, à organização do espaço e tempo em meio à rotina na creche, à própria cultura infantil, às especificidades do trabalho com as crianças e à formação inicial e continuada da Educação Física (Ayoub, 2001; Mello *et al.*, 2012; Sayão, 2002d; Mello *et al.*, 2016).

Os resultados indicam também que todos os entrevistados procuram o aperfeiçoamento para melhorar a sua prática, sendo que de formas diversas, tais como: graduação específica para Educação Infantil – Pedagogia; pesquisando na Internet (Facebook, Instagram, YouTube, etc.) conteúdos relacionados às práticas com crianças; lendo e assistindo a vídeos pedagógicos. Esse mesmo percentual 100% reivindicam formações continuadas específicas para atuar na creche, indicando que não receberam nenhuma formação específica do poder público para efetivar sua inserção na etapa. Portanto, indicam que seria de responsabilidade do Órgão Central (Semed) organizar e ministrar essas formações continuadas em serviço, ficando constatado que os professores “se viram” como podem para alcançar os objetos propostos.

Na terceira pergunta do Bloco II, referente a como é a organização do planejamento das

⁶ Refere-se a uma refeição leve que é dada às crianças entre o café da manhã e o almoço, geralmente é uma fruta *in natura* ou um suco de frutas.

aulas, se eles utilizam os eixos estruturantes – interações e brincadeiras, sugeridos na BNCC/Dcnei, ao observamos as respostas, percebemos que 100% dos professores entrevistados utilizam a BNCC na realização dos seus planejamentos e que ela está inserida no Sistema de Ensino Tagnos, ferramenta tecnológica que é utilizada pelo município pesquisado. Vale destacarmos que a BNCC deve orientar o currículo dos sistemas e das redes de ensino das unidades federativas do Brasil, bem como propõe uma base comum enquanto proposta de ensino para escolas públicas e privadas em todas as etapas de ensino, isso inclui a Educação Infantil e, de certa forma, a atuação da Educação Física (Brasil, 1996).

Ainda no mesmo rol de perguntas, adentrando na temática das brincadeiras e interações, observamos que, dentre as respostas, de maneira geral, a grande maioria dos entrevistados acaba as utilizando em sua prática pedagógica, pois entendem que, nessa faixa etária, as crianças aprendem brincando e se relacionando com o outro e com o meio em que estão inseridas.

Neste panorama, entendemos que as interações e brincadeiras carregam consigo muitas aprendizagens e potencialidades, por meio dos conhecimentos adquiridos pelas crianças ao enfrentarem situações do cotidiano e a conviver socialmente; com as brincadeiras, podemos observar várias expressões corporais das/nas crianças. Importante ressaltar que, ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender (Brasil, 2012a), sendo o brincar um direito das crianças, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil (Brasil, 1998b).

Outro ponto levantado pelos entrevistados, ainda referente ao planejamento das aulas, foi a falta de materiais e espaços adequados para realização das aulas, conforme foi relatado pelo Professor 11. Com relação a essa afirmação, Bracht (2003b) descreve como importante a existência de equipamentos, materiais e de instalações adequadas para que haja qualidade das aulas. Apesar do autor não falar de forma específica da creche, entendemos que essa etapa também necessita de um espaço apropriado para as crianças realizarem as atividades lúdicas e de brincadeiras próprias da sua idade, sobretudo para o seu desenvolvimento. Estes espaços devem propiciar descobertas, desafios, aprendizagens e que facilitem a interação entre as crianças e adultos com o meio ambiente. Este espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo “brincável”, explorável, transformável e acessivo para todos (Brasil, 2008).

Essa realidade é vivenciada pelos professores de Educação Física em diferentes níveis de atuação, desde a creche até o Ensino Fundamental. Sendo assim, fica enfatizada a necessidade de melhor equipar as escolas e os Cemeis da Reme de Corumbá-MS, com materiais adequados para a realização das aulas, com destinação especial e atenção à manutenção dos

espaços recreativos, das quadras esportivas e dos equipamentos destinados a todos os níveis de ensino. Pelos relatos dos professores entrevistados, as aulas acontecem em espaços de uso comum dentro dos Cemeis, não tendo um espaço específico para as aulas de Educação Física, o que de acordo com os entrevistados pode dificultar o desenvolvimento das aulas, já que as crianças pequenas se distraem com facilidade, dificultando sua concentração quando estão num espaço com outras pessoas e/ou grupos de alunos.

Ao analisar a quarta pergunta, se os entrevistados, em algum momento, seja na universidade, seja durante sua atuação na Reme, tiveram acesso a alguma normativa – lei, resolução, etc., referente às aulas de Educação Física nos Cemeis para crianças de zero a três anos de idade, constatamos que 93% (14) dos professores entrevistados não tiveram acesso ao documento – Resolução n.º 247, de forma oficial, algo extremamente preocupante, mas 100% ouviram alguém comentar. Podemos inferir que não houve a divulgação ou conscientização por parte da Semed aos professores envolvidos de forma direta ou indireta, sobretudo para que eles tivessem acesso a essa informação. Desta forma, refletimos: como esses professores adentraram em um espaço novo – a creche, que possui toda uma especificidade, uma rotina, sem orientação adequada de como atuar dentro dessa nova realidade?

Vale ressaltar que a Resolução em debate só entrou em vigor em 2020, no início da pandemia da Covid-19. Por esse motivo, ocorreu uma lacuna durante o compartilhamento e a operacionalização das informações contidas no documento norteador (Corumbá, 2019), especialmente pelo órgão responsável, a Semed. Assim, como não existiu na época a realização de uma formação específica para esses professores que iriam adentrar nesse “novo espaço” de atuação, com toda a especificidade que a creche possui, num espaço que era ocupado somente pelos professores pedagogos, a maioria dos entrevistados relata essa lacuna por parte da Semed.

5.3 A criança e suas características fronteiriças na Educação Infantil

O último bloco temático do roteiro de entrevistas compreendeu quatro perguntas articuladas, com assuntos correlacionados e com certa similaridade. Procuramos expressões comuns sobre as relações existentes entre as crianças em situação pendular, as aulas de Educação Física e sua contextualização intercultural e a imagem que o professor de Educação Física tem da fronteira Brasil-Bolívia.

Foram feitos os seguintes blocos de perguntas articuladas:

- a) qual a primeira imagem que vem à sua cabeça ao falarmos de uma região de fronteira (Brasil-Bolívia). Consegue observar a relação entre as diferentes culturas

nesta região?

- b) na escola onde você trabalha, existem crianças que moram no país vizinho (Bolívia) ou de outra nacionalidade? Por que você acha que elas estudam no Brasil?
- c) existe alguma diferença/dificuldade no desenvolvimento das práticas de suas aulas entre crianças que moram na Bolívia e as que residem no Brasil?
- d) nas suas aulas de Educação Física, você costuma contextualizar alguma brincadeira com a questão da cultura fronteiriça. De que maneira esse trabalho é realizado?

No tocante à questão da imagem, percepção da fronteira Brasil-Bolívia, numa perspectiva da visão do professor de Educação Física, percebemos uma variedade de pensamentos em relação ao significado da fronteira e as relações que estão presentes na cultura; os elementos citados foram: integração, cooperação, culturas diferentes, diversidade, união, dificuldade linguística. Contudo, ressaltamos que as mais citadas pelos professores foram frases que versavam sobre a integração e dificuldade linguística. Além de alguns professores não conseguirem expressar sobre esse aspecto, não respondendo assim à pergunta, percebemos que, durante a entrevista, esses poucos sujeitos se mostraram desconfortáveis sobre o tema ou não sabiam o que falar sobre o assunto. Esses pensamentos apontados nos permitem analisar uma variedade de indicativos, entendendo que, na fronteira, há uma permeabilidade maior de culturas transitando, devido à sua fluidez entre os transfronteiriços, pessoas de outro país, em especial da Bolívia.

Outro ponto é que as diferentes culturas existentes na região fronteiriça estudada são reconhecidas pelos entrevistados. Porém alguns não souberam argumentar quais relações efetivamente existiam, elencando a comunicação e dificuldade linguística como um dos obstáculos para uma melhor comunicação e interação. Fato esse relevante, por ser a comunicação oral um dos meios mais utilizados pelos professores para se relacionarem e interagirem com as crianças.

Também ficou evidente que, no grupo estudado, majoritariamente os professores não compreendem ou falam o espanhol, dificultando a comunicação e a maior interação com as crianças durante as aulas que são oriundas ou têm relações com a Bolívia. Essa situação ainda fica mais complicada com as crianças do berçário e do nível I, em especial por serem muito pequenas, numa faixa etária de quatro meses a um ano de idade, e estarem em amplo desenvolvimento das primeiras comunicações linguísticas, situação que é recorrente em diversos estudos; porém o que torna mais agravante é a pouca idade das crianças, além de terem uma interação maior com seus familiares e usarem o idioma espanhol em casa, algo que acaba dificultando ainda mais o entendimento do professor na escola. Reforçando esse pensamento

podemos citar Mendes *et al* (2012, p. 180) na qual retrata que: “[...] a interação entre as características próprias da criança e as características do meio com o qual ela entra em contato será determinante para o seu desenvolvimento global (linguístico, cognitivo, emocional)”. Corroborando, Bourdieu (1983) também relata que a linguagem, como uma das práticas sociais e culturais, é produzida por agentes sociais imersos em contextos relacionais.

Elucidamos que essa dificuldade com a linguagem também foi citada em vários trabalhos acadêmicos, dentre eles destacamos: Pacola (2021), que relata em suas entrevistas os conflitos entre alunos bolivianos e brasileiros, muitas vezes pelo não entendimento do idioma ou mesmo por algum tipo de preconceito; Aguilar (2021), relatando que o idioma espanhol é a principal língua oficial dos países fronteiriços que se avizinham ao Brasil, e essa desconsideração pode deflagrar distanciamentos formais das instituições educativas, sobretudo se considerarmos, em termos fronteiriços, a negligência dessa língua estrangeira no Brasil; Golin (2017), reforçando que, quando se trata da educação fronteiriça, um detalhe importante é a diferença de idiomas entre os países. O português é a língua-mãe para os brasileiros e, predominantemente, é ensinado nas escolas o inglês como língua estrangeira moderna; Silva e Santos (2019), que avigoram a ideia de que a falta de oralidade da língua portuguesa, na família das crianças bolivianas, de certa forma, dificulta o processo de interação, compreensão e alfabetização delas; Silva e Souza (2012), em suas observações de que as relações/interações ocorridas entre as crianças bolivianas e os professores e crianças brasileiros são principalmente definidas e guiadas pela linguagem oral, e que as diferenças linguísticas e culturais são um entrave nas relações que estes sujeitos estabelecem cotidianamente.

Podemos perceber que a relação cultural existente na região em estudo, ainda que se saiba e viva nela diariamente, explicar sobre o assunto é difícil, talvez pelo fato dos professores não terem se apropriado realmente da cultura e da sua relação no contexto escolar. Essa situação é reforçada por Candau (2011) quando retrata que as culturas escolares dominantes em nossas instituições educacionais são fundamentalmente estruturadas pela matriz política, social e epistemológica da modernidade, priorizando a comunalidade, a unidade e a homogeneidade como elementos constitutivos que precisam ser abordados.

Tendo em vista o parágrafo anterior, as diferenças são ignoradas ou consideradas um problema a resolver. Outrossim, verificamos a ideia de integração, pensamento aludido pelos entrevistados, nos remetendo a pensar sobre os fluxos e sobre as interações entre as pessoas nesse contexto estudado, em que se dá e se recebe algo de volta.

Souchaud e Carmo (2006) relatam uma tipologia das migrações transfronteiriças, ligadas à espacialização do fenômeno e o modo de inserção do migrante no espaço de destino. Os autores relatam duas categorias, sendo que uma seria a “fronteira unilateral”, na qual este movimento está relacionado com a difusão e (re)produção de um meio social com influências de apenas um lado da fronteira; e o outro, “fronteira de vizinhança recíproca”, essa com maior intercâmbio entre os lados. Podemos, então, inferir que a segunda opção seria aquela indicada pelos entrevistados ao relatarem a ideia de integração. Essa na qual podem ocorrer as trocas e os fluxos cotidianos em busca de vantagens de ambas as partes para encontrar melhores condições de trabalho, saúde, educação, etc. Estes dois tipos de migrações podem ocorrer ao mesmo tempo também, com maiores evidências de um ou de outro, a depender de fatores locais, econômicos da época, entre outros.

Apesar dessa vertente salutar da “integração” e sua maior evidência nas entrevistas, não podemos afirmar que o referido elemento realmente se efetive na prática de forma plena nas escolas. Por exemplo, o professor 7 relata que essa integração é pouco aplicada no contexto escolar, não favorecendo e concretizando o acolhimento, a interação e a inclusão. Para o entrevistado, há certa resistência e dificuldade de aceitar a cultura e a identidade boliviana na região. Algo cotidiano, já que as fronteiras são, a partir de processos de inclusão e exclusão, de grande complexidade para se entenderem (Barth, 2000), notadamente devido ao fluxo amplo de pessoas. Por outro lado, ao tratar do contexto específico do estudo, verificamos que os corumbaenses associam a fronteira geralmente à Bolívia e à identidade de fronteiriços apenas em relação aos bolivianos. Essa separação não é somente simbólica, mas física também, como relatam Costa (2015) e Golin (2017) quando argumentam sobre a percepção negativa do outro, criando alguns estigmas fora dos parâmetros civilizados. Assim, diante do exposto e concordando com o que relata Sturza (2014), confirmamos que as escolas que se localizam em zonas de fronteiras constituem-se num campo de estudos discursivos privilegiado, de diferenças culturais e políticas no convívio entre professores e alunos, e precisamos refletir quais são e como superar os obstáculos encontrados.

No que tange à pergunta se existem crianças que moram no país vizinho da Bolívia, que estudam nos Cemeis, e por qual motivo elas vêm estudar no Brasil, todos os professores responderam que existem crianças que moram na Bolívia e estudam no Brasil. Sobretudo essas crianças são chamadas de “bolivianas”, aspecto diagnosticado pelo fato de morarem nas cidades do outro lado da fronteira.

Ressaltamos que os nossos dados acabam não surpreendendo tanto, sendo relativamente óbvios, até porque essa realidade local já foi apontada por diversas pesquisas, entre elas destacamos Loro (2013) e Costa (2015), que afirmam com base em suas pesquisas que as diferentes instituições acabam recebendo e atendendo crianças que moram na Bolívia e outras que são descendentes de bolivianos, mas residentes no Brasil, ambos com registro de nascimento brasileiro. Essa realidade fica evidenciada quando foi verificado na Reme o atendimento de inúmeros alunos. Tornou-se corriqueiro na região de fronteira os pais bolivianos registrarem o nascimento dos filhos no Brasil e matriculá-los em escolas brasileiras a fim de gozar de vários direitos e utilizar serviços públicos, principalmente os de educação (Loro, 2015). Vale ressaltar que, devido a essa situação, por exemplo, na qual os bolivianos e outros estrangeiros enfrentam no município, foi criado em 2023, e está na fase de finalização, um Protocolo de Acolhimento aos Migrantes Internacionais, no Âmbito da Educação, da Assistência Social e da Saúde⁷, que tem como alguns de seus objetivos o acesso às políticas locais, atendimento das suas especificidades e demandas.

Nesse contexto, e de acordo com a opinião dos professores, buscamos esclarecer sobre qual o motivo que essas crianças vinham estudar em Corumbá-MS (Brasil), já que moram no país vizinho da Bolívia. Verificamos que o principal motivo se refere à qualidade do ensino da educação brasileira, que, na opinião deles, mostra-se superior ao da Bolívia. Outros elementos também apareceram, como a oportunidade de trabalho e de poder participar dos benefícios que as políticas públicas no Brasil oferecem. Na visão deles, as condições de vida e oportunidades aqui são melhores que no país vizinho. Desta maneira, muitos sujeitos fraudam suas identidades em área de fronteira, como relata Costa (2015), para terem acesso a serviços essenciais, sobretudo no caso dos indivíduos que possuem dupla nacionalidade, e usufruir desses direitos. Porém esses moradores do lado boliviano, mesmo tendo nacionalidade brasileira, não são vistos por uma parcela da população corumbaense como legítimos moradores do lugar, são aqueles identificados e apelidados pela população local como “bolivianos”, usando esse termo muitas vezes em um sentido pejorativo de inferioridade.

⁷ O Protocolo de Acolhimento aos Migrantes Internacionais, no Âmbito da Educação, da Assistência Social e da Saúde encontra-se em fase de conclusão para ser publicado como Projeto de Lei. Fruto de trabalhos demandados no Comitê de Atenção ao Imigrante, Refugiado e Apátrida (Comaira), e articulados com o Observatório Fronteiriço das Migrações Internacionais (Migrafron), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O documento busca proporcionar aos servidores públicos municipais dessas Secretarias meios de melhor atender aos migrantes internacionais.

Nesse sentido, Labache e Martin (2008) reforçam os argumentos de que as fronteiras separam “os diferentes”. A demarcação de fronteiras sociais é uma forma de estabelecer limites entre as diferenças vivenciadas por grupos ou por pessoas, sejam elas sociais, sejam morais, econômicas, cognitivas, físicas, étnicas, geracionais ou linguísticas.

Adentrando a próxima questão elencada, perguntamos aos professores se existe alguma diferença/dificuldade no desenvolvimento das práticas de suas aulas entre crianças que moram na Bolívia e as que residem no Brasil. Todos os entrevistados relataram que, em relação ao desenvolvimento motor, para realização das atividades, não há diferença em relação às crianças, sendo ela brasileira ou de origem boliviana, visto que as crianças se desenvolvem igualmente. Porém, em relação à dificuldade, mais uma vez foi mencionada a linguagem oral como obstáculo enfrentado em suas práticas. Neste caso, e conforme pesquisa de Conde (2020), a linguagem deixa de ser somente um meio de comunicação e passa a ser instrumento de construção cultural e identificação, que engloba valores, princípios, normas, conhecimentos e saberes, entre outros elementos da vida social. Justificando esse pensamento, Moraes (2012, p. 44) explica que não é possível estudar as línguas das fronteiras dissociadamente dos seus sujeitos, de suas realidades, das condições em que foram viabilizados esses contatos. Assim, devemos pensar as práticas desenvolvidas dentro dos Cemeis ancoradas no espaço e na realidade fronteiriça.

Por fim, quando foi perguntado aos professores como contextualizam ou utilizam as brincadeiras, abordando as diferenças culturas entre as crianças, e de que maneira esse trabalho é realizado, principalmente levando em consideração o contexto local fronteiriço Brasil-Bolívia, foi observado nos relatos que existe superficialidade e inconsistência quanto ao seu conhecimento e prática. Essa é uma postura muito preocupante, a falta de conhecimento sobre o “outro”; no caso, as crianças pendulares que estudam nos Cemeis de Corumbá-MS. Essa relação com o outro, em alguns momentos, pode ser vista como “um favor” ou algo como “caridade”, desvinculada do direito que essas crianças têm de serem acolhidas e integradas no contexto escolar, respeitando sua origem, cultura e sua particularidade linguística. Por outro lado, Machado (1998) descreve a fronteira como um lugar onde o eu e o outro se encontram, ambos se comparam e identificam suas diferenças; enquanto formas culturais interpenetram-se para construir um elemento de identificação, pois, nesse caminho, abrem espaço para a aproximação, deixando-se penetrar pela cultura do outro. Assim, a interculturalidade é entendida como um processo dinâmico que promove a relação, a comunicação e a aprendizagem entre as culturas e os saberes.

Vale ressaltar que 47% (7) dos professores entrevistados nunca haviam pensado sobre a possibilidade de incluir atividades interculturais em seus planejamentos ou até mesmo utilizá-las de forma intencional, sendo este um percentual bem relevante. Por exemplo, de acordo com o relato do professor 11, observamos que essa utilização era de forma casual, sem intencionalidade, sem planejamento, ou quando surgisse uma oportunidade de colocar uma música, um desenho, que tinha relação com país vizinho.

Outros 20% (3) dos professores manifestaram-se pela vontade e/ou desejo de melhor conhecer o universo cultural boliviano, até para poder aplicá-lo de forma intencional em suas aulas. Mas observamos que foi uma fala aleatória, sem um certo direcionamento; isto é, sem saber por onde começar, quase que “perdidos”, à procura de uma maneira de iniciar essa busca e de como trazer a relação cultural para sua prática efetivamente.

Verificamos também que, mesmo os professores percebendo essa complexa relação, por vezes, acabam não considerando as múltiplas culturas da/na região fronteira, sobretudo para preparar suas aulas de Educação Física e para planejar algo especial que valorize as diversas dimensões culturais na região estudada. Ao fazermos uma análise geral, fica de certa forma evidente que essa lacuna no planejamento pode se dar pela ausência de materiais/suportes específicos da área, que contemplem as diferentes culturas; ou pela ausência de uma orientação pela direção ou coordenação pedagógica de como utilizá-las na realização das suas aulas, ou, ainda, pela falta de interesse dos professores em entender/estudar as relações existentes da região de fronteira para incluí-las no seu planejamento. Contudo, possuem assuntos correlacionados e com certa similaridade, sobretudo buscando expressões comuns sobre as relações existentes entre as crianças em situação pendular, as aulas de Educação Física e a imagem que o professor de Educação Física tem da fronteira Brasil-Bolívia.

6 PROPOSTA DE AÇÃO

Por se tratar de um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação Profissional, é necessário que os conhecimentos produzidos a partir dos dados encontrados viabilizem sua aplicação prática no contexto no qual está inserida, sobretudo no sentido de viabilizar ações efetivas nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS.

De tal modo, esperamos que os achados possam contribuir e auxiliar os professores de Educação Física para uma melhor atuação nos Cemeis. Assim, para a efetivação da proposta, sugerimos a elaboração de um manual/cartilha de orientação, com o propósito de auxiliar a prática dos professores de Educação Física, com atividades sugestivas para serem estudadas/aplicadas junto às crianças das creches – de até três anos de idade, contendo:

- a) embasamento teórico sobre o desenvolvimento infantil dessa faixa etária;
- b) a rotina dos Cemeis – suas peculiaridades/especificidades;
- c) sugestões de atividades, contemplando os eixos estruturantes (brincadeiras e interações), incluindo as brincadeiras do país vizinho como forma de variações de atividades;
- d) propor um curso básico de espanhol para os professores que desenvolvem seu trabalho junto às crianças pendulares nos Cemeis de Corumbá-MS.

Pretendemos organizar esse manual com o propósito de facilitar, incentivar e contribuir com os professores de Educação Física que atuam em Corumbá, despertando um olhar voltado para as especificidades que essa faixa etária necessita, respeitando e garantindo os direitos das crianças de viver a infância, em que o brincar, o interagir e o lúdico devam estar presentes, respeitando sua identidade cultural, considerando a realidade fronteiriça em que estão inseridas.

Propomos parcerias com entidades e profissionais para discutirmos a proposta de elaboração do manual a fim de construir coletivamente uma orientação como referência no município de Corumbá-MS; como sugestão, temos: professores da UFMS, professores do IFMS, assessores da Secretaria Municipal de Educação e professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como cenário principal analisar a percepção do professor de Educação Física sobre a sua atuação na Educação Infantil, em especial na etapa creche, crianças com até três anos de idade, matriculadas Reme de Corumbá-MS, cidade brasileira que faz fronteira considerável com a Bolívia. Assim, observamos que essa interface entre Educação Física e Educação Infantil está se tornando cada vez mais evidente e necessária nos dias atuais, sobretudo devido às demandas e especificidades da etapa creche.

De uma maneira geral, as diversas fontes discutidas, combinadas com a pesquisa de campo, foram necessárias para considerar a relevância de um profissional especialista em Educação Física na Educação Infantil – etapa creche, haja vista que essa fase é extremamente importante para o desenvolvimento integral das crianças. Em relação a essa importância, entendemos que as crianças da Educação Infantil se encontram em fase de ampliação e vivência de diversos tipos de movimentos. Esses movimentos devem ser explorados e vivenciados, porque são eles que constituem a base da aquisição motora posterior, possibilitando a vivência do lúdico, das brincadeiras, das interações tão importantes nessa fase.

Observamos que esbarramos, logo nos primeiros achados, no impasse da formação inicial de alguns professores especialistas, em que foi constatado que alguns deles não tiveram contato (estágio) com a Educação Infantil, indicando um certo déficit na formação superior do grupo de professores entrevistados. Outro dado relevante e relacionado ao aprimoramento e à capacitação do professor foi a falta de formação em serviço, algo que também não aconteceu de forma a suprir essa deficiência da formação inicial, o que de fato poderia lhes trazer maior segurança em suas práticas cotidianas dentro dos Cemeis.

Salientamos, ainda, que também merece ênfase a singularidade das crianças que frequentam os Cemeis da região fronteira em estudo, particularmente sobre como estão organizadas e como são desenvolvidas as atividades nesses espaços. Portanto, há necessidade de estabelecer relações e características próprias de convivência entre crianças pendulares e não pendulares da fronteira Brasil-Bolívia, criando, sobretudo, mecanismos para auxiliar o professor de Educação Física para lidar com essas diferenças. Por isso, são importantes as parcerias entre os envolvidos na prática da Educação Infantil, o que inclui também os órgãos responsáveis pelas formações de professores, sejam elas iniciais, sejam continuadas.

De modo geral, observamos que não há uma intencionalidade em se planejar as atividades contextualizando o espaço fronteiro e a realidade que o envolve; as atividades,

brincadeiras e/ou músicas que acontecem com esse viés acabam sendo mais de improviso, sem um objetivo específico. Assim, conseguimos perceber que os professores de Educação Física têm dificuldade em contextualizar a fronteira em suas aulas, devido à falta de conhecimento e de vivências efetivas, inclusive quando não se reconhecem como parte da fronteira, mesmo sendo algo tão presente nos relatos dos entrevistados, porém tão distante do dia a dia e da rotina de suas aulas. Dessa forma, o professor de Educação Física precisa buscar ressignificar constantemente a prática para aperfeiçoar sua atuação na creche, com vistas a uma perspectiva educacional que coloque a criança como protagonista desse processo, utilizando os diferentes recursos metodológicos, as brincadeiras e interações sociais como expressão de manifestação cultural, respeitando a diversidade cultural e os princípios de equidade do público atendido. Buscando, com isso, a conscientização sobre as diferenças existentes entre as crianças como pressuposto básico de convivência social e cultural.

Ficou demonstrado, nos dados coletados, que os professores de Educação Física ainda não se apropriaram de forma efetiva desse novo espaço, a creche, notadamente devido a ela ser um espaço novo de atuação desses profissionais, que de certa forma isso não estava inserido fortemente na sua formação inicial, deficitária na formação continuada do professor, o que irá requerer outros vários estudos futuros sobre o tema abordado. Desta forma, verificamos que ainda é considerado um espaço desconhecido, cheio de incertezas e dúvidas, seja por não quererem atuar na creche ou por falta de conhecimento de como lidar com os dois elementos fundamentais da Educação Infantil: cuidar e educar.

Destacamos, também, que a integração desses profissionais que estão inseridos nos Cemeis, neste caso o professor de Educação Física e o professor regente, pedagogo, torna o trabalho mais eficiente, prazeroso e produtivo, entendendo esse espaço como lugar de compartilhamento de ideias, experiências, saberes e de respeito mútuo. Contudo, por vezes, foi identificado que é muito difícil conseguir esse tempo para essa relação, até mesmo como planejamento compartilhado, pois o horário da aula de Educação Física é o momento em que os professores regentes fazem o seu planejamento das aulas – hora-atividade, fato encontrado em outras pesquisas realizadas no município. Portanto, entendemos que isso precisa ser revisto, criando situações ou espaços no cotidiano educacional para a troca efetiva de experiências e conhecimentos entre os profissionais da creche e as suas diferentes áreas, em especial para superação das dificuldades indicadas na pesquisa.

Como foi possível observar, um dos maiores entraves citados foi a dificuldade na compreensão do idioma espanhol, algo que causa ruído na comunicação, assim como o

entendimento e a interação do professor com a criança da etapa creche. Também identificamos que os entrevistados nunca se referiram às crianças bolivianas e/ou pendulares de forma pejorativa, excludente, pelo contrário, sempre o fazem de uma forma carinhosa e respeitosa. Acreditamos que o “apelo” que fazem é por não conseguirem entendê-las da forma como gostariam. Então, indicamos aqui a possibilidade de criação de parcerias com entidades educacionais presentes no município, sobretudo que possam contribuir para mitigar o problema da situação.

Por conseguinte, e por entendermos a importância dessa etapa de ensino, da sua especificidade e rotina, pensamos que o órgão central de ensino, Semed, os coordenadores e os gestores das escolas devem proporcionar aos professores que atuam nos Cemeis de Corumbá-MS as capacitações ou formações em serviço. Isso dará maior incentivo e orientação a fim de garantir que eles consigam atuar com maior segurança e eficiência junto às crianças, sabendo que, além da pouca idade, algumas possuem características peculiares, como o convívio com outra cultura e com outro idioma, espanhol, por morarem no país vizinho, entre outras.

Concluimos, assim, que a Educação Física na Educação Infantil na etapa creche ainda possui grandes desafios e precisa de uma melhor efetivação das práticas pedagógicas salutar na região de estudo. Para tal, é necessária uma maior preocupação educacional, até mesmo na forma de admissão destes professores de Educação Física que irão atuar nessa etapa de ensino, podendo ser realizado um concurso específico para a Educação Infantil, por exemplo. Nessa sugestão, os profissionais inscritos poderiam ser avaliados se têm afinidades, conhecimentos específicos e se realmente sabem lidar com essa etapa de ensino e com as crianças.

Sugerimos, também, que é necessária uma maior preocupação educacional sobre o contexto local fronteiriço Brasil-Bolívia e suas demandas na etapa creche, o que inclui a atuação docente e/ou as capacitações enquanto políticas públicas locais, em especial que tratem de temas como as brincadeiras, as interações e a rotina educacional da Educação Física na creche.

Somos conscientes das limitações do nosso estudo. Por isso, sugerimos novos estudos, com diferentes metodologias qualitativas, até para que sejam retomados ou articulados alguns aspectos aqui tratados sobre as práticas dos profissionais que atuam com as crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. Portanto, há ainda várias questões para serem aprofundadas que favorecerão um avanço na produção na área da Educação Física na Educação Infantil, notadamente na etapa creche e nas regiões de fronteira.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Mabel Marinho Sahib. **Transporte escolar em região de fronteira**: aplicação e transferência de meios efetivos aos alunos da Escola Municipal Caic “Padre Ernesto Sassida” e Cemei “Catarina Anastácio da Cruz”. 82f. Dissertação de Mestrado (Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, Corumbá-MS, 2021.

ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação Física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v. 21, n. 3, p. 7-16, 2017.

ALMEIDA, Maria Geralda de. Fronteiras, territórios e territorialidades. **Revista da Anpege**, Fortaleza, ano 2, n. 2, p. 103-114, 2005.

ALVES, Laís Azeredo; SILVA, João Carlos Jarochinsk. A migração internacional enquanto tema político entre os anos 2010-2017 no Brasil. **Revista del Cesla. International Latin American Studies Review**, n. 22, p. 203-226, 2018.

AMORIM, Katia Souza; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde de. A rede de significações como perspectiva para a análise do processo de inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, v. 109, p. 115-144, 2000.

ARAÚJO, Eliane Sampaio. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais**. Curitiba, 2004. p. 3.507-3.518. CD-ROM.

ARAÚJO, Marcelo Rodrigues. **Intervenção no cotidiano da Educação Física na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física – Licenciatura). Centro Universitário de Vila Velha – Vila Velha, 2007.

ARF, Lucilene Machado Garcia; VELASQUE, Sabrina Rodrigues. O cotidiano dos professores e alunos pertencentes às escolas de fronteira. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 8, p. 103-114, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

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

BARBOSA, Claudio Luís de Alvarenga. **Educação Física escolar**: representações sociais. Rio de Janeiro-RJ: Ed. Shape, 2001.

BARBOSA Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA Lilliane Braga. **A BNCC e a regulação da Educação Infantil**: perspectiva crítica. FNPE Fórum Nacional Popular da Educação, 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Especificidade da ação pedagógica com bebês. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. **Anais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

BARBOSA, Mateus Filipe Maciel Silva; LOPES Robson Vila Nova Lopes; SILVA, Jackson Carlos da Silva; CASTIONI, Remi. Um estudo sobre as práticas da Educação Física identificadas nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – etapa da Educação Infantil. **Revista Querubim**. Ano 17, v. 6 especial, n. 45, out. 2021 ISSN 1809-3264.

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

BARROS, Lilian Ried Miller. **A cor no processo criativo**: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe. São Paulo: Editora Senac, 2006.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: BARTH, Fredrik; LASK, Tomke. **O guru e o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000, p. 25-68.

BELEI, Renata Aparecida Belei; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivian Ribeiro. O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação – FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n. 30, p.187-199, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus. 1984.

BIROL, Aline Pedra Jorge. Mobilidade humana e migrações transfronteiriças: medindo, retratando realidades e revisitando conceitos. *In*: BAENINGER, Rosana; CANALES, Alejandro (Coord.). **Migrações fronteiriças**. Núcleo de Estudos de População Elza Berquó – Nepo – Unicamp, 2018.

BONFIETTI, Priscila Errerias; SPOLAOR, Gabriel da Costa; GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO, Elaine. O/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil. **Revista@mbienteeducação**, São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 160-176, 2019.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 2003a.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas de Educação Física. **Caderno Cedex**, ano XIX, n. 48, p. 69-89, ago. 2003b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília-DF, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2008.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica/Ministério da educação. Secretaria de educação básica – Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília-DF: MEC, SEB, Dicei, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília-DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Educação com Movimento**: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília-DF: Governo do Distrito Federal, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica, 2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero. *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (Orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteira**. v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

CONDE, Mariana Vaca. **Estudos das Línguas no contexto de fronteira Brasil-Bolívia; Reflexão das Políticas Linguísticas**. 119f. (Dissertação de Mestrado em Estudos Fronteiriços) UFMS – Campus Pantanal, 2020.

CARDOZO, Luciana Pereira; PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves. O estágio curricular supervisionado e a formação docente. XIX – CIC Enpos – II Amostra Científica. **Anais**. 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo, Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação – Era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 12, de 5 de março de 2015**. Dispõe sobre a organização da disciplina de Educação Física, iniciação esportiva, treinamento esportivo/Corumbá-MS.

CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 247, de 4 de novembro de 2019**. Normatiza a atribuição das aulas de Educação Física nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino/Corumbá-MS.

COSTA, Gustavo Villela Lima. Os bolivianos em Corumbá-MS: conflitos e relações de poder na fronteira. **Mana**, v. 21, n. 1, p. 35-63. Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, Martha Benevides da; LACERDA, Cristiane Guimarães de. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbce/v34n2/a06v34n2.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Editora: Artmed, Porto Alegre, 2001.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar Curitiba**, UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DELKER, Simone Adriana; RAITER, Gerson; MONTAGNDI, Dilma. A formação do profissional da Educação Física: algumas perspectivas. V Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais**. Itajaí-SC, Uivali, set. 2010.

DEZANI, Gabriel Santos; MANZANO, Leonardo Alfonso; PAGANI, Mario Macenas; ANDRADE, Viviane Aires. A importância das aulas de Educação Física no Ensino Infantil. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, v. 5, n. 2, p. 115-124, 2014.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... Para onde vai... **Em Aberto**. Brasília: MEC/Inep, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças Sociais e Função Docente. *In*: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor**. 2.^a ed. Porto: Porto Editora, 1995.

FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; RODRIGUES, Graciele Massoli; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Análise da produção do conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, v. 25, p. 1-17, 2019.

FAZENDA, Ivana Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo-SP: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade definição, projeto, pesquisa. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10.^a ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-18.

FAZENDA, Ivana Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERRARO JR., Vicente Giaccagliani. A integração nas cidades-gêmeas da fronteira Brasil-Bolívia: elementos de cooperação e conflito. **Tempo da Ciência**, Toledo, v. 25, n. 50, p. 79-92, jul./dez. 2018.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. *In*: PORTO, Tania Maria Esperon. **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara-SP: JM, 2003.

FERREIRA, Murilo Rocha; OLIVEIRA, Ivanilton José de. A atuação do homem na docência da Educação Infantil no Brasil. **Revista Plurais** [on-line], Anápolis-GO, v. 9, n. 3, p. 303-316, set./dez. 2019.

FERREIRA NETO, Sueli David; SILVA, Vânia Olímpia Barbosa; LEITE FILHO, Marcos Antônio de Araújo. Jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, Edição Especial, v. 5, n. 6, ago. 2022.

FLORIANÓPOLIS. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** – Prefeitura Municipal de Florianópolis – Secretaria Municipal de Educação, Florianópolis-SC, 2016.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FOUCHER, Michel. **Obsessão por fronteiras**. São Paulo: Radical livros, 2009.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física escolar, legitimidade e escolarização. **Palmas**. v. 7, n. 10, p. 24-38, abr. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.^a ed., 5.^a reimpr. São Paulo: Atlas, 2021.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na Educação Infantil. Um encontro com a realidade**. Cadernos Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GOLIN, Carlo Henrique. **Educação Física escolar na fronteira Brasil-Bolívia**: desafios e dilemas interculturais. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física – UCB – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

GOMES, Aline Protta 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. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília, 2020.

GONÇALVES, Josiane Peres. Representações sociais de homens professores sobre o trabalho Educativo Desenvolvido com crianças. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 3, p. 45-52, set./dez. 2010.

GONÇALVES, Josiane Peres; PENHA, Natalia Ribeiro da. Professor homem na Educação Infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de pedagogia. **ISSNe**, Florianópolis, v. 17, n. 32 p. 170-192, jul./dez. 2015.

GONZAGA, Laerson Pires. **A educação corporal das crianças pequenas**: existe lugar para a Educação Física? Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensado saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GUIMARÃES, Ana Carolina Carneiro da Silva. **A importância do lúdico nas séries iniciais**: o jogo e a brincadeira como elementos didáticos das aulas de Educação Física. Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa UAB da Universidade de Brasília – Polo de Barra do Bugres-MT, 2014.

GUIMARÃES, Daniela. Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches – **GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos**, Rio de Janeiro, n. 7, PUC-Rio, 2007.

GUTFREIND, Celso; GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; BEBER, Irene Carrillo Romero;

CORSINO, Patrícia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A importância das interações. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano 16, n. 54, p. 5-43, jan./mar. 2018.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Portal Cidades**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/corumba.html>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da Educação Física escolar: temáticas de formação em serviço no Proef**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 14-27.

JAPIASSÚ, Hilton. **A interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JORGE, Renata Silva. **O projeto pedagógico institucional como elemento mediador para a intervenção da Educação Física na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física – Licenciatura). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências**, n. 68, p. 61-79, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5.^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira – Usos e significações dentro de contextos culturais. *In*: SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 7.^a ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2021-pdf/7155-2-3-brinquedosbrincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 12 jun. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

KLIPPEL, Marcos Vinícius. **O jogo na Educação Física na Educação Infantil: usos e apropriação em um Cemei de Vitória-ES**. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2012.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 469-496.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN, Moysés Jr.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LABACHE, Lucette; MARTIN, Monique de Saint. Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas. **Educ. Soc.**, v. 29, n. 103, p. 333-354, ago. 2008.

LENOIR, Yves. *Interdisciplinaire dans la formation à l'enseignement: des lectures distinctes em fonction de cultures distinctes*. *In*: LENOIR, Yves; REY, Bernard; FAZENDA, Ivani. (Orgs.) **Les Fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001.

LEONI, Vanessa Bara; AZEVEDO Hilton José Silva de. A interdisciplinaridade no fazer pedagógico na disciplina de Ciências: reflexões sobre a intervenção “Mitos e verdades sobre a raiva”. O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. **Cadernos PDE** [on-line] ISBN 978-85-8015-037-7, v. 1, 2007.

LIMA, Elaine; MUNARIM, Iracema; PERSKE, Carin Lissiane; GALVÃO, Luciano Gonzaga. As especificidades e os possíveis conteúdos da Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espaço. **Motrivivência**, ano 19, n. 29, p. 103-128, dez. 2007.

LINO, Renata de Moraes; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Educação Física e Educação infantil: um projeto pedagógico integrado e interdisciplinar. **Revista Didática Sistemica**. v. 23. n. 1, p. 137-157, 2021.

LORO, Alexandre Paulo. A Educação Física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: um olhar sobre os jogos populares. *In*: LORO; Alexandre Paulo, VINHA, Marina; GOLIN, Carlo Henrique (Orgs.). **Educação Física**: enfoques contemporâneos. Dourados-MS: Editora da Federal Grande Dourados, 2013, p. 37-56.

LORO, Alexandre Paulo. O brincar na Educação Física escolar: um contexto fronteiriço. **Revista Teias**, v. 16. n. 40, p. 190-203, 2015.

MACHADO, Lia Osório. Limites, fronteiras, redes. *In*: STROHAECKER, Tânia Marques *et al.* (Orgs.). **Fronteiras e Espaço Global**. Porto Alegre: AGB-Porto Alegre, 1998, p. 41-49.

MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo:

FCC/DPE, 2000.

MAGALHÃES, Cassiana. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores de Educação Infantil**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado – Universidade Estadual Paulista) – Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110468>. Acesso em: 18 abr. 2023.

MAGALHÃES, Joana; KOBAL, Maria Corrêa; GODOY, Regiane Peron de. Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 43-52, 2007.

MARÍN, Imma; PENÓN, Silvia. Que brinquedo escolher? **Revista Pátio Educação Infantil**, ano 1, n. 3, p. 29-31, dez. 2003/mar. 2004.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. 2.^a ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MELLO, André da Silva. Educação Física e Educação Infantil: o estado do conhecimento sobre a formação docente. **Arquivos Brasileiros de Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 135-155, jan./jul. 2018.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELO, André da Silva. Perfil profissional dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil pública das capitais brasileiras. **Revista Humanidade e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, out. 2019.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SOUZA, Fernando Torres Otero; MELLO, André da Silva. A presença masculina do professor de Educação Física na Educação Infantil: da inserção a gestão escolar. **Zero a seis**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 453-479, jul./dez. 2020. ISSN 1980. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p453>.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física infantil: construindo o movimento na escola**. Guarulhos-SP: Phorte Editora, 2004.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física infantil: construindo o movimento na escola**. 7.^a ed. rev. e ampl. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

MELLO, André da Silva; RODRIGUES, Karolina Sarmiento; SANTOS, Wagner dos; COSTA, Felipe Rodrigues da; VOTRE, Sebastião Josué. Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil. In: MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos (Orgs.). **Educação Física, Educação Infantil e cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012, p. 20-41.

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner dos. Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: interfaces com a Educação Física.

Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MENDES, Juliana Coelho de Paula; PANDOLFI, Marcela Maria; CARABETTA JR, Valter; NOVO, Neil Ferreira; COLOMBO-SOUZA, Patrícia. Fatores associados a alteração da linguagem em crianças pré-escolares. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 17, n. 2, p. 81-177, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Lourival Monteiro. **Bilinguismo e jogo de identidades na região de fronteira: a escola Eutrófia Pedroso de Corumbá**. 70f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016.

NEDEL, Mariana Zamberlan. Educação musical, práticas corporais e interdisciplinaridade: diferentes ferramentas para o processo educativo infantil. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, v. 5, n. 1, p. 9-30, 2010.

NETO, Thyrso Alvarenga da Silva. **O professor homem que atua na Educação Física Infantil em Corumbá-MS é alvo de preconceito?** 46f. (Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Física) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Pantanal, 2015.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1.^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 99-108, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado; CORREIA, Jaqueline Maciel; OLIVEIRA, Jéssica Canavarro. Imigrantes Pendulares em Região de Fronteira: semelhanças conceituais e desafios metodológicos. **Direitos Culturais**, Santo Ângelo, v. 12, n. 27, p. 91-108, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de; MARIANI, Milton; LOIO, Joana Amorin de Melo S. Imigrações pendulares: um estudo sobre bolivianas na fronteira Brasil-Bolívia. *In*: BAENINGER, Rosana; CANALES, Alejandro (Coords.). **Migrações Fronteiriças**, Núcleo de Estudos de População Elza Berquó – Nepo – Unicamp, 2018.

OLIVEIRA, Ricardo da Cunha. Docência masculina na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar**, Núcleo do Conhecimento, ano 3, ed. 12, v. 1, p. 80-94, dez. 2018.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 5.^a ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Unicef, 1959. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direito/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.

OSTETTO, Luciana. Esmeralda (Org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas-SP: Papirus, 2008.

PACOLA, Gilson. **Esporte escolar como fator de integração na Fronteira Brasil-Bolívia**: uma análise nas escolas municipais de Corumbá-MS. 170f. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação Stricto Sensu do Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, Corumbá-MS, 2021.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bossoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. 2.^a ed. Londrina: Eduel, 2010.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido em um mundo maior. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 25-57.

PICH, Santiago; SCHAEFFER, Pedro Augusto; CARVALHO, Lucas Prado de. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 631-640, set./dez. 2013.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários**: cuidados e primeiras aprendizagens. 2.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

POZAS, Denise. **Criança que brinca aprende mais**: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. 1.^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Senac, 2015.

PRODANOV, Cristiano Cleber; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.^a ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19.^a ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

RIBEIRO, Maria Lúcia Ortiz. **O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá-MS (BR)**. 70f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Estudos Fronteiriços) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS, 2011.

ROBERTSON, Robin. *Chaos Theory and the Relationship between Psychology and Science*. *In*: ROBERTSON, Robin; COMBS, Allan (Eds.) **Chaos Theory in Psychology and the Life Sciences**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1995.

ROCHA, Maria Celeste. Por uma Educação Física da Educação Infantil: um relato de

experiência acerca da construção de um trabalho integrado no Cemei. **Caderno de Formação RBCE**, p. 69-79, mar. 2015.

RODRIGUES, Juliana Nunes. Políticas públicas e geografia: retomada de um debate. **Geousp – Espaço e Tempo** [on-line], v. 18, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/81093>. Acesso em: 3 set. 2023.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramo de; AMORIM, Katia de Souza. Olhando a criança e os seus outros: uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437- 464, 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (Orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a Educação Infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 223-239, maio/ago. 2015.

SANTOS, Wagner dos; MELLO, André da Silva; KLIPPEL, Marcos Vinicius; NUNES, Kezia Rodrigues; NETO, Amarílio Ferreira. Usos e apropriações do jogo em aulas de Educação Física nos cotidianos da Educação Infantil. *In*: MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos (Orgs.). **Educação Física na Educação Infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular Jundiaí: Educação Física**. Jundiaí-SP: SMEE, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME /Coped, 2019.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios e praxe lógicos. *In*: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. V. 1. São Paulo: Editora Universitária Champagnat, 2013, p. 13-46.

SARMENTO, Tereza; FERREIRA, Fernando Ilídio; MADEIRA, Rosa. **Brincar e aprender na infância**. Porto: Porto Editora, 2017.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998, p. 16.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, ano 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SAYÃO, Déborah Thomé. Infância, Educação Física e Educação Infantil. *In*: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Síntese da qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis, 2000, p. 35- 41.

SAYÃO, Déborah Thomé. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. *In*: VAZ, Alexandre Fernandes; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002a, p. 45-64.

SAYÃO, Déborah 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. 2002b.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero na creche os homens no cuidado e educação das crianças pequenas**. 2002c. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm> - gt7. Acesso em: 20 ago. 2021.

SAYÃO, Déborah Thomé. Grupos de estudo em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, ano 12, n. 17, p. 1-7, set. 2002d.

SCARAZZATTO, Juliana. **Educação Física e cultura corporal: sentidos em circulação e elaboração nas aulas de prática de ensino**. 154f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/909514>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SCHAFFER, Neiva Otero. **Práticas de integração nas fronteiras: temas para o Mercosul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

SILVA, Anamaria Santana da; SOUZA, Tammi Flavie Peres Borges de. Crianças bolivianas na Educação Infantil brasileira. **Textos & Debates**, Boa Vista, n. 21, p. 23-36, jan./jun. 2012.

SILVA, Claudionor Renato. **Docência masculina na Educação Infantil: impressões de um iniciante. Gênero e raça em discussão**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Janailsom Nunes da; MEIDEIROS, Giseliene. Homens atuam na Educação Infantil? Um estudo de caso a partir do acesso, permanência, evasão e atuação do docente masculino. **Revista Rios – Revista Científica do Centro Universitário do Rio São Francisco**, Paulo Afonso-BA, v. 17, n. 33, 2022.

SOUCHAUD, Sylvain; CARMO, Roberto Luiz. **Migração e mobilidade no Mercosul: a fronteira do Brasil com Paraguai e Bolívia**. 2006. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_702.pdf. Acesso em: 17 maio 2007.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2011.

STURZA, Eliana Rosa. Das experiências e aprendizados do Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Escolas Interculturais de Fronteira. **Salto para o Futuro**, ano 24, boletim 1, p. 23-28, maio 2014.

TAVEIRA, Ricardo Alves. **O movimento na Educação Infantil**: concepções de pedagogo e professores de Educação Física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações. 102f. Dissertação (Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) – PUC Campinas, Campinas, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Cortez, 1995.

VITÓRIA-ES. Secretaria Municipal de Educação. **A Educação Infantil do município de Vitória**: um outro olhar. Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil, Vitória-ES: Multiplicidade, 2006.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: Edição do autor, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A CRECHE NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: a Educação Física nas unidades públicas de Educação Infantil em Corumbá-MS**". O estudo está sob a responsabilidade da pesquisadora MARTA MARIA CALDEIRA PADILHA, aluna do curso de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Cpan), e supervisão do Professor Carlo Henrique Golin (UFMS/Cpan).

A finalidade deste estudo é analisar a atuação do professor de Educação Física, após a publicação da Matriz Curricular da Educação Infantil, que inseriu esse especialista na etapa creche nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis) da Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS, tendo como foco os eixos estruturantes - interações e brincadeiras; observando as competências, dificuldades e desafios dos docentes com crianças até três anos de idade, considerando as crianças matriculadas com características pendulares (crianças que estudam no Brasil e residem na Bolívia), para em seguida desenvolver uma dissertação de mestrado.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

A remuneração de sujeitos de pesquisa regulamentada pelas normas éticas que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos estabelecem que é proibido pagar as pessoas que são voluntárias de uma pesquisa.

No entanto, em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, com alimentação e transporte, será ressarcido. Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado (a).

Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista com registro de áudio ao pesquisador do projeto. A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado(a). O tempo de duração da pesquisa é de aproximadamente 30 (trinta) minutos.

Rubrica: *Participante* _____ *Pesquisador:* _____

Para a realização da entrevista utilizaremos uma sala reservada na própria Unidade Escolar, onde cada participante será entrevistado, previamente disponibilizada pela direção da Instituição, os participantes serão comunicados com antecedência do dia e o horário para realização da entrevista por meio de aviso no aplicativo de *Whatsapp* e confirmação telefônica.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas os pesquisados participantes do estudo. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/12.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é de auxiliar em futuros debates acerca da atuação, competências, dificuldades e desafios dos docentes com crianças até três anos de idade, considerando as crianças matriculadas com características pendulares.

O participante tem direito de acessar resultados da pesquisa e também de acessar possíveis benefícios descobertos ao longo da pesquisa. A divulgação da pesquisa finalizada poderá ser acessada na página do Programa de Mestrado em Estudos Fronteiriços – Campus Pantanal (portal de Repositório de Dissertações).

Durante a realização da pesquisa poderá ocorrer alguns riscos potenciais, entre eles, o risco da quebra de sigilo dos dados coletados, invasão de privacidade ou o risco de um eventual cansaço ou aborrecimento decorrente aos procedimentos das respostas da entrevista e/ou questionário, para minimizar os riscos garantiremos um local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; sigilo e confidencialidade das informações, a identidade dos participantes está isenta de obrigatoriedade; intervalo para descanso, caso o participante se sinta cansado.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador responsável.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços/Cpan

Rua Domingos Sahib, 99 – Bairro Cervejaria – CEP: 79300-730 – Corumbá – MS – Brasil.

E-mail: ppgef.ufms@gmail.com - <https://ppgefspan.ufms.br/>

Caso aconteça algo errado, nos procure pelo telefone (67 99987-0078) – ou e-mail: (m-caldeira@hotmail.com). Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Rubrica: *Participante* _____ *Pesquisador:* _____

Os resultados da pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação.

Contato:

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) -
Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande - Bairro: Caixa Postal 549 - CEP: 79.070-110
- UF: MS - Município: CAMPO GRANDE - Telefone: (67)3345-7187 - Fax: (67)3345-7187 -
E-mail: cepconeppropp@ufms.br

Nome da pesquisadora responsável: **Marta Maria Caldeira Padilha**

Endereço: **Rua Cuiabá, 1.207, Centro.**

Fone: **(67) 99987-0078**

E-mail: m-caldeira@hotmail.com

aceito participar da pesquisa não aceito participar da pesquisa

aceito a gravação da entrevista não aceito a gravação da entrevista

Nome e assinatura do pesquisador

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Corumbá, ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Nome do Cemei:

Bloco I – Perfil Profissional

1. Idade:

- menos de 20 anos de 40 a 49 anos
 de 20 a 29 anos de 50 a 59 anos
 de 30 a 39 anos mais de 60 anos

2. Sexo:

- Masculino Feminino

3. Qual vínculo mantém com o Município?

- Efetivo Contrato

4. Qual sua carga horária de trabalho no Município?

- 20h 40h

5. Possui outra formação acadêmica?

- Outra graduação, qual? _____
 Especialização, qual? _____
 Pós-graduação - Stricto sensu
 Pós-graduação - Lato sensu

6. Quanto tempo de serviço você possui na docência? Quanto tempo atua na Educação Infantil (etapa creche)? Conte um pouco sobre sua trajetória na Educação e/ou Educação Infantil.

Bloco II – Percepções do docente na Educação Infantil (creche)

1. Durante sua formação acadêmica você teve contato com a Educação Infantil? Fale um pouco sobre sua formação.

2. Qual sua percepção acerca de seu desempenho profissional na Unidade Escolar. Já se considera capacitado para o trabalho na Educação Infantil ou busca aperfeiçoamento? No segundo caso, como busca complementar sua formação? Com cursos. Formação em serviço, leitura bibliográfica.

3. Como é organizado o planejamento de suas aulas, utiliza os eixos estruturantes (interações e brincadeira) sugeridos na BNCC/Dcnei? Recebe interferência ou

contribuições na sua prática docente?

4. Em algum momento, seja na Universidade ou durante sua atuação na Reme, já teve acesso a alguma normativa (lei, resolução, etc.) referente às aulas de Educação Física nos Cemeis para crianças de 0 a 3 anos? Fale um pouco sobre isso.

5. Você considera que as aulas de Educação Física exercem influência sobre o desenvolvimento integral das crianças? Acredita que é importante para o processo de aprendizagem? De que forma você vê isso.

Bloco III – A criança e suas características fronteiriças na Educação Infantil

1. Qual a primeira imagem que vêm em sua cabeça ao falarmos de uma região de fronteira (Brasil-Bolívia). Consegue observar a relação entre as diferentes culturas nesta região? Comente sobre esse assunto.

2. Na escola onde você trabalha existe crianças que moram no país vizinho (Bolívia) ou de outra nacionalidade? Por que você acha que eles estudam no Brasil?

3. Existe alguma diferença/dificuldade no desenvolvimento das práticas de suas aulas entre crianças que moram na Bolívia e as que residem no Brasil? Explique.

4. Nas suas aulas de Educação Física você costuma contextualizar alguma brincadeira com a questão da cultura fronteiriça? De que maneira esse trabalho é realizado?

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos a acadêmica **Marta Maria Caldeira Padilha, RGA nº 202100979**, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Estudos Fronteiriços, do Campus do Pantanal, desta Universidade. A referida mestranda, em razão das atividades acadêmicas, necessita realizar uma pesquisa nos Centros Municipais de Educação Infantil de Corumbá.

A acadêmica está realizando a pesquisa intitulada de: “EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS NA CIDADE FRONTEIRIÇA (BRASIL/BOLÍVIA) DE CORUMBÁ/MS”, sob a orientação do professor Doutor Carlo Henrique Golin.

Para a elaboração de sua dissertação a mestranda necessita coletar de informações sobre a atuação dos professores de Educação Física quais sejam:

1. Conhecer as instalações, infraestrutura e rotinas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Corumbá/MS;
2. Verificar por meio do Sistema de Tagnos, informações sobre as crianças matriculadas (estrangeiras e/ou pendulares); quantidade de crianças matriculadas (0 a 3 anos); quantidade de professores de Educação Física que atuam com essa faixa etária;
3. Conhecer o cotidiano dos professores de Educação Física que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil;
4. Entrevistar os professores envolvidos na pesquisa para coleta de dados;
5. Realizar a aplicação de questionários com os professores de Educação Física, de forma presencial e/ou remota (formulário do google).

Câmpus do Pantanal/UFMS
Av. Rio Branco, 1.270 - Corumbá/MS - 79.304-020
Fone: (67) 3234-6813 Fax: 3234-6811
E-Mail dirccao@ceuc.ufms.br



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS



Nesse sentido, solicitamos a devida autorização e apoio para a realização desse trabalho.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Edgar Aparecido da Costa
Coordenador do PPGEF/CPAN/UFMS

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**MUNICÍPIO DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Corumbá – MS, 23 de julho de 2021.

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS (SEMED) declara para os devidos fins que, a Professora **Marta Maria Caldeira Padilha**, docente da Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS e aluna do curso de Mestrado em Estudos Fronteiriços, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Câmpus do Pantanal (CPAN), está autorizado a realizar atividades de pesquisa nos Centros Municipais de Educação Infantil, no decorrer do período letivo de 2021-2023. O referido projeto de pesquisa é intitulado: "EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS NA CIDADE FRONTEIRIÇA (BRASIL/BOLÍVIA) DE CORUMBÁ/MS, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Fronteiriços (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Genilson Canavarro de Abreu', written over a horizontal line.

Genilson Canavarro de Abreu
Secretário Municipal de Educação
Portaria "P" de 1ª de janeiro de 2021

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A ETAPA CRECHE NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: a disciplina Educação Física nas unidades públicas de Educação Infantil em Corumbá-MS

Pesquisador: Marta Maria Caldeira Padilha

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58753922.0.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.505.066

Apresentação do Projeto:

"A presente pesquisa visa analisar a implantação e implementação da disciplina de Educação Física na Educação Infantil, para crianças de até três anos de idade (etapa creche), considerando neste caso os Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis) da Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá/MS, no Mato Grosso do Sul (MS), cidade brasileira que faz fronteira com a Bolívia. Pretendemos fazer uma análise da atuação dos professores de Educação Física, frente a recente implementação da Matriz Curricular nos níveis I, II e III (crianças de até três anos de idade). Além dessa nova realidade para os professores de Educação Física, também será considerado a peculiaridade dos Cemeis, considerando que as diferentes instituições (creches) acabam recebendo e atendendo crianças pendulares que moram na Bolívia, e estudam na cidade de Corumbá, o que representa um certo "retrato" da realidade da região de fronteira em estudo. Esperamos que os dados futuros contribuam para uma melhor atuação dos professores de Educação Física na Educação Infantil, etapa creche, respeitando toda sua especificidade e peculiaridade dessa região fronteiriça". Texto da própria pesquisadora.

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário: Analisar a disciplina e a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil (etapa creche), considerando a aplicabilidade dos eixos estruturantes/norteadores

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias ç Hércules Maymone ç 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.505.066

(brincadeiras e interações) em documentos legais (BNCC/DCNEI) e a influência dos diferentes fluxos de alunos em condições pendulares que frequentam os Cemeis de Corumbá-MS, cidade localizada na fronteira Brasil-Bolívia. Objetivo Secundário: Descrever os fundamentos legais e conceituais sobre a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil, especificamente sobre a etapa creche; Averiguar como a disciplina de Educação Física é contemplada na Educação Infantil (etapa creche) nos Cemeis de Corumbá-MS, evidenciando os eixos estruturantes/norteadores (interações e brincadeiras) estabelecidos nos documentos legais (BNCC/DCNEI); Pesquisar como os professores de Educação Física atuam junto às crianças matriculadas nos Cemeis da cidade de Corumbá/MS, sobretudo analisando a presença de crianças em condições de pendularidade – estudam no Brasil e residem na Bolívia". Texto da própria pesquisadora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora cita "Riscos: Com essa metodologia podemos classificar a pesquisa com nível de risco mínimo. Dentre os riscos podemos elencar: invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista; divulgação indevida de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos, sendo possível superá-los com medidas, providências e cautelas eficientes, tais

como: garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; intervalo para descanso, caso o participante se sinta cansado, sigilo das informações, imagens e registros fotográficos. Os participantes da pesquisa terão sua identidade preservada, sendo que utilizaremos somente codinomes, para organização e transcrição dos dados coletados.

Benefícios: Devido a carência de pesquisas científicas realizadas com o tema de Educação Física na Educação Infantil com crianças de até três de anos de idade em condição de pendularidade, esse trabalho beneficiará futuros debates acerca da peculiaridade de fronteira e da atuação dos professores diante da especificidade dessa faixa etária, com uma proposta de elaboração de um manual de orientação para nortear as atividades nos Cemeis de Corumbá-MS". Texto da pesquisadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de mestrado vinculado ao programa de pós-graduação em Estudos Fronteiriços do campus pantanal - UFMS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ı Prédio das Pró-Reitorias ı Hércules Maymone ı 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.505.066

Foram anexados os seguintes documentos: Carta de apresentação, questionário, carta de anuência da secretaria municipal de educação de Corumbá, cronograma, projeto detalhado, projeto com informações básicas e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Recomendações:

O CEP solicita que - No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE não devem ser empregadas titulações e cargos/funções como "Dr.", "Dra.", professor, mestrando, etc. O Colegiado do CEP solicita que não sejam empregados títulos acadêmicos e afins (mestre, doutor, professor, etc.), nem citação a instituição, pois devido a credibilidade que eles emanam, o seu emprego poderia influenciar o participante em sua tomada de decisão. Este item ainda não foi atendido, continuam fazendo referência à universidade e ao cargo/função dos pesquisadores.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu o termo com as pendências do referido projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Calendário de reuniões

Disponível em <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/>

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.505.066

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.505.066

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelo locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

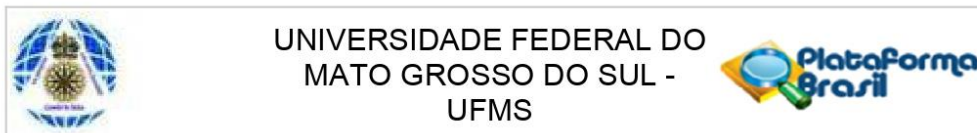
As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer de pendências por meio da Plataforma Brasil em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do Parecer Consubstanciado. As respostas às pendências devem ser apresentadas e descritas em documento à parte, denominado CARTA RESPOSTA, além do pesquisador fazer as alterações necessárias nos documentos e informações solicitadas. Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Para apresentar a Carta Resposta o pesquisador deve usar os recursos "copiar" e "colar" quando for transcrever as pendências solicitadas e as respostas apresentadas na Carta, como também no texto ou parte do texto que será alterado nos demais documentos. Ou seja, deve manter a fidedignidade entre a pendência solicitada e o texto apresentado na Carta Resposta e nos documentos alterados.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.505.066

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2022, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/> Observar se o atendimento as solicitações remeterá a necessidade de fazer adequação no cronograma da pesquisa, de modo que a etapa de coleta de informações dos participantes seja iniciada somente após a aprovação por este Comitê.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos “copiar” e “colar” em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser “colado”.

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência.

Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2022, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/>

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.505.066

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1934149.pdf	13/06/2022 18:31:46		Aceito
Cronograma	cronogramanovo.pdf	13/06/2022 18:28:00	Marta Maria Caldeira Padilha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.pdf	13/06/2022 18:27:45	Marta Maria Caldeira Padilha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCENOVO.pdf	13/06/2022 18:27:23	Marta Maria Caldeira Padilha	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostonova.pdf	13/06/2022 18:26:29	Marta Maria Caldeira Padilha	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	19/04/2022 20:46:36	Marta Maria Caldeira Padilha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTEAPRESENTACAO.pdf	19/04/2022 20:44:06	Marta Maria Caldeira Padilha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	19/04/2022 20:41:06	Marta Maria Caldeira Padilha	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 01 de Julho de 2022

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br