

O ENTENDIMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE ATUA NAS EMEIS DE CAMPO GRANDE – MS EM RELAÇÃO AO PROTAGONISMO INFANTIL

Elisângela Rodrigues Furtado¹

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado que tem como tema: Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física nas EMEIs de Campo Grande - MS: (im)possibilidades para o protagonismo infantil. No entanto, este estudo tem por objetivo descrever o entendimento do professor de Educação Física que atua nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campo Grande – MS em relação ao protagonismo infantil. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Na qual, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com oito professores de Educação Física que atuavam no grupo 3. Os dados produzidos nas entrevistas foram transcritos e interpretados utilizando a técnica da análise de conteúdo. Os principais achados foram: que os professores de Educação Física têm entendimentos diferentes de protagonismo infantil; que alguns percebe a criança como um sujeito que cria e recria seus universos culturais e sociais; a criança como o centro das práticas pedagógicas, considerando suas falas e interesses; e por último a participação efetiva da crianças nas atividades proposta, ter uma escuta sensível, considerar suas vivências e experiências. No entanto, em nenhum momento foi relatado, a criança como um sujeito de direitos, mas podemos perceber que de forma implícita os docentes têm realizado práticas que tem considerado os direitos das crianças.

Palavras-chave: Protagonismo Infantil; Educação Física; Educação Infantil.

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado que tem como tema: Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física nas EMEIs de Campo Grande – MS: (im)possibilidades para o protagonismo infantil. No entanto, este estudo tem por objetivo descrever o entendimento do professor de Educação Física que atua nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campo Grande – MS em relação ao protagonismo infantil.

A Educação Física na Educação Infantil, é algo muito recente no nosso país, pois foi a partir da promulgação da nova LDBEN, Lei n. 9.394/96, que será mencionado a Educação Física no Art. 26, inciso 3º, “os currículos deveriam valorizar a Educação Física”, sem indicação como disciplina obrigatória, somente em 2003 ocorre a alteração da redação do artigo para componente obrigatório em toda Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Mesmo a Educação Física sendo obrigatória em toda a Educação Básica, em muitos locais do Brasil a Educação Física não vem atuando na Educação Infantil, principalmente no que concerne as crianças menores (de zero a três anos) das creches.

No Mato Grosso do Sul, especificamente em Campo Grande – MS, a inserção da Educação Física nas Instituições de Educação Infantil, ministradas pela prefeitura, ocorreram no final de 2013, quando os CEINFs (Centros de Educação Infantil), atualmente EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), estavam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social e, por meio do Decreto n.12.260 de 20/01/2014, passaram para a gestão da Secretaria Municipal de Educação, ficando a mesma responsável em gerenciar todas as atividades dos CEINF's, implantando políticas de gestão, coordenando e elaborando a proposta

¹ Doutoranda em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco. Participante do Grupo de Pesquisa GEPDI (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Docência na Infância).

pedagógica, acompanhando, inspecionando e orientando os procedimentos da vida escolar, sendo responsável pela equipe pedagógica, técnica e administrativa.

Neste mesmo interim ocorre a inserção dos professores de Educação Física nas Escola de Educação Infantil (EMEI) a partir da Resolução n. 151 de 10/12/2013, que dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas atividades a serem cumpridas pelos profissionais da Educação Básica, no exercício da docência nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, a partir do início do ano letivo de 2014. Para que seja cumprida a Resolução, os professores de Educação Física e Arte passam a fazer parte no quadro funcional das EMEI's. O processo de inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil cumpriu o que determina a Lei n. 9.394/96 que a Educação Física deve estar presente em toda a Educação Básica.

Percebe-se que é muito recente a atuação do professor de Educação Física, nas Escolas Municipais de Educação Infantil, em Campo Grande – MS, diante deste cenário, questionou-se: qual entendimento do professor de Educação Física que atua nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campo Grande – MS em relação ao protagonismo infantil?

A Educação Infantil, vem passando por muitas mudanças, entre elas a visão assistencialista que existia, que via a criança apenas como sujeito passivo, que necessitava apenas de cuidados. Atualmente preconiza a concepção do cuidar e educar, da criança como sujeito de direitos, sendo esse indivíduo um ator social, emancipado, capaz de aprender, opinar, contextualizar e refletir, sendo protagonista da sua aprendizagem.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Na qual, foi utilizada a entrevista semiestruturada com oito professores de Educação Física que atuavam no grupo 3. Os dados produzidos nas entrevistas foram transcritos e interpretados utilizando a técnica da análise de conteúdo.

O Currículo de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campo Grande - MS divide as turmas em grupos (1, 2, 3, 4 e 5) sendo que do grupo 1 ao grupo 3 são os bebês e crianças bem pequenas (creche); os grupos 4 e 5 são as crianças pequenas (a pré-escola).

O grupo 3 foi escolhido por ter poucas pesquisas que envolvem profissionais de Educação Física que atuam com crianças bem pequenas (creche).

O professor de Educação Física na Educação Infantil

A Educação Física Escolar durante muito tempo teve como proposta pedagógica servir ao poder hegemônico de acordo com o período histórico no qual estava inserida, seja visando a higiene, a saúde, a eugenia, tecnicismo, competitividade e a psicomotricidade. Entre os anos de 1980 e 1990, com a proclamação da nova Constituição Brasileira de 1988 e a promulgação da Lei n. 9.394/96, que afirma que Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e que a Educação Física deveria estar presente em toda a Educação Básica, os cursos de formação de professores de Educação Física, assim como estudiosos, pesquisadores, profissionais da área tiveram que buscar conhecimentos de outras correntes teóricas para atuar nesta etapa da Educação Básica.

Em relação a Educação Infantil e a Educação Física alguns pesquisadores como Sayão (2003); Gomes (2015); Quaranta (2015); Souza (2021), têm discutido os dilemas e dificuldades da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Sayão (2003), descreve a importância de pensar na formação do professor de Educação Física, que atuará na Educação Infantil:

Entendendo que a realidade é dinâmica, é possível pensar que os limites apontados pelas profissionais envolvidas na Educação Física e na Educação Infantil, quando relacionados ao trabalho que articula corpo e movimento, precisam ser ultrapassados. A falta de espaço e recursos materiais, assim como

o despreparo para atuar em algumas situações, devem ser incorporados como limites provisórios que podem avançar através da pesquisa e do constante repensar da formação.

Diante do exposto, torna-se cada vez mais evidente que, para pensar a educação física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articularmos diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais. Assim como na construção de um mosaico, estes/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento. Isso se acreditamos que as crianças, assim como nós, adultos, também são capazes de produzir cultura (Sayão, 2003, p.65).

De acordo Souza (2021), existem muitas dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, que são: a falta de conhecimento específico na formação inicial sobre essa etapa da Educação Básica; os currículos priorizarem disciplinas com viés do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora; não considerar outros campos de estudo como Sociologia da Infância, as questões culturais e sociais relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

Quaranta (2015) afirma que outra dificuldade está relacionada ao professor de Educação Física não querer trabalhar com a Educação Infantil. Em sua pesquisa, os professores participantes afirmaram que atuam nesta etapa da Educação Básica por falta de opção no momento da atribuição de aulas, fazendo com que eles escolhessem a Educação Infantil, mesmo sem se identificar com essa etapa. Outros fatores mencionados pelos professores de Educação Física foram a falta de formação inicial para atuar com crianças de zero a cinco anos e a falta de espaço físico.

Para Quaranta (2015), a formação inicial do professor de Educação Física, muitas vezes está alicerçada no interesse do mercado, sem preocupar-se com o pedagógico, como podemos observar a seguir:

A falta de olhar para a Educação Infantil na formação inicial foi a principal dificuldade apontada pelos professores de Educação Física para ministrar aula no segmento. A graduação, que deveria apresentar a Educação Infantil aos professores, não cumpre sua função, o que se deve, em parte, a fatores históricos, que fizeram com que o olhar da Educação Física estivesse voltado para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio. Outro fator foi a preocupação em formar para o mercado, que na Educação Física, volta-se para a área de *fitness*, competição, estética, negligenciando-se, assim, a área educacional. Parece-me que a graduação em Educação Física ainda não descobriu a Educação Infantil. As questões relacionadas à teoria e à prática foram muito latentes na pesquisa. Entre as queixas dos professores sobre sua formação, muitas expressavam a frustração do professor por não conseguir relacionar a teoria com a realidade da escola e por não ter cursado disciplinas práticas suficientes. Mesmo tendo realizado o estágio, os professores questionaram por que a faculdade não lhes trouxe a realidade da escola para a formação, por que não os preparou para aquilo que encontrariam. Informaram também que, durante a graduação, tudo parecia perfeitamente realizável. Vejo aí um grande problema na formação: a desvinculação com a realidade (Quaranta, 2015, p.178-179).

Gomes (2015), afirma que só será possível legitimar o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil quando: aumentar o rol de conhecimentos que compõem

os estudos relativos à criança de zero a cinco anos; uma aproximação entre a Educação Física e a Pedagogia e vice-versa; assim como ampliar o debate em torno da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil.

O Protagonismo Infantil nas Instituições de Educação Infantil

O protagonismo infantil é algo recente, que muitas vezes pode ser confundido com participação, no entanto vem aumento o número de estudos sobre essa temática, afim de compreender o protagonismo infantil, ao mesmo tempo colaborar com práticas pedagógicas, que envolvam a escuta, a participação, os direitos das crianças, assim como respeitando suas características sociais, políticas, econômicas e culturais.

Para Sarmento (2004, p.1) “conhecer as “nossas” crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade”.

Conhecer a criança, sua cultura, meio social no qual vive e interesses, podem ampliar o leque de práticas pedagógicas que fomentem o protagonismo infantil.

No entanto, o protagonismo infantil ainda é um termo que podem ser confundidos com outros termos, como afirma Gouvêa, Carvalho, Freitas e Bizzoto (2019):

[...] ainda que presente, o termo é raramente definido ou precisado, bem como diferenciado de termos correlatos, como participação, agência ou ator social. Desse modo, cabe conferir maior densidade epistêmica, de forma a refletir sobre sua potência como ferramenta analítica na apreensão das condições e das manifestações de protagonismo da criança no mundo social (Gouvêa, Carvalho, Freitas e Bizzoto, 2019, p. 22).

Para Dip e Tebet (2019, p. 33) a “Sociologia da Infância, entendida como um campo de estudo da criança e da infância, tem como alguns de seus principais elementos os conceitos de cultura de pares e o protagonismo infantil, frequentemente mobilizados para explicar a criança como criadora de cultura”.

Cada vez mais cedo, mães e/ou responsáveis vem buscando instituições de Educação Infantil, para deixar seus filhos, tal situação fez com que nos últimos anos aumentasse o número de instituições infantis em todos o país.

A BNCC (2017) descreve que as creches e pré-escolas devem oportunizar um ambiente acolhedor, que amplie o universo de experiências da criança, primando por novas aprendizagens como podemos observar a seguir:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p.36).

Muitas práticas pedagógicas, segundo Qvortrup (2014) tem silenciado as crianças, pois as coloca numa posição de espera, em vir-a-ser, de quando se tornarem adultas, não reconhecendo as crianças como sujeito de direitos, que tem a capacidade de manifestar suas vontades, de participar, de contribuir com os anseios do seu grupo social.

A participação da criança deve ser de forma democrática, e um dos locais onde ela pode

exercer esse direito, é na escola, pois como afirmam Tomas e Gama (2011, p.3) “a criança deve ser ouvida e participar, isso implica que o processo deva ser considerado no contexto escolar e na relação como os demais atores do espaço educativo”.

Alboz (2016), acrescenta que para acontecer a participação das crianças e, consequentemente, seu protagonismo, são importantes práticas pedagógicas que envolveram a escuta, o conhecimento do contexto social, no qual as crianças estavam inseridas, e a horizontalidade nas relações entre as crianças e os adultos.

Marques (2017), complementa que educadores ao construir propostas pedagógicas devem priorizar o cuidar e educar, assim como a participação, a expressão, a interação das crianças, compreendendo-as como seres que produzem cultura, de direito a participação, provisão e proteção.

Sendo assim, traremos a seguir o que o professor de Educação Física que atua nas EMEIs de Campo Grande-MS, comprehende por protagonismo infantil.

A Percepção dos Professores de Educação Física em Relação ao Protagonismo Infantil

A instituição escolar é algo que vem fazendo parte da vida da criança cada vez mais cedo, pois muitas mulheres começaram a trabalhar fora, muitas vezes assumindo sozinhas toda a responsabilidade em relação aos filhos e os custos em relação a alimentação, saúde, lazer e educação, necessitando cada vez mais de lugares para deixarem seus filhos. Por isso, tem-se discutido sobre a importância das instituições de Educação Infantil, os direitos das crianças, as propostas pedagógicas, a formação inicial e continuada das pessoas que trabalham neste locais, a participação da família e da própria criança.

No que concerne ao espaço escolar, faz-se necessário em pensar formações iniciais e continuada que proporcionem conhecimentos aos docentes e equipe escolar sobre a criança e a infância, seus direitos de participação, interações, cuidados, experiências, nas quais fomentem o protagonismo da criança visando esta como um sujeito social e culturalmente ativa.

Muitas vezes esses espaços educativos têm como característica o cerceamento da participação da criança, de acordo com Bujes (2001) tanto as creches como as pré-escolas podem variar muito as experiências educativas com as crianças. Para a autora, quando se trata de criança das classes mais populares tende a ser práticas mais disciplinadoras, submissas, de silêncio e obediência. Muitas vezes, ocorre a escolarização precoce, levando a cerceamento do corpo, a rigidez de horários, rotinas repetitivas, e consequentemente a não participação da criança.

A Educação Infantil tem que ser um espaço democrático, no qual a criança possa vivenciar sua infância, caso contrário como afirma Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), podemos estar promovendo uma pedagogia transmissiva, a qual vê a criança passiva, receptora de informações e a escola um espaço fechado, neutro e isolado. Para os autores, cada vez mais se faz necessário a participação da criança no processo de aprendizagem, conscientes dos seus direitos e deveres, respeitando sua cultura, tendo um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Oliveira (2002) complementa que para haver participação efetiva das crianças na Educação Infantil é importante repensar no método utilizado por estas instituições, como podemos averiguar a seguir:

Em vez de um método único de ensino, baseado em um processo cognitivo que se julga perfeito, homogêneo e irreversível, propomos o encorajamento da familiaridade das crianças com novas situações, a legitimação, para elas, de um espaço de participação amplo e diversificado nas atividades propostas (Oliveira, 2002, p. 171).

Conforme Sarmento (2005), a participação da criança consiste numa necessidade simbólica mobilizada pelos saberes de que as crianças são portadoras, para tanto, as escolas devem ser um espaço dialógico no atendimento da diversidade de linguagens, de formas, modos e estilos de expressão. A voz das crianças deve ser considerada, somente assim a participação das crianças na escola irá além do direito consagrado, mas oportunizará uma condição organizacional intercultural, a qual possibilitará à elaboração intersubjetiva de uma consciência crítica e cidadã.

Para Anjos, Araújo e Pereira (2023) é durante a prática docente que o professor consegue revelar os modos de atuação da criança, como ela se apropria da cultura historicamente elaborada, como produz sua cultura infantil, como se expressa, cria e recria seus conhecimentos. Para isso precisa de docentes que compreenda a especificidade das crianças, que tenham um olhar cuidado por parte que quem trabalha com elas, que as veja como o centro da processo de planejamento educativo, como sujeitos ativos e participantes, nos quais elas possam dialogar com os procedimentos educacionais que se adequem e respeitem sua produção cultural, as vendo como atores sociais.

Os docentes P1, P3, descrevem protagonismo como, a criança como sendo o centro das atividades pedagógicas:

P1 - Ela tem que estar no centro a ação, ela tem que ser o objetivo, é dela, é pra ela, seu eu quero que ela atinja alguns objetivos na vida dela, ela tem que ser protagonista da atividade.

P3 - É colocar a criança no centro.

A DCNEI (2009) no artigo 4º, traz a centralidade da criança no trabalho pedagógico considerando esta como sujeito histórico de direitos:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Ter a criança como o centro das atividades pedagógicas é uma das formas de promover o protagonismo infantil, principalmente quando o docente, tem uma escuta sensível para reconhecer os interesses das crianças, suas necessidades e características individuais e coletivas do grupo, a fim de construir e ministrar atividades que tenham significados para as crianças.

Fernandes e Souza (2020) afirmam que ouvir a criança seus anseios, não pode ser um modismo, sendo algo banalizado, mas uma escuta respeitosa visando a relação entre crianças e adultos, na qual o docente esteja atento as diferentes formas de comunicação da crianças (silêncios e vozes), assim ocorrerá a efetiva participação e escuta da criança, tendo prática docentes que respeitarão a alteridade dos infantis, assim como promovendo o protagonismo delas.

Para as professoras P4 e P5 o protagonismo se manifesta, quando a criança consegue expor suas experiências, seus conhecimentos durante as atividades propostas.

P4 - Eu acredito que o protagonismo seja isso, eles mesmo criar alguma coisa, trazer algo.

P5 - É quando a criança se apresenta da forma que ela acha que tem que ser, dentro do que a gente está propondo também, então de repente numa

brincadeira, ela está propondo, como eu falei, sugerindo alguma coisa, ela está criando, ela está vivenciando alguma experiência, que ela criou, que ela sugeriu eu vejo dessa forma.

Para Corsaro (2011), quando as crianças estão realizando suas atividades rotineiras, seja em casa, na escola ou em outro ambiente social, elas produzem, reproduzem e compartilham seus conhecimentos e experiências com seus pares. Para o autor essa capacidade da criança de criar, recriar e interpretar situações do cotidiano são maneiras de expor sua cultura, representando por meio das brincadeiras, jogos e atividades lúdicas seu conhecimento de mundo.

Durante as interações, segundo Sarmento (2004) as crianças manifestam suas culturas, isso ocorre por meio das brincadeiras, da ludicidade, neste momento a criança cria e recria o universo na qual ela está inserida. Isto faz parte da cultura infantil que, “[...] se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas” (Sarmento, 2004, p. 21).

Por isso quando os docentes afirmam que protagonismo, é quando as crianças se sentem à vontade para criar ou recriar situações durante as atividades pedagógicas, elas vão ao encontro dos que os autores Corsaro (2009) e Sarmento (2004) afirmam que se deve considerar os conhecimentos e experiências das crianças, que as mesmas têm capacidade de manifestar suas culturas e visões de mundo durante as interações entre crianças e adultos.

Para tanto, faz-se necessário um olhar crítico em relação às necessidades das crianças, percebendo seus conhecimentos, e dando oportunidade para que as mesmas consigam manifestá-las em diferentes momentos e situações, contribuindo assim, para o protagonismo durante as atividades pedagógicas.

Já para as professoras P6 e P8, protagonismo infantil é quando a criança participa das atividades, quando ela pode se expressar, quando efetivamente os docentes aceitam as sugestões das crianças durante as atividades pedagógicas.

P6 - Ela vai fazer no tempo dela do jeito dela, e que ela tenha o interesse, e ela seja participativa, que ela seja observadora, e ela seja curiosa para perguntar, para questionar, que ela tenha essa opinião, eu acho que significa isso protagonismo.

P8 - A criança participar, ela dar sugestão, eu pergunto por exemplo: dá para mudar alguma coisa, vocês querem mudar alguma coisa, quer tirar alguma coisa, deixo elas participarem da aula, eu entendo isso como protagonismo.

Deixar a criança participar, ouvi-la e respeitar suas opiniões, vai além de uma escuta sensível, Sarmento, Soares e Tomás (2004, p.3) “[...] ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes.”

Para isso o docente tem que se despir de seu poder adultocêntrico, para adentrar no mundo da criança, considerando essa como sujeito de direitos, capaz e partícipe, que por meio dos seus conhecimentos, consegue contribuir e participar de maneira efetiva durante as atividades propostas.

Para Sarmento (2005) para haver a participação efetiva da criança, o docente que que deixar de lado a visão disciplinadora, autoritária e tradicional de Educação.

A construção histórica da Educação Física, é carregada de uma visão tradicional de ensino e aprendizagem, para isso os docentes precisam buscar conhecimentos atualizados

referente à criança e infância, percebendo como um sujeito social, histórico e cultural, capaz de participar e contribuir com seus conhecimentos e experiências.

Nesta pesquisa, podemos perceber que nas falas dos professores de Educação Física, que eles têm entendimentos diferentes de protagonismo infantil, seja quando a criança cria e recria seus universos culturais e sociais, quando ocorre a escuta da criança ou quando há a participação efetiva durante as atividades pedagógicas.

Considerações Finais

As crianças estão indo cada vez mais cedo para as instituições de Educação Infantil, muitas vezes pela necessidade dos pais e/ou responsáveis ter que trabalhar fora. Sendo assim, esses espaços são cada vez mais necessários, mas precisam estar preparados tanto em relação ao espaço físico, como com profissionais que tenham formação inicial e continuada para lidar com as crianças.

As instituições de Educação Infantil devem priorizar um ambiente democrático e dialógica, que tenham com objetivo o cuidar e educar, propondo as crianças experiências e aprendizagens significativas, que o docente tenha uma escuta sensível, que perceba as diferentes linguagens da criança, que durante seu planejamento e práticas pedagógicas levem em consideração os conhecimentos, cultura e experiências das crianças.

É importante ressaltar que as crianças são sujeitos de direitos, que devem participar, explorar, brincar, conviver, expressar e conhecer-se, tudo isso por meio das interações e brincadeiras.

No entanto, durante as práticas pedagógicas essa criança deve exercer seus direitos, ser protagonista de sua aprendizagem, para isso precisamos de profissionais, que tenham conhecimentos sobre a criança e a infância, que considere seus conhecimentos prévios, seus interesses e desinteresses.

O professor de Educação Física em Campo Grande – MS, faz parte do quadro de docentes que ministram aulas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, e ao ser questionado sobre o protagonismo na Educação Infantil, podemos inferir que: os mesmos tem entendimentos diferentes de protagonismo infantil; que alguns percebe a criança como um sujeito que cria e recria seus universos culturais e sociais; a criança como o centro das práticas pedagógicas, considerando suas falas e interesses; e por última a participação efetiva da crianças nas atividades proposta, ter uma escuta sensível, considerar suas vivencias e experiencias.

No entanto, em nenhum momento foi relatado, a crianças como um sujeito de direitos, mas podemos perceber que de forma implícita os docentes têm realizado práticas que tem considerado os direitos das crianças.

Sugere-se mais pesquisas, principalmente no que concerne as crianças de zero a três anos, e a inserção do professor de Educação Física, suas práticas pedagógicas, seu entendimento sobre o protagonismo infantil. .

Referências

ALBOZ, V. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo, conquistas e desafios.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) 149 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

ANJOS, C. I. dos; ARAUJO, L. A. de; PEREIRA, F. H. Pesquisas com, sobre e para crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. DOI: 10.51795/9786526505298. Disponível em:

<https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pesquisas-com-sobre-e-para-161A. Revista Humanidades e Inovação, ISSN 2358-8322, Palmas-TO, v.10, n.06 161>

crianças/. Acesso em: 20 jul. 2023.

BUJES, M. I. E.. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; SILVA, K. G. E. P. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 13-22.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9394/96. Brasília : 1996. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em:

https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf . Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Brasília: 2003.

.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm Acesso em: 04 abr. 2022.

CAMPO GRANDE-MS. RESOLUÇÃO n. 151, 10 de dezembro de 2013. Dispõe sobre carga horária destinada as horas atividades. **DIOGRADE** n. 3.910, de 10/12/2013. Disponível: <http://www.campogrande.ms.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAMPO GRANDE-MS. Resolução n. 12.260, de 21 de janeiro de 2014. Dispõe sobre o funcionamento dos centros de Educação Infantil municipalizados e obrigações dos órgãos de gestão e dá outras providências. **DIOGRADE** n. 3.937, de 21/01/2014. Disponível: <http://www.campogrande.ms.gov.br/> Acesso em: 20 jul. 2022.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIP, F. F.; DE CAMPOS TEBET, G. G. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 31-50, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/NAZIR/Downloads/Dialnet-SociologiaDaInfanciaProtagonismoInfantilECulturaDe-7006035%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/NAZIR/Downloads/Dialnet-SociologiaDaInfanciaProtagonismoInfantilECulturaDe-7006035%20(2).pdf) Acesso em; 20 de outubro de 2022.

FERNANDES, N.; SOUZA, L. F. Da aferia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, /S. I.**, v. 5, n. 15, p. 970-986, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X. 2020. v5, n.15, p. 970-986. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9015> . Acesso em: 8 dez. 2024.

FORMOSINHO, O. J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-participação**: a perspectiva da Associação Criança. O espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora, 2019.

GOMES, M. dos S. **Educação Física na Educação Infantil**: um manuscrito sobre a formação de professores. Curitiba, PR: Appris, 2015.

GOUVÉA, M. C. S.; CARVALHO, L. D.; DE FREITAS, F. A.; BIZZOTTO, L. M. O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. **Sociedade e Infâncias**, v. 3, p. 21–63, 22 ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/soci.63525>. Acesso em: 20 mai. 2023.

MARQUES, L. F.. Religiosidade/espiritualidade na educação e na saúde: ensino e extensão. **Revista Pistis & Praxis, [S. l.]**, v. 9, n. 1, p. 189–203, 2017. DOI: 10.7213/2175-1838.09.001.DS09. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/7265> . Acesso em: 27 fev. 2025.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

QUARANTA, S. C. **Professores de educação física na educação infantil**: dificuldades, dilemas e possibilidades. 2015. 282 f. ; (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, SP. Disponível em:<https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/1641/2/Silvia%20Cinelli%20Quaranta.pdf> Acesso em: 04 mar. 2022.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, abr. 2014 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312014000100003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 30 jun. 2023.

SARMENTO, M. J; SOARES, N; TOMAS, C. Participação Social e Activa das Crianças. **Revista Memorial Virtual Paulo Freire**, 2004. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/fb6e2bba-8f61-41c7-abff-a16b0bc0ee82> Acesso em: 04 abr. 2022.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, online, v.23, n.1, p.17-40, 2005 Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732005000100003&script=sci_abstract. Acesso em: 4 abr. 2022.

SARMENTO, M. J; SOARES, N; TOMAS, C. Participação Social e Activa das Crianças. **Revista Memorial Virtual Paulo Freire**, 2004. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/fb6e2bba-8f61-41c7-abff-a16b0bc0ee82> Acesso em: 04 abr. 2022.

SAYÃO, D. T. O cuidado na educação infantil: uma análise de gênero. **Pátio Educação Infantil**, ano I, n.1, p.45-47, abr./jul. 2003.

SOUZA, M. D. **Educação Física na Educação Infantil e formação continuada**: reflexões de professores e professoras, 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)

Universidade São Judas Tadeu, São Paulo – Disponível em:
<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/17535> . Acesso em: 04 abr. 2022.

TOMÁS, C.; GAMA, A. Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, In **Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades)**, p. 1-22, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4580> . Acesso em: 03 maio 2022.