

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Gabriella Barcellos Faria**

**Coeducação e relações de gênero na Educação Infantil**

Juiz de Fora

2026

**Gabriella Barcellos Faria**

**Coeducação e relações de gênero na Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Física. Área de concentração: Exercício e esporte

Orientadora: Profa. Dra. Ludmila Nunes Mourão

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Faria, Gabriella Barcellos.  
Coeducação e relações de gênero na Educação Infantil / Gabriella Barcellos Faria. – 2026.  
227 f. : il.

Orientadora: Ludmila Nunes Mourão  
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2026.

1. Coeducação. 2. Gênero. 3. Educação Física Infantil. I. Mourão, Ludmila Nunes, orient. II. Título.

**Gabriella Barcellos Faria**

**Coeducação e relações de gênero na educação infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Física. Área de concentração: Exercício e Esporte

Aprovada em 17 de março de 2026.

**BANCA EXAMINADORA**

**Profª. Drª. Ludmila Nunes Mourão** - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profª. Drª. Ayra Lovisi Oliveira**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof. Dr. Igor Chagas Monteiro**

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Juiz de Fora, 19/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Igor Chagas Monteiro, Usuário Externo**, em 18/03/2026, às 08:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ayra Lovisi Oliveira, Professor(a)**, em 18/03/2026, às 10:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ludmila Nunes Mourao, Professor(a)**, em 19/03/2026, às 18:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2878956** e o código CRC **3A73BC8C**.

Dedico este trabalho àqueles que seguem firmes  
na construção de uma educação justa, inclusiva  
e livre de desigualdades de gênero...

## AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi, sem dúvida, um dos maiores desafios da minha vida. Olhar para essa trajetória me faz reviver cada momento de angústia, incerteza, medo, mas também de muita superação, crescimento e resiliência. Enfrentar os desafios de um mestrado vai muito além de produzir uma pesquisa: é um processo que nos atravessa como pessoa, que exige coragem para olhar para si, para desconstruir e reconstruir. E, talvez, meu maior obstáculo, assim como meu maior impulso, tenha sido eu mesma. Por isso, hoje, com o coração transbordando de gratidão, reconheço que não cheguei até aqui sozinha.

Ao meu namorado, parceiro de vida, que, com tanto amor, paciência e compreensão, me segurou quando tudo parecia desabar, me incentivou, me acolheu nos momentos mais difíceis e caminhou comigo nessa jornada. Sem você, tudo teria sido muito mais pesado.

Agradeço à minha família, à minha mãe, por estar sempre ao meu lado nas horas em que eu pensei em desistir. Ao meu pai, pelo apoio silencioso, pela torcida e por acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidei. A vocês, minha gratidão é infinita. Aos meus irmãos pela parceria e pela torcida. Aos meus amigos e amigas, que compreenderam minha ausência em muitos momentos, que ouviram meus desabafos e, principalmente, me lembraram da minha capacidade quando eu mesma esquecia. Cada palavra, cada gesto e cada abraço fizeram toda diferença.

Ao grupo de pesquisa, que me possibilitou reflexões, trocas, acolhimento e muito aprendizado. A cada colega que esteve comigo nessa caminhada, meu muito obrigada! À minha orientadora, professora Dra. Ludmila Mourão, por ter acreditado no meu trabalho, me guiado, me acolhido e, principalmente, por compreender minhas dificuldades, respeitando meus processos, meus limites e meu tempo. Gratidão pelos ensinamentos, pela sensibilidade e pela escuta atenta.

À banca, composta pela Ayra e pelo Igor, pela generosidade nas contribuições e olhares cuidadosos sobre este trabalho. Às suplentes Bruna e Mariana, minha gratidão pela disponibilidade. À instituição escolar que me recebeu, às professoras, à coordenação, à direção, aos funcionários e, principalmente, às crianças, que deram sentido a esta pesquisa. Cada olhar, cada gesto e cada fala me ensinaram muito mais do que eu poderia imaginar. Esta pesquisa é, antes de tudo, para vocês. Por fim, agradeço à Gabriella que começou esse percurso cheia de medos, inseguranças e dúvidas, e que hoje olha para sua trajetória com orgulho, reconhecendo o quanto foi capaz de superar, crescer e se transformar.

## RESUMO

Este estudo investiga as relações de gênero nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, partindo da experiência como professora e das observações que suscitaram indagações sobre a construção das identidades de gênero na infância. A Educação Física desempenha papel fundamental na socialização de crianças em relação ao gênero, influenciando suas percepções e práticas corporais desde tenra idade. Adotando abordagem qualitativa esta dissertação caracteriza-se como estudo de caso etnográfico utilizando-se de observação das aulas, entrevistas e análise de documentos. As observações das aulas e entrevistas com os professores foram realizadas em uma turma de crianças com idades entre cinco e seis anos, do 2º período da Educação Infantil, em uma instituição pública de Juiz de Fora. Todos os participantes, ou seus responsáveis, foram devidamente informados sobre a pesquisa e deram seu consentimento, garantindo a confidencialidade dos dados coletados. A análise de dados foi realizada a partir da análise descritiva das observações registradas, organizadas em três eixos analíticos: (i) vivências de gênero nas aulas de Educação Física; (ii) papel dos docentes na mediação das relações de gênero, focalizando a atuação e visão pedagógica do professor de Educação Física; e (iii) brinquedos, corpo e espaços como produtores de sentidos sobre gênero, incluindo as orientações institucionais expressas no Projeto Político-Pedagógico. Os achados revelam que as crianças reproduzem, negociam e tensionam normas de gênero desde muito cedo; que as mediações pedagógicas do professor são fundamentais para promover práticas coeducativas; e que os brinquedos, espaços e materiais funcionam como produtores de sentidos sobre gênero, evidenciando a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais comprometidas com a equidade.

**Palavras-chave:** coeducação; gênero; educação física infantil.

## ABSTRACT

This study investigates gender relations in Physical Education classes in Early Childhood Education, based on the researcher's experience as a teacher and on observations that raised questions about the construction of gender identities in childhood. Physical Education plays a fundamental role in children's socialization regarding gender, influencing their perceptions and bodily practices from an early age. Adopting a qualitative approach, this dissertation is characterized as an ethnographic case study, using classroom observations, interviews, and document analysis. The observations and interviews with teachers were conducted in a group of children aged five to six years, enrolled in the second stage of Early Childhood Education, in a public school in Juiz de Fora. All participants, or their guardians, were duly informed about the research and provided consent, ensuring the confidentiality of the collected data. Data analysis was carried out through a descriptive examination of the recorded observations, organized into three analytical axes: (i) gender experiences in Physical Education classes; (ii) the role of teachers in mediating gender relations, focusing on the practices and pedagogical perspectives of the Physical Education teacher; and (iii) toys, body, and spaces as producers of meanings about gender, including the institutional guidelines expressed in the Political-Pedagogical Project. The findings reveal that children reproduce, negotiate, and challenge gender norms from an early age; that teachers' pedagogical mediation is essential for promoting coeducational practices; and that toys, spaces, and materials function as producers of meanings about gender, highlighting the need for intentional pedagogical interventions committed to equity.

**Keywords:** coeducation; gender; children's physical education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	–	Área externa entrada .....	35
Figura 2	–	Pátio externo .....	36
Figura 3	–	Entrada da escola .....	36
Figura 4	–	Recepção.....	37
Figura 5	–	Refeitório para as crianças .....	37
Figura 6	–	Sala da turma 2º período.....	38
Figura 7	–	Sala de materiais de Educação Física.....	38
Figura 8	–	Terraço – sala de aula de Educação Física.....	39
Figura 9	–	Biblioteca.....	39
Figura 10	–	Caixa de brinquedos 1 .....	57
Figura 11	–	Caixa de brinquedos 2.....	58
Figura 12	–	Caixa de fantasias.....	59
Figura 13	–	Caixa de fantasias 2 .....	59
Figura 14	–	Livros 1.....	60
Figura 15	–	Livros 2.....	61

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

FAEFID	Faculdade de Educação Física e Desportos
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
GEFSS	Gênero, Educação Física e Saúde
PPP	Projeto Político-Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>19</b>
2.1	ORDENAMENTO LEGAL: DIRETRIZES NACIONAIS E LOCAIS PARA A INFÂNCIA E A DIVERSIDADE.....	19
2.2	INFÂNCIA, INCLUSÃO, COEDUCAÇÃO E GÊNERO.....	21
2.3	O LÚDICO, O SIMBÓLICO E A HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS E DAS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	26
2.4	A COEDUCAÇÃO COMO PROJETO PEDAGÓGICO PARA EQUIDADE DE GÊNERO.....	30
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>33</b>
3.1	CAMPO DE PESQUISA.....	34
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	40
3.2.1	<b>Apresentação da turma do 2º período.....</b>	<b>41</b>
3.2.2	<b>O professor de Educação Física responsável pela turma 2º período e a coordenadora pedagógica da Escola Santa Catarina Labouré.....</b>	<b>41</b>
3.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	41
3.3.1	<b>Entrevistas.....</b>	<b>42</b>
3.3.2	<b>Observação sistemática do cotidiano e das aulas da turma.....</b>	<b>43</b>
3.3.3	<b>Construção da análise de dados.....</b>	<b>45</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>46</b>
4.1	VIVENDO O GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: JOGANDO, BRINCANDO E LENDO.....	46
4.2	PAPEL DOS/AS DOCENTES NA MEDIAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	53
4.3	BRINQUEDO, CORPO E GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	56
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>
	<b>APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO .....</b>	<b>70</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>87</b>
	<b>APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>92</b>
	<b>ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I.....</b>	<b>103</b>

<b>ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	
<b>II.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO III – PARECER DO CEP.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO IV – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO V – REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE</b>	
<b>JUIZ DE FORA.....</b>	<b>198</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como motivação minha experiência como professora de natação para crianças em uma academia da cidade de Juiz de Fora. Na condição de professora, e especialmente na experiência educativa com uma das crianças em minhas aulas, surgiram vários questionamentos que cercam os problemas de gênero que nos desafiam cotidianamente. No decorrer de minhas aulas, um dos meus alunos da escola de natação, que na época desta pesquisa estava com seis anos, tinha preferência por materiais pedagógicos cor-de-rosa (macarrão e prancha) e um certo “encantamento” e envolvimento com as bonecas, as princesas e as flores, disponíveis para as aulas de natação infantil e tidos como “brinquedos de menina”. O menino também rejeitava suas roupas que estampavam super-heróis, como touca, sunga, toalha, roupão e chinelo. Sua irmã mais nova, com três anos, também frequentava as aulas de natação no mesmo horário e na mesma piscina, com outra professora. A menina frequentemente provocava seu irmão chamando-o de “mulherzinha”. Me chamava a atenção como a menina, tão pequena, expressava com essa atitude de estereótipos de gênero, já na infância, sugerindo que certas brincadeiras ou interesses são exclusivos de meninas. Não havia espaço e nem liberdade para que o menino explorasse o que gosta, sem ser julgado por isso. Diante disso, penso ser muito pertinente valorizar e respeitar que esse aluno tenha suas próprias preferências, mesmo que sua família contrariasse, impondo a ele o brinquedo e as roupas que consideravam adequadas ao seu gênero. Assim, evitamos criar ideias limitantes e ajudamos a promover uma infância mais igualitária e respeitosa. A família criticava constantemente a ação do menino no processo de escolha e uso que fazia dos brinquedos no espaço das aulas.

Dito isso, ficou claro nessa experiência, que durou alguns meses, o quanto a regulação exercida pelos pais na socialização de gênero de seus filhos pode influenciar a forma como as crianças se sentem sobre seus corpos e como se percebem em relação aos outros. Entretanto, apesar de toda a pressão sofrida, ele insistia em reafirmar seu gosto e preferência. Por outro lado, é importante destacar como pesquisadora a forma como as representações de gênero se encontram presentes na estruturação do ambiente pedagógico da academia, enfatizando seus efeitos sobre a capacidade de ação social das crianças.

Nessa descrição, fica claro o reforço das expectativas sobre como meninos e meninas devem se comportar e o que devem preferir. E como essa construção ocorre por meio de influências familiares, sociais e culturais que moldam as percepções e comportamentos das crianças desde muito cedo, embora seja possível as crianças transgredirem.

A identidade de gênero, como discute Silva (2012), é construída socialmente e

culturalmente, sendo constantemente influenciada pelas normas e expectativas impostas pela sociedade. Esse entendimento nos permite enxergar que o comportamento das crianças em relação a brinquedos, cores e interesses, como aqueles observados nas aulas de natação, não é uma expressão natural de gênero, mas uma resposta às influências familiares, culturais e sociais que moldam sua percepção de masculinidade e feminilidade.

Qualquer comentário, frase diferente, ou até mesmo maneira de se portar, era motivo de repreensão por parte, principalmente, da mãe e da irmã do aluno. Isso, de alguma forma, fez com que ele diminuísse cada vez mais o contato com os brinquedos que ele costumava brincar, de modo que passou a escolher suas brincadeiras de uma forma não natural, atendendo às expectativas de seus pais, principalmente nos momentos em que estava sendo observado, interferindo no prazer e desenvolvimento nas aulas de natação. Além disso, seu comportamento também mudou, começou a ficar mais calado e isolado, seu desenvolvimento pessoal foi visivelmente limitado na prática de natação.

Teorias que abordam a temática de gênero, como a de Butler (2003), argumentam que o gênero é uma construção social e cultural que se desenvolve através de práticas performativas. A autora introduz o conceito de performatividade de gênero, destacando como as identidades de gênero são produzidas e mantidas através de atos repetidos e ritualizados. Ela argumenta que o gênero não é algo que alguém simplesmente “é”, mas sim algo que alguém “faz” através de suas ações cotidianas e comportamentos. Observa-se, nessa experiência relatada, como a família interfere nos desejos do aluno, limitando suas percepções e dissuadindo-o dos seus gostos e preferências para que performe outras práticas sociais, interferindo em sua identidade. Além disso, Butler também critica a ideia de que existem apenas duas categorias de gênero (masculino e feminino) e argumenta que essas categorias são construções sociais que limitam a expressão de identidades de gênero diversas.

Diante desse contexto, foi possível identificar a presença de conflitos relacionados às questões de gênero ainda na infância e, o que suscitou o interesse em discutir e aprofundar essa temática. Tais conflitos envolvem as experiências e os desafios que as crianças enfrentam ao compreender e expressar seu próprio gênero, frequentemente atravessados por expectativas sociais, culturais e familiares que tendem a normalizar comportamentos, corpos e identidades. Nesse cenário, a escola desempenha um papel central, podendo tanto reproduzir quanto tensionar essas normas, na medida em que constitui um espaço privilegiado de socialização.

Esses conflitos podem surgir quando as crianças sentem que suas preferências, comportamentos ou interesses não se encaixam nos estereótipos tradicionais de meninos ou meninas. O caso que presenciei como professora colocava exatamente essa situação em debate.

Me encontrei diante do desafio de tentar pensar a educação do ser menino ou menina sem preconceitos, acreditando que é importante promover um ambiente de respeito, liberdade e aceitação, e incentivar as crianças a explorarem suas próprias identidades, sem impor rótulos rígidos, evitando a reprodução de estereótipos e os binarismos. Além disso, oferecer modelos diversos, conversar abertamente sobre diferenças e valorizar a individualidade de cada criança me parece ser um bom caminho a ser trilhado pelo/a professor/a. Assim, as crianças podem desenvolver uma compreensão mais saudável de si mesmas e do mundo ao seu redor.

A observação de aulas de Educação Física na Educação Infantil revela-se, portanto, um caminho profícuo para a análise desse fenômeno, uma vez que esse componente curricular mobiliza diretamente o corpo, as interações e as práticas culturais, frequentemente marcadas por distinções de gênero. Historicamente, a Educação Física escolar esteve vinculada a perspectivas biologicistas, higienistas e esportivizantes, que contribuíram para a naturalização de diferenças entre meninos e meninas, reforçando estereótipos e desigualdades.

No entanto, a partir do chamado movimento renovador da Educação Física, especialmente a partir da década de 1980, emergem críticas a essas abordagens tradicionais, impulsionadas por referenciais das ciências humanas e sociais. Nesse contexto, ganha centralidade a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, sistematizada por autores como Valter Bracht e pelo Coletivo de Autores, que compreende as práticas corporais (como jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas) como produções culturais, historicamente construídas e socialmente significadas.

Essa mudança de paradigma desloca o foco da Educação Física de uma visão tecnicista e biologizante para uma abordagem crítica, que possibilita problematizar questões como gênero, corpo, poder e identidade no interior das práticas pedagógicas. Assim, ao reconhecer que as manifestações da cultura corporal são atravessadas por relações sociais, torna-se possível questionar a naturalização de papéis de gênero e promover práticas mais inclusivas e reflexivas desde a infância.

Dessa forma, o movimento renovador da Educação Física abre espaço para que a escola, e particularmente as aulas de Educação Física, deixem de ser apenas um local de reprodução de normas de gênero e passem a constituir um espaço de problematização, diálogo e construção de novas formas de vivenciar o corpo e as diferenças.

A compreensão da infância não pode ser dissociada de seu contexto histórico e social. Ariès (1981) argumenta que a ideia de infância e a forma como as crianças são percebidas e tratadas na sociedade evoluíram ao longo do tempo. Ariès destaca que as crianças, na Idade Média, eram vistas como “adultos em miniatura” sem uma identidade própria, e sua

socialização estava imersa nas obrigações e responsabilidades familiares desde muito cedo, participando precocemente do mundo do trabalho e da vida social. A partir do Renascimento e, sobretudo, da Modernidade, consolida-se uma nova sensibilidade em relação à infância, associada à noção de cuidado, proteção e formação moral. O reconhecimento da infância como fase distinta esteve ligado a transformações na organização familiar, com maior valorização dos vínculos afetivos entre adultos e crianças. A família passa a assumir um papel central na educação e proteção infantil, deslocando progressivamente a criança do espaço público e do trabalho para o espaço doméstico e escolar.

A infância é uma fase crucial no desenvolvimento humano, caracterizada por um processo contínuo de socialização que ocorre em diferentes contextos, sendo a escola um dos ambientes mais significativos. Segundo Sarmiento (2005), a escola não é apenas um espaço de aprendizado formal, mas também um local onde as crianças vivenciam interações sociais que contribuem para a construção de suas identidades. Nesse contexto, a socialização na escola é mediada por relações interpessoais e culturais, permitindo que as crianças internalizem normas, valores e comportamentos que são esperados pela sociedade. Sarmiento destaca que a diversidade da infância é marcada por condições sociais que influenciam diretamente a experiência escolar, enfatizando a importância de considerar as especificidades biopsicológicas das crianças, que se distribuem conforme a classe social, etnia, raça e gênero.

Ariès (1981) enfatiza que as mudanças nas concepções de infância estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento das instituições sociais, como a escola. Essa nova configuração permitiu uma maior valorização da infância e, ao mesmo tempo, a imposição de modelos de comportamento que, muitas vezes, são mediados por estereótipos de gênero.

Nesse sentido, a perspectiva de Ariès pode ser articulada com a observação de que a socialização na escola não é um processo neutro, mas um reflexo das normas culturais e sociais que moldam as identidades de gênero. Como evidenciado em sua prática de ensino, as crianças, assim como no exemplo do menino observado nas aulas de natação, enfrentam pressões sociais que, muitas vezes, se opõem às suas expressões naturais. Assim, compreender a infância sob a ótica da história social crítica nos permite reconhecer as dinâmicas complexas que envolvem a formação da identidade e os desafios enfrentados pelas crianças na construção de suas singularidades, em um contexto repleto de influências culturais. Segundo Guizzo (2013), as instituições escolares estão profundamente implicadas no processo de construção das identidades infantis. Utilizo esse conceito para pensar no papel fundamental na formação social e intelectual dos indivíduos, tendo em vista os padrões culturais adotados como norma.

A infância é frequentemente marcada pela construção de significados que vão além do

desenvolvimento físico e cognitivo, incluindo a percepção e a representação do corpo. Sarmiento (2005) aponta que o corpo das crianças é frequentemente “adultizado” por imposições sociais e culturais que determinam como devem se comportar e se apresentar em diferentes contextos. Essa adultização do corpo pode resultar em conflitos internos e dificuldades na construção da identidade, especialmente quando as crianças sentem que suas expressões são limitadas pelas expectativas sociais. No entanto, ao mesmo tempo em que enfrentam essas imposições, as crianças podem assumir um papel de protagonismo em suas experiências, expressando suas individualidades e resistindo a normas pré-estabelecidas. O protagonismo infantil é fundamental, pois permite que as crianças se tornem agentes de suas próprias histórias, influenciando e reinterpretando o que significa ser criança em um mundo que, muitas vezes, tenta moldá-las de forma rígida.

É importante ressaltar a significância de considerar a diversidade da infância marcada, principalmente, pelas condições sociais em que vivem, levando em conta que suas especificidades biopsicológicas, “distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertence, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem” (Sarmiento, 2005, p. 370).

As crianças são consideradas construtoras de cultura, de modo que criam significado ao seu mundo, que nasce de forma extremamente espontânea. De acordo com o autor Sarmiento (2005), essas crianças:

Constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações. [...] São ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância) (2005, p. 373).

Dessa forma, podemos considerar que os brinquedos e as brincadeiras são como artefatos culturais e históricos e podem ser considerados como “textos” (Peters, 2001), por isso eles servem como instrumento para um estudo crítico, tendo como base as construções de gênero na infância.

A partir disso, tendo em mente o desenvolvimento infantil e as dificuldades das crianças diante de questões de gênero, as fases de desenvolvimento são importantes, no que tange às delimitações e aos avanços por etapa. Diante disso, podemos dizer que, na primeira infância, a criança já tem desenvolvido grande parte de sua autoestima, valores morais, aprendizado, relacionamento social e outros aspectos que formam sua personalidade e ajudam a encontrar a

sua identidade (Gomes, 2006).

A identidade pode ser compreendida como aquilo que caracteriza o indivíduo em relação à espécie humana, como ele é representado ou se representa socioculturalmente (Silva, 2012). A identidade é construída a partir da relação com algo externo ao sujeito, ligado àquilo em que eu não me reconheço, sendo fator que o torna singular. Nesse sentido, o termo gênero passa a ser importante diante de uma construção do masculino e do feminino (Scott, 1999).

É por meio da identidade de gênero que as crianças pequenas buscam se encontrar em um grupo no qual se inserem; é como se, com a falta da identidade de gênero, a criança não conseguisse se adequar a um grupo, por não ser capaz de diferenciar o que é semelhante e o que é diferente (Paechter, 2009).

Essas percepções de questões de gênero, diferenciação do masculino e feminino e espaço onde se encontram, têm grande influência do convívio familiar, da linguagem usada pelos pais e da mídia de modo geral; há uma interiorização de estereótipos por parte das crianças (Bourdieu, 1999). A mídia, a linguagem e a família trazem estereótipos, que são reproduções de questões culturalmente estabelecidas, em relação ao comportamento de meninas e meninos (Louro, 2003).

Na sociedade, são apresentados modelos que auxiliam as crianças a definirem conceitos de como é ser menino e menina (Moreno, 1997). Louro (2003) afirma que é impossível pensar sobre qualquer espaço sem que sejam lançadas reflexões sobre construções sociais e culturais do que é de menino e de menina. A partir disso, tendo em mente o desenvolvimento infantil e as dificuldades das crianças diante de questões de gênero, as fases de desenvolvimento são importantes, no que tange às delimitações e aos avanços por etapa, sendo que, na primeira infância, grande parte da identidade e autoestima das crianças já está formada (Gomes, 2006).

Diante da experiência vivenciada e das inquietações que ela provocou, esta pesquisa se justifica pela importância de refletir sobre como as relações de gênero se manifestam no cotidiano escolar e influenciam no desenvolvimento das crianças, especialmente nas aulas de Educação Física. Compreender essas dinâmicas torna-se essencial para promover práticas pedagógicas mais inclusivas, que respeitem as identidades infantis e rompam com estereótipos tradicionalmente impostos.

Assim, o objetivo geral do estudo é investigar como as relações de gênero ocorrem nas aulas de Educação Física na Educação Infantil na Escola Municipal Santa Catarina Labouré. E os objetivos específicos que orientam a pesquisa são os seguintes: i) analisar como as crianças vivem o gênero e constroem suas identidades no cotidiano da escola; ii) descrever como a visão do(a) professor(a) de Educação Física influencia nas vivências de gênero e constrói sua

educação para o gênero; iii) verificar como os brinquedos, jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física participam da construção de gênero das crianças; e iv) discutir de que forma os ambientes de ensino lidam com essas questões.

Considerando esses aspectos e reconhecendo a escola como um espaço social central na formação de subjetividades e na consolidação (ou desconstrução) desses estereótipos, essa dissertação se organiza a partir de quatro eixos temáticos: ordenamento legal, inclusão e coeducação, igualdade e gênero e, por fim, o lúdico como espaço simbólico e de construção cultural.

No capítulo 2, destinado à construção da Fundamentação Teórica, apresento a discussão sobre o ordenamento legal, trazendo os marcos que garantem os direitos das crianças à educação de qualidade, inclusiva e equitativa, considerando as legislações nacionais, os documentos curriculares e as diretrizes locais. Em seguida, abordo o tema Inclusão e Coeducação, refletindo sobre os desafios e as possibilidades da escola na desconstrução das desigualdades de gênero e na promoção de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças desde a infância. Na sequência, desenvolvo o tópico Igualdade e Gênero, que discute como as identidades de gênero são construídas no cotidiano escolar, considerando as normatividades, os discursos e os atravessamentos culturais que impactam as experiências das crianças. Por fim, apresento uma breve contextualização do Lúdico e do Simbólico na Infância, considerando-os como dimensões centrais das práticas educativas e das experiências corporais e culturais das crianças, compreendendo os brinquedos, as brincadeiras e as interações infantis como espaços de construção de subjetividades, onde os códigos sociais e culturais, inclusive os de gênero, são apropriados, ressignificados ou tensionados pelas crianças.

No capítulo 3, descrevo os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, que se configura como um estudo de caso etnográfico, com a utilização de observação participante, diário de campo, análise de documentos oficiais da instituição pesquisada e entrevistas semiestruturadas. No capítulo 4, apresento e discuto os achados do estudo, analisando como as relações de gênero se materializam no contexto das aulas de Educação Física na Educação Infantil, especialmente por meio dos jogos, das brincadeiras, dos objetos, das interações e das escolhas feitas pelas crianças, contribuindo para a construção de suas identidades de gênero. No capítulo 5, trago as Considerações Finais, destacando as contribuições da pesquisa para pensar práticas pedagógicas mais inclusivas, equitativas e comprometidas com a desconstrução dos estereótipos de gênero na Educação Infantil.

Cabe ressaltar, ainda, que a análise documental assumiu papel central neste estudo, na medida em que os documentos institucionais e normativos consultados, entre eles o Projeto

Político-Pedagógico (PPP) da escola, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, não apenas contextualizaram o campo investigado, mas influenciaram diretamente a construção e a interpretação dos dados. A leitura crítica desses documentos permitiu identificar de que forma as diretrizes institucionais orientam, ou silenciam, as questões de gênero nas práticas pedagógicas, revelando tanto as possibilidades abertas pelo ordenamento legal quanto as tensões existentes entre o que é prescrito e o que é efetivamente vivenciado no cotidiano escolar. Dessa forma, os documentos não foram tomados como meros registros burocráticos, mas como construções sociais que expressam intencionalidades, valores e disputas em torno da educação das crianças, contribuindo para a compreensão mais ampla do fenômeno investigado (Cellard, 2008).

Apesar do avanço das discussões sobre gênero no campo educacional, observa-se que ainda são limitadas as investigações que abordam essa temática no contexto da Educação Infantil, especialmente no âmbito das aulas de Educação Física. Grande parte dos estudos concentra-se no Ensino Fundamental ou em práticas esportivas formais, deixando em segundo plano as experiências corporais e lúdicas vividas pelas crianças pequenas, momento fundamental para a construção das identidades de gênero.

Nesse sentido, este estudo busca contribuir para o preenchimento dessa lacuna, ao investigar como as relações de gênero se manifestam no cotidiano da Educação Física na Educação Infantil, considerando as interações entre crianças, as mediações pedagógicas e os elementos que compõem o ambiente escolar. Essa lacuna investigativa é significativa, pois é justamente na primeira infância que se estabelecem as bases das percepções de gênero e das identidades corporais. Ao situar-se no contexto da Educação Física na Educação Infantil, este estudo responde diretamente a essa demanda, contribuindo para ampliar o corpus de conhecimento sobre as relações de gênero em uma etapa da escolarização ainda pouco explorada pela pesquisa em Educação Física, e oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas coeducativas desde os primeiros anos de vida.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento a discussão acerca dos quatro temas que embasam esta fundamentação teórica, conforme expostos da introdução desta dissertação: Ordenamento Legal, Inclusão e Coeducação, Igualdade e Gênero, e o Lúdico e o Simbólico na Infância.

### 2.1 ORDENAMENTO LEGAL: DIRETRIZES NACIONAIS E LOCAIS PARA A INFÂNCIA E A DIVERSIDADE

Discutir gênero na Educação Infantil não é apenas uma escolha teórica ou metodológica, mas uma exigência ética, política e legal, sustentada pelos principais marcos normativos que orientam a educação brasileira. A construção de uma escola comprometida com os princípios da justiça social, da equidade e da valorização da diversidade tem respaldo em dispositivos legais que não apenas reconhecem, mas garantem o direito de todas as crianças a uma educação que promova a igualdade de gênero desde a primeira infância.

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, representa um marco na consolidação dos direitos sociais e na superação das desigualdades. Em seu artigo 206, estabelece como princípios do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 1988). Esses princípios vedam práticas discriminatórias, sejam elas de natureza racial, étnica, de gênero, classe social ou orientação sexual, convocando a escola a ser um espaço democrático de convivência com as diferenças e promoção da equidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, avança nessa perspectiva ao afirmar que crianças e adolescentes têm direito à educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho, assegurando liberdade, dignidade, respeito e convivência livre de discriminações (Brasil, 1990). O ECA reconhece as crianças como sujeitos plenos de direitos, desafiando visões adultocêntricas e reafirmando a responsabilidade da escola na promoção de uma educação que combata todas as formas de opressão e exclusão.

No âmbito das políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014, estabelece a superação das desigualdades educacionais com ênfase na cidadania e na erradicação de toda forma de discriminação, incluindo ações afirmativas e formação de profissionais da educação comprometidos com a diversidade (Brasil, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reforça esse compromisso ético e político; reconhece, desde a Educação Infantil, a importância da diversidade, do respeito às diferenças e da promoção da equidade como princípios fundamentais. A BNCC define seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que só podem ser plenamente assegurados em ambientes educativos que acolham e valorizem as múltiplas identidades de gênero, étnico-raciais, culturais e sociais (Brasil, 2017).

O ordenamento legal brasileiro confere à Educação Infantil a significativa tarefa de ser o primeiro espaço de socialização fora do âmbito familiar a combater ativamente a discriminação e a promover a igualdade de gênero (Brasil, 2009; 2017). No processo de análise documental, destaca-se a articulação entre esse marco normativo, composto pela Constituição Federal de 1988, pela LDB (Lei nº 9.394/1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) e pela BNCC (2017), e o Projeto Político-Pedagógico das escolas, que deve materializar esses princípios assegurando o direito ao desenvolvimento integral da criança.

Além disso, a BNCC orienta que os currículos devem possibilitar o desenvolvimento integrado das dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais das crianças, considerando seus contextos e singularidades. Isso implica refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, materiais didáticos, brinquedos e interações nos espaços escolares.

No contexto municipal da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, as escolas públicas também estão respaldadas por documentos normativos que reforçam a promoção do respeito à diversidade desde a Educação Infantil. O Referencial Curricular da Rede Municipal (2020) orienta práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e críticas, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular, valorizando a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero. O Plano Municipal de Educação, vigente de 2017 a 2027 (PME) destaca a necessidade de garantir um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e livre de discriminação, com ações afirmativas que promovam os direitos humanos e a equidade. Além disso, o Departamento de Educação Infantil e o Departamento de Ações Pedagógicas acompanham e assessoram as unidades escolares na implementação dessas diretrizes, incentivando a formação continuada dos profissionais. Essa estrutura organizacional e normativa local reafirma o compromisso da rede municipal de Juiz de Fora com uma educação que, desde a primeira infância, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Para além do ordenamento legal nacional, o Brasil é signatário de acordos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que estabelece

que a educação deve desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança para que esta assuma uma vida responsável em sociedade, com espírito de compreensão, paz, tolerância e igualdade de gênero. Ainda, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU reforçam a importância de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa (ODS 4) e a necessidade de alcançar a igualdade de gênero e empoderar mulheres e meninas (ODS 5).

Apesar desse robusto arcabouço normativo, a efetivação dos princípios enfrenta desafios na prática. Conforme Arroyo (2011) e Candau (2008) ressaltam, o currículo não é neutro; carrega intenções, disputas, contradições e silenciamentos. A escola, como espaço social e cultural, tanto reproduz quanto tem o potencial de desconstruir normas sociais e discursos que naturalizam desigualdades, especialmente de gênero.

Assim, refletir sobre as relações de gênero na Educação Infantil implica reconhecer que práticas pedagógicas, incluindo a Educação Física, muitas vezes, reproduzem estereótipos. A organização dos espaços, a seleção dos materiais, a linguagem e as brincadeiras podem reforçar modelos que posicionam meninas em papéis de cuidado, delicadeza e passividade, enquanto meninos são associados à força, agressividade, competição e ação (Paechter, 2009).

Portanto, cabe aos profissionais da educação, amparados por esse ordenamento legal e ético, assumir a responsabilidade de questionar e tensionar tais discursos e práticas. A escola deve ser um espaço de transformação, onde meninas e meninos possam desenvolver todas as suas potencialidades livres dos estereótipos de gênero (Louro, 1997).

Compreender a educação como um direito social, e não um privilégio, e assumir a equidade como eixo central da prática pedagógica, é um imperativo ético, político e legal. Como destaca Fraser (2006), garantir direitos à educação inclusiva, democrática e comprometida com a igualdade de gênero constitui um compromisso essencial para a construção de uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática. Isso exige que educadores e instituições assumam uma postura ativa na desconstrução das desigualdades e na promoção de ambientes que valorizem a diversidade em todas as suas formas.

## 2.2 INFÂNCIA, INCLUSÃO, COEDUCAÇÃO E GÊNERO

Discutir igualdade e gênero no contexto da Educação Infantil significa reconhecer que os processos de construção das identidades de gênero começam desde os primeiros anos de vida, sendo atravessados por experiências sociais, culturais, institucionais e educacionais. Essa construção não é um dado natural ou exclusivamente biológico, mas um processo social e

histórico, mediado por práticas discursivas, relações de poder e mecanismos de diferenciação. Como aponta Joan Scott (1995), “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” e deve ser compreendido como uma categoria analítica útil para entender como as diferenças são produzidas e sustentadas socialmente. Judith Butler (1990), por sua vez, argumenta que “o gênero é performativo”, ou seja, ele não é algo que se é, mas algo que se faz, uma repetição de atos, gestos e discursos que produzem o efeito de uma identidade estável. Nessa perspectiva, pensar o gênero na infância demanda a desnaturalização das práticas e dos discursos que instituem as categorias de “menino” e “menina”, entendendo-as como produções históricas e culturais que operam na organização das experiências infantis e não como manifestações de uma essência biológica.

A construção de uma educação inclusiva e comprometida com a coeducação, entendida como uma prática pedagógica intencional que promova a igualdade de oportunidades entre meninas e meninos, constitui não apenas um ideal político e social, mas também um princípio ético e legal que orienta a Educação Infantil no Brasil. A inclusão, nesse contexto, vai além da simples presença física ou da adaptação de conteúdo para atender a necessidades específicas. Ela pressupõe o reconhecimento e a valorização da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, promovendo a participação plena de todas as crianças em ambientes que respeitem suas singularidades (Candau, 2008). Envolve também uma ruptura com práticas excludentes e normativas que reproduzem desigualdades e marginalizações dentro do espaço escolar. Essa concepção está fundamentada em documentos como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), que asseguram uma educação pautada na equidade, na diversidade e na valorização das diferenças.

A escola, enquanto espaço social de produção de significados e representações, desempenha um papel central na formação das identidades de gênero. Como destaca Louro (1997), a escola não é neutra; ao contrário, ela é atravessada por discursos que reforçam ou questionam normas culturais, incluindo as de gênero. As práticas pedagógicas, os conteúdos curriculares, a linguagem dos educadores e as interações cotidianas funcionam como dispositivos que podem tanto reproduzir quanto tensionar as normas de gênero estabelecidas socialmente.

Ao tratar da infância, é fundamental compreender que a inclusão não se restringe às questões relacionadas à deficiência ou à diversidade étnico-racial, mas abarca, de forma contundente, as relações de gênero que permeiam as práticas escolares e sociais. A inclusão, portanto, vai além da simples adaptação da criança aos modelos normativos da escola; ela

implica a criação de ambientes pedagógicos que reconheçam e valorizem a diversidade como parte constitutiva do processo educativo (Candau, 2008).

O conceito de gênero, como categoria analítica, foi amplamente difundido a partir dos estudos de Joan Scott (1995), que o define como uma construção relacional, simbólica e histórica. Não se trata apenas de diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas de um sistema de significados que atribui papéis, comportamentos, funções e expectativas específicas a cada gênero. No caso da infância, essas construções aparecem de forma naturalizada, sendo reforçadas nas interações cotidianas.

Já a coeducação é uma proposta pedagógica que visa a construir relações equitativas entre os gêneros, rompendo com modelos tradicionais que reforçam papéis binários e hierarquizados. Coeducar é ensinar meninos e meninas a conviverem com as diferenças, a respeitarem-se mutuamente e a compartilharem os mesmos direitos e responsabilidades nos espaços educativos (Louro, 1997; Scott, 1995).

Nesse contexto, a coeducação assume um papel central, pois não se limita à presença física de meninas e meninos nos mesmos espaços. Como afirma Louro (1997) e Scott (1995), trata-se de um processo intencional que visa a questionar, desconstruir e superar os estereótipos de gênero que, historicamente, definem papéis, comportamentos e expectativas diferenciadas para cada gênero. Louro (1997, p. 20) declara: “o que significa ser homem ou mulher é resultado de uma construção histórica e social, que se dá a partir de práticas discursivas e de poder”. Assim, não há uma essência fixa para o masculino ou o feminino, mas, sim, um conjunto de expectativas produzidas e reproduzidas socialmente, que são ensinadas desde a infância. Butler (1990), por sua vez, destaca que “o gênero é uma construção social e performativa, que se constitui nos atos e gestos reiterados no tempo”, ou seja, não se nasce mulher ou homem, mas se aprende a “ser” a partir de normas culturais.

Dessa forma, a coeducação busca abrir espaço para que essas normas sejam problematizadas e para que crianças possam experimentar suas identidades de forma mais livre, crítica e plural, rompendo com modelos rígidos e excludentes que limitam suas possibilidades de ser e existir. Essas normatividades de gênero se manifestam de maneira explícita ou sutil nas escolhas de cores, na organização dos espaços, na distribuição dos brinquedos, nas atividades propostas, nos discursos dos adultos e nas expectativas socialmente construídas sobre os comportamentos adequados para meninas e meninos. Como evidenciam Brougère (2006) e Guizzo (2013), as práticas escolares, muitas vezes, acabam reforçando tais estereótipos, mesmo quando não há uma intenção direta para isso.

De acordo com Guizzo (2013), que realizou uma pesquisa sobre as relações de gênero

nas aulas de Educação Física com crianças da Educação Infantil, as práticas pedagógicas, muitas vezes, reforçam estereótipos por meio da organização dos espaços, da escolha dos materiais e das expectativas dirigidas a meninas e meninos. Em seu estudo, a autora evidenciou como os professores, mesmo sem intencionalidade explícita, acabam por reproduzir normas de gênero ao limitar as possibilidades de ação das crianças, atribuindo, por exemplo, atividades mais vigorosas aos meninos e práticas mais cuidadosas às meninas. Essa constatação dialoga diretamente com o pressuposto de que a coeducação exige uma postura crítica e intencional por parte dos educadores, no sentido de promover vivências corporais que desafiem as normatividades e permitam a ampliação das experiências infantis, sem que estas sejam definidas pelo gênero. Guizzo (2013) aponta que é necessário um trabalho pedagógico que estimule a ressignificação dessas práticas, oferecendo às crianças a liberdade de construir suas identidades de maneira plural, afetiva e autônoma. Essa perspectiva se opõe à lógica que, durante gerações, destinou a meninas e meninos espaços, conteúdos e finalidades educativas distintas.

O cotidiano escolar está permeado de comandos e interdições que vão moldando as formas como as crianças performam suas identidades. Expressões como “menino não chora” ou “menina é delicada” exemplificam como a linguagem contribui para a produção das subjetividades infantis generificadas (Butler, 1990). Esses discursos não apenas descrevem comportamentos, mas os constroem, performando os corpos e as emoções das crianças.

A infância, assim como as categorias de gênero, não é uma condição natural, mas uma construção social e histórica, como defendem Ariès (1981) e Sarmiento (2004). Essa construção é atravessada por discursos que, desde muito cedo, posicionam as crianças em papéis generificados, reproduzindo padrões que naturalizam ideias como a fragilidade, a docilidade e o cuidado como atributos femininos, e a força, a racionalidade e a ação como características masculinas. Tais discursos estão presentes, muitas vezes de forma sutil, nos brinquedos, nas brincadeiras, nos materiais pedagógicos, na linguagem dos adultos e nas expectativas dirigidas às crianças.

Autores como Brougère (2002; 2006) e Azevedo (2003) evidenciam que os brinquedos, por exemplo, são carregados de significações culturais que comunicam às crianças quais são os papéis de gênero esperados socialmente. Bonecas, utensílios domésticos e brinquedos vinculados ao cuidado são frequentemente destinados às meninas, enquanto carrinhos, bolas, super-heróis e jogos de construção são oferecidos aos meninos, reforçando uma lógica binária que limita as possibilidades de desenvolvimento de ambos.

No entanto, é importante reconhecer, como destacam Louro (1997) e Bento (2006), que tais normas de gênero não são estáticas ou imutáveis. Pelo contrário, são construções que se

sustentam por meio da repetição, sendo, portanto, passíveis de subversão. A teoria da performatividade de gênero, proposta por Butler (1990), nos ajuda a compreender que é justamente na possibilidade de interromper essas repetições, de deslocar seus significados e de promover novas formas de existência, que reside a chance de transformação.

A Educação Infantil, nesse sentido, configura-se como um espaço privilegiado para a desconstrução de estereótipos de gênero e para a ampliação das possibilidades de expressão das crianças. Ao proporcionar experiências que não estejam vinculadas às normas tradicionalmente impostas, a escola pode colaborar na construção de sujeitos mais livres, capazes de explorar diferentes formas de ser, sentir e interagir (Meyer, 2003).

Essa reflexão se torna ainda mais urgente quando analisamos os espaços da Educação Física na Educação Infantil. Como defende Guizzo (2013), o corpo é um território privilegiado de construção de significados, onde os discursos de gênero se inscrevem e são performados desde a primeira infância. As práticas corporais, os jogos, os movimentos e as interações são atravessados por essas construções sociais, podendo tanto reforçar estereótipos quanto tencioná-los e transformá-los. Por isso, cabe ao educador planejar intervenções pedagógicas que ofereçam experiências corporais diversas, que rompam com as normatividades de gênero e que ampliem o repertório motor, afetivo, social e cultural das crianças.

Além disso, é necessário compreender que a construção de uma educação inclusiva e coeducativa não se dá apenas no âmbito das práticas pedagógicas cotidianas, mas também no campo das políticas institucionais, do currículo e da formação docente. Como destacam Candau (2008) e Arroyo (2011), o currículo é um espaço de disputa de sentidos, e a construção de propostas curriculares comprometidas com a equidade de gênero exige rupturas conscientes com lógicas normativas, binárias e excludentes.

É fundamental que os educadores desenvolvam um olhar crítico sobre suas próprias práticas. Como destacam Candau (2008) e Silva (2012), repensar as interações, as propostas curriculares, os materiais pedagógicos e as linguagens utilizadas são essenciais para que a escola não apenas evite a reprodução de desigualdades, mas atue ativamente na sua superação. Tal compromisso requer formação continuada, reflexão coletiva e intencionalidade pedagógica.

Outro aspecto central diz respeito à dimensão interseccional das desigualdades de gênero. Como reforçam Candau (2008) e Skliar (2003), gênero não é um marcador isolado, estando atravessado por outros fatores como classe social, etnia, deficiência e orientação sexual. Assim, promover a igualdade de gênero na Educação Infantil significa também considerar como esses marcadores se articulam na produção das identidades infantis.

No contexto da Educação Infantil, isso significa pensar os espaços, os tempos, os

materiais e as atividades de modo a garantir que meninas e meninos possam acessar, de forma livre e autônoma, uma variedade de experiências que não estejam limitadas por estereótipos de gênero. É necessário criar ambientes onde todas as crianças possam desenvolver suas subjetividades, suas competências motoras, emocionais, sociais e cognitivas sem as amarras dos papéis tradicionalmente atribuídos a seus gêneros (Meyer, 2003).

Por fim, a inclusão e a coeducação são práticas pedagógicas fundamentadas em uma ética do cuidado, do respeito, da justiça social e da equidade. Elas desafiam educadores e instituições a refletirem criticamente sobre suas próprias ações, reconhecendo que a construção de uma escola democrática, inclusiva e igualitária começa na infância. Afinal, é nesse período da vida que se formam as primeiras experiências de pertencimento, reconhecimento e convivência com a diversidade, que, quando mediadas de forma sensível, crítica e intencional, contribuem decisivamente para a formação de sujeitos mais livres, empáticos e comprometidos com a construção de uma sociedade menos desigual (Meyer, 2003). Essa concepção exige uma prática pedagógica cotidiana comprometida com a transformação, que vá além do discurso e se concretize nas relações, nos currículos e nos espaços educativos.

### 2.3 A LUDICIDADE, O SIMBOLISMO E A CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS E DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Refletir sobre as infâncias implica compreender que as crianças não são meramente destinatárias passivas da cultura produzida pelos adultos, mas sujeitos ativos e produtores de suas próprias culturas, chamadas culturas infantis (Sarmiento, 2004). Essas culturas são constituídas a partir das interações que as crianças estabelecem entre si e com o mundo que as cerca, permeadas por elementos simbólicos, lúdicos e históricos. O brincar, o faz de conta, os brinquedos e os jogos são elementos centrais nesse processo, funcionando como espaços fundamentais para a produção de subjetividades e a construção das identidades, incluindo as identidades de gênero.

Clifford Geertz (2008) argumenta que a cultura é uma teia de significados construída pelos próprios sujeitos. Nesse sentido, as crianças estão constantemente produzindo e ressignificando sentidos a partir dos elementos culturais que lhes são disponibilizados. O lúdico, portanto, não é apenas uma dimensão acessória da infância, mas um elemento estruturante da forma como as crianças aprendem o mundo, interagem com ele e constroem suas identidades.

Sarmiento (2004) identifica quatro eixos fundamentais que estruturam as culturas infantis: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Entre esses, a ludicidade

e a fantasia do real assumem papel central na produção das subjetividades infantis. Por meio do brincar, as crianças experimentam diferentes papéis sociais, constroem narrativas, reorganizam elementos do mundo adulto e elaboram suas próprias representações de si e do outro. Assim, o brincar é muito mais do que um passatempo; é uma atividade cultural rica, que possibilita às crianças elaborar significados e sentidos de sua existência.

Nesse contexto, Brougère (2002; 2006) reforça que brincar é uma prática cultural que ocorre em contextos sociais específicos e não existe de forma isolada. A brincadeira está profundamente ligada aos sistemas de representação da sociedade e funciona como um espaço privilegiado para a transmissão, mas também para a ressignificação dos códigos culturais, inclusive os que envolvem gênero. Meninos e meninas são constantemente expostos a modelos, símbolos e discursos que delimitam o que é considerado “próprio” ou “adequado” para seus gêneros.

Vygotsky (1991) defende que a brincadeira simbólica, especialmente o faz de conta, não é uma simples imitação da realidade, mas um espaço de criação, onde as crianças elaboram situações imaginárias a partir das experiências e dos discursos que circulam em seu entorno. É nesse espaço simbólico que as crianças podem tanto reproduzir como subverter normas sociais e culturais, incluindo as de gênero. Ao transformar um objeto qualquer em outro, a criança mobiliza sua imaginação, estrutura seu pensamento abstrato e internaliza as regras sociais, estabelecendo, assim, conexões complexas entre o mundo real e o mundo imaginado.

Além disso, Kishimoto (2007) destaca que o conteúdo das brincadeiras e das representações simbólicas infantis é fortemente influenciado pelos contextos familiares, escolares, midiáticos e culturais em que as crianças estão inseridas. Logo, desde muito cedo, as escolhas dos brinquedos e dos papéis assumidos nas brincadeiras refletem as representações sociais de gênero. Bonecas, utensílios domésticos e objetos relacionados ao cuidado são comumente associados às meninas, enquanto carrinhos, armas, ferramentas e super-heróis tendem a ser vinculados aos meninos. Esses elementos carregam uma forte carga simbólica que reforça a dicotomia entre o masculino e o feminino.

Essa categorização precoce das crianças sobre brinquedos, já observada por Tap (1999 *apud* Azevedo, 2003), evidencia que a socialização de gênero ocorre de forma intensa desde os primeiros anos de vida. Brougère (2004) argumenta que, embora existam brinquedos neutros, a indústria cultural, a publicidade e os discursos sociais reforçam uma divisão clara entre brinquedos masculinos e femininos. Essa segmentação vai além da estética, das cores, dos formatos e personagens; ela está associada aos valores simbólicos transmitidos por cada brinquedo. Enquanto os brinquedos para meninos estimulam ação, força, aventura, competição

e conquista, os destinados às meninas privilegiam cuidado, beleza, delicadeza e afetividade.

O caráter histórico dessa divisão simbólica dos brinquedos e das práticas lúdicas é evidenciado pela obra de Ariès (1981). Segundo ele, até a Idade Média, a infância sequer era reconhecida como uma etapa distinta da vida, e as diferenças de gênero nas práticas infantis só passaram a se evidenciar com a consolidação da escola moderna e as transformações nas estruturas familiares e sociais. Isso mostra que as práticas lúdicas, os brinquedos e os modos de brincar são construções culturais profundamente marcadas por relações de poder.

Silva (2012) reforça que quem detém o poder de produzir e difundir representações simbólicas, seja na mídia, na escola ou na indústria, também tem o poder de definir os contornos da identidade, inclusive no que diz respeito às questões de gênero. No entanto, é fundamental reconhecer que as crianças não são agentes passivos. Elas possuem agência, criatividade e capacidade interpretativa que lhes permitem, muitas vezes, subverter os sentidos dominantes atribuídos aos brinquedos, aos papéis e às brincadeiras (Corsaro, 2002). É nesse jogo constante entre reprodução e ressignificação que as culturas infantis se constroem e se transformam.

Além disso, a construção histórica da infância revela que esta não é um estado biológico, universal ou natural, mas sim uma construção social, cultural e histórica (Ariès, 1981; Sarmiento, 2004). Assim como as noções de gênero, classe e raça, a concepção de infância é atravessada por processos históricos que delimitam o lugar social das crianças e os modos como elas vivem, interagem e são percebidas pela sociedade.

De acordo com Ariès (1981), até os séculos XVII e XVIII, as crianças eram vistas como pequenos adultos, integradas prematuramente às atividades produtivas e sociais, sem distinções claras entre a infância e a vida adulta. Somente a partir dessa época a infância passou a ser reconhecida como uma fase específica do desenvolvimento humano, caracterizada pela dependência, necessidade de cuidado e escolarização. Essa nova visão da infância está ligada à emergência da sociedade moderna, que passou a entender a criança como sujeito em desenvolvimento, merecedor de proteção, cuidado e formação. Porém, como destacam Sarmiento (2004) e Quinteiro (2002), essa concepção não foi homogênea: enquanto as elites investiam na infância como etapa de formação, nas classes populares ainda persistia a incorporação precoce das crianças ao trabalho, realidade que, em muitos lugares, ainda se mantém.

Reconhecer o lúdico como central nas culturas infantis implica perceber o brincar não como mero entretenimento, mas como modo pelo qual as crianças produzem cultura, estabelecem relações sociais e atribuem sentidos ao mundo (Sarmiento, 2004). Brincar é uma prática socialmente construída, na qual as crianças aprendem a participar através da interação

com pares e adultos, utilizando o brincar como uma linguagem simbólica que permite ressignificar objetos, ações e palavras, experimentando e reinventando situações do mundo social (Brougère, 2006).

Nesse cenário, o brinquedo não é um objeto neutro. Ele carrega uma carga simbólica densa e atua como mediador das práticas culturais, através do qual as crianças acessam repertórios culturais, símbolos e sociais, e modelos de comportamento, que são apropriados e, muitas vezes, reinventados no contexto do brincar (Brougère, 2006). A imaginação e a criatividade da criança possibilitam que, por meio do faz de conta, ela explore e internalize regras sociais e culturais, dando vazão à sua subjetividade (Vygotsky, 1991).

É também na interseção entre o lúdico, o simbólico e as relações de poder que se dá a construção das identidades de gênero. A indústria do brinquedo, a mídia e os discursos sociais segmentam e reforçam estereótipos desde a infância, definindo e limitando os espaços e as possibilidades de meninos e meninas (Azevedo, 2003). Meninos são associados à ação, força e competição; meninas, ao cuidado, delicadeza e afetividade. Essa divisão se reproduz nas brincadeiras e contribui para a naturalização de papéis sociais hegemônicos.

Porém, é importante destacar que as crianças não são simples receptáculos dessas normas. A historicidade da infância mostra que as práticas e associações de gênero nas brincadeiras são resultado de processos sociais e culturais específicos, e, portanto, podem e devem ser questionadas, especialmente no âmbito educacional (Ariès, 1981).

Nesse sentido, a escola, e particularmente a Educação Física na Educação Infantil, tem papel crucial em criar espaços pedagógicos que rompam com normas rígidas de gênero, permitindo que todas as crianças acessem um repertório amplo e diversificado de experiências lúdicas, corporais e simbólicas. Isso implica garantir que meninas possam explorar atividades que estimulem a força, a aventura e o espaço, enquanto meninos sejam encorajados a participar de brincadeiras que envolvam o cuidado, a afetividade e a expressão emocional, sem que enfrentem sanções ou preconceitos (Guizzo, 2013).

Compreender o lúdico e o simbólico como dimensões fundamentais da infância é reconhecer que é nesse campo que as identidades de gênero são construídas, mantidas, tensionadas e podem ser desconstruídas. Uma educação que acolhe e ressignifica as representações culturais hegemônicas contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária desde a primeira infância (Brougère, 2002).

Em suma, pensar a infância a partir do lúdico, do simbólico e da historicidade é entender que as crianças, enquanto produtores culturais, utilizam o brincar para construir sentidos sobre

si mesmas e sobre o mundo. A infância, longe de ser uma etapa natural e homogênea, é uma construção social complexa, permeada por relações de poder e marcada pela capacidade de resistência, criação e transformação. O lúdico é, portanto, um campo fecundo para que as crianças digam quem são, quem podem ser e que mundo desejam construir (Sarmiento, 2004; Brougère, 2006; Butler, 1990).

Desse modo, compreender a infância como uma categoria social e histórica, e o brincar como linguagem simbólica de produção de sentidos e identidades, são passos essenciais para refletirmos sobre os modos como a escola pode (ou não) acolher essa potência criativa e transformadora das crianças. Ao reconhecer o lúdico como espaço de disputa e negociação de significados culturais, torna-se urgente pensar sobre o papel das práticas pedagógicas na legitimação ou na ruptura das normatividades sociais, especialmente aquelas ligadas ao gênero. Assim, o próximo subcapítulo se dedica a investigar como as experiências corporais, os jogos e as brincadeiras no contexto da Educação Física podem contribuir para a construção, ou desconstrução, de estereótipos de gênero na Educação Infantil.

#### 2.4 A COEDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO PARA A EQUIDADE DE GÊNERO

A promoção da coeducação na Educação Física escolar representa uma estratégia fundamental para desconstruir estereótipos e fomentar a igualdade de gênero desde a primeira infância. Conforme destacado por Devede (2024), a coeducação configura-se como uma proposta educativa intencional que visa a promover a convivência igualitária entre meninas e meninos, valorizando as diferenças e combatendo práticas discriminatórias. Na Educação Infantil, essa abordagem adquire especial relevância, pois é nessa fase que as crianças começam a internalizar representações sociais e a construir suas identidades, inclusive de gênero (Louro, 1997; Butler, 2003).

Logo, a coeducação, compreendida como princípio pedagógico, ultrapassa a mera organização mista de meninos e meninas nos mesmos espaços educativos, na medida em que não se trata apenas de compartilhar tempos, atividades e ambientes, mas de problematizar o cotidiano escolar. A escola, e particularmente a Educação Infantil, assume papel central nesse processo, uma vez que constitui um espaço privilegiado de socialização no qual as normas de gênero são continuamente produzidas, reproduzidas ou tensionadas por meio das interações, das práticas pedagógicas e das intervenções docentes. Assim, a coeducação implica reconhecer a dimensão política do trabalho educativo, demandando ações pedagógicas conscientes que

ampliem as possibilidades de experiência das infâncias e promovam relações mais equitativas entre os sujeitos.

A dissertação de Maria do Carmo Saraiva Kunz (1993) oferece uma fundamentação teórica robusta para compreender como a socialização diferenciada para meninos e meninas é um processo cultural e histórico, e não um determinismo biológico. A autora demonstra que esse processo começa na primeira infância e é reforçado pelas instâncias socializadoras. Sua crítica à tradição da Educação Física, que justificava a separação dos sexos com base em supostas diferenças naturais, permanece profundamente atual.

A materialização desses princípios depende fundamentalmente de ações formativas que capacitem os educadores a: desenvolver um olhar crítico sobre as interações e brincadeiras, identificando onde e como os estereótipos de gênero se manifestam (Candau, 2008; Felipe, 2013); planejar ações intencionais que promovam a diversidade de experiências corporais para todas as crianças (Devide, 2024; Guizzo, 2013); e problematizar com as crianças, de forma lúdica e adequada, reflexões sobre igualdade, respeito e liberdade de escolha (Louro, 1997; Murad, 2021).

No contexto específico da Educação Física, Murad (2021) demonstra como a adoção de jogos e atividades adaptadas às possibilidades de todos os alunos pode estimular o engajamento e promover uma participação mais igualitária. Os princípios didáticos para uma prática coeducativa, conforme sistematizados por Devide (2024), inclui a criação de ambientes inclusivos, onde meninas e meninos possam vivenciar práticas corporais de forma igualitária, com autonomia e segurança.

Além disso, é fundamental compreender a coeducação não apenas como uma metodologia aplicada às aulas de Educação Física, mas como um projeto pedagógico articulado ao currículo e à cultura escolar. Trata-se de uma perspectiva que exige intencionalidade, planejamento coletivo e coerência entre discurso e prática, de modo que as ações desenvolvidas não se restrinjam a momentos isolados, mas integrem o cotidiano institucional (Candau, 2008; Devide, 2024). Nesse sentido, a coeducação pressupõe uma postura pedagógica comprometida com a equidade de gênero e com a superação das desigualdades historicamente produzidas no ambiente escolar. Aqui consideramos equidade de gênero como definido no *ABC of Women Workers' Rights and Gender Equality*: “Equidade de gênero significa justiça no tratamento de homens e mulheres de acordo com suas respectivas necessidades. Isso pode incluir tratamento igual ou diferente, mas que é considerado equivalente em termos de direitos, benefícios,

obrigações e oportunidades”<sup>1</sup> (ILO, 2000, p. 92, tradução nossa).

A atuação do professor assume papel central nesse processo, uma vez que suas escolhas pedagógicas, intervenções e expectativas influenciam diretamente as experiências corporais oferecidas às crianças. Conforme aponta Louro (1997), a escola é um espaço privilegiado de produção e reprodução de normas de gênero, mas também pode se constituir como um local de resistência e transformação. Na Educação Física, isso implica questionar práticas tradicionais que reforçam hierarquias entre meninas e meninos, como a valorização de determinadas habilidades consideradas “masculinas”, a divisão de atividades por sexo ou a naturalização de comportamentos diferenciados.

Entretanto, a implementação de práticas coeducativas enfrenta desafios significativos, como a persistência de concepções biológicas, a pressão de modelos esportivos competitivos e a falta de formação específica sobre gênero na formação inicial e continuada dos docentes (Felipe, 2013; Murad, 2021). Tais obstáculos reforçam a necessidade de investimentos em processos formativos que possibilitem aos profissionais refletir criticamente sobre suas práticas e construir estratégias pedagógicas alinhadas aos princípios da coeducação.

Dessa forma, a coeducação na Educação Física da Educação Infantil configura-se como um caminho potente para a promoção da equidade de gênero, desde que compreendida como um projeto coletivo, contínuo e intencional. Ao ampliar as possibilidades de vivência corporal, respeitar as singularidades e garantir igualdade de oportunidades, a prática coeducativa contribui para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e comprometidos com relações sociais mais justas e igualitárias.

---

<sup>1</sup> No original: “*Gender equity means fairness of treatment for women and men, according to their respective needs and interests. This may include equal treatment or treatment that is different but considered equivalent in terms of rights, benefits, obligations and opportunities*” (ILO, 2000, p. 92).

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como um estudo de caso com características etnográficas, método que permite compreender a cultura singular de um grupo, nesse caso, uma turma do 2º período da Educação Infantil e a cultura de gênero nela presente (André, 1995). A etnografia adaptada para a educação, segundo André, não exige longa permanência em campo, mas um tempo suficiente para observar e compreender as práticas cotidianas.

A etnografia na escola constitui uma abordagem metodológica amplamente utilizada nas pesquisas em educação, especialmente por sua capacidade de apreender o cotidiano escolar a partir da perspectiva dos sujeitos que o vivenciam. Fundamenta-se na permanência do pesquisador no campo, na observação participante e na valorização dos significados construídos nas interações sociais. Nesse sentido, não se limita à descrição de comportamentos, mas busca compreender os sentidos culturais que orientam as práticas sociais no interior da escola.

No campo da educação brasileira, Marli André é uma das principais referências na utilização da etnografia. A autora ressalta que a escola deve ser compreendida como um espaço sociocultural complexo, no qual se articulam normas, valores e relações de poder (André, 1995). A etnografia, nesse sentido, possibilita revelar dimensões do cotidiano escolar que frequentemente permanecem invisíveis em abordagens mais tradicionais de pesquisa.

Dessa forma, a etnografia na escola se apresenta como uma abordagem potente para a pesquisa na Educação Infantil, ao permitir a compreensão aprofundada das práticas, relações e significados que constituem o cotidiano escolar. Ao privilegiar a observação e escuta dos sujeitos e a análise das interações sociais, essa perspectiva contribui para a construção de um conhecimento mais sensível às complexidades da realidade educativa.

A pesquisa foi realizada com uma turma do 2º período da Educação Infantil, com 18 crianças entre 5 e 6 anos, o professor de Educação Física da turma e a coordenadora pedagógica, em uma escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de Juiz de Fora. O objetivo foi investigar o cotidiano das crianças e observar como as práticas de Educação Física contribuem para a construção das identidades de gênero.

Para isso, foram utilizadas as técnicas de observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A observação participante foi a principal forma de contato, com registro das aulas em diário de campo, focando nas atividades, interações e uso dos materiais. As entrevistas com o professor e a coordenadora buscaram captar suas percepções sobre gênero nas atividades e nas orientações institucionais, por meio também da análise do projeto político-pedagógico (PPP) e documentos normativos.

Os participantes e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o respeito aos princípios éticos da pesquisa. A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa<sup>2</sup> (ANEXO III), em conformidade com as normas vigentes. Dados de crianças cujos responsáveis não autorizaram a participação foram excluídos. As entrevistas foram realizadas mediante autorização, gravadas e transcritas integralmente, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

### 3.1 CAMPO DE PESQUISA

As Escolas Municipais da cidade de Juiz de Fora fazem parte da rede pública de ensino, sendo vinculadas à Secretaria de Educação do município. Essas instituições têm como objetivo garantir o acesso à educação básica, atendendo às diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que orienta a organização do ensino público no Brasil. A rede municipal é composta por escolas que atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, priorizando o atendimento às crianças e aos adolescentes em diferentes territórios da cidade, incluindo áreas urbanas, periféricas e rurais, sempre com foco na promoção da inclusão, equidade e qualidade social da educação. A Escola Municipal Santa Catarina Labouré, *locus* desta pesquisa, está localizada em uma área próxima ao centro da cidade. A instituição funciona em uma casa de dois andares, sendo que as aulas observadas acontecem no segundo andar. A construção é de alvenaria, com janelas amplas que favorecem a entrada de luz natural tanto nas salas quanto nas áreas comuns. Ela atende crianças somente da Educação Infantil.

Considerando que a perspectiva etnográfica, conforme Clifford Geertz (2008), valoriza uma descrição densa dos sentidos e significados presentes no ambiente cultural, apresento a seguir uma descrição do espaço físico, das características institucionais e das percepções da pesquisadora sobre a escola.

No segundo andar, há um espaço destinado às aulas de Educação Física, correspondente a um terraço de tamanho moderado. Embora não se configure como um ambiente plenamente adequado para o desenvolvimento das práticas da cultura corporal, considerando as limitações em termos de segurança, conforto e possibilidades de exploração diversificada do movimento, o espaço ainda possibilita a realização de jogos e brincadeiras. No entanto, trata-se de um local que requer constante supervisão, devido à proximidade das grades de proteção nas janelas e à

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 7.027.833, aprovado em 23/08/2024, em conformidade com as diretrizes éticas vigentes para pesquisas com seres humanos. O referido parecer encontra-se disponível no ANEXO III deste trabalho.

presença de uma escada de ferro que dá acesso ao ambiente. Além disso, o piso de ardósia, por ser escorregadio e contribuir para a retenção de calor, torna o espaço abafado, o que pode comprometer tanto o conforto quanto a segurança das crianças durante as aulas. A área externa da escola conta com um pátio aberto, onde não tem nenhum brinquedo ou parquinho, o qual é utilizado principalmente durante os momentos de recreio. As salas de aula, por sua vez, são espaçosas, bem arejadas e equipadas de forma simples, com mesas, cadeiras, quadros brancos e ventiladores, proporcionando um ambiente funcional para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Além das salas, a escola dispõe de um refeitório e banheiros adaptados, que atendem às necessidades das crianças, contribuindo para sua autonomia no dia a dia escolar. No entanto, a falta de divisórias ou de uma organização mais clara no terraço pode, por vezes, gerar certa desordem durante a realização das atividades, especialmente as que exigem mais espaço e movimento.

As Figuras 1 a 9, abaixo, mostram alguns registros fotográficos do espaço físico da Escola Municipal Santa Catarina Labouré feitos pela pesquisadora.

Figura 1 – Entrada da escola



Fonte: Autora (2024).

Figura 2 – Área externa entrada



Fonte: Autora (2024).

Figura 3 – Recepção/direção



Fonte: Autora (2024).

Figura 4 – Pátio externo



Fonte: Autora (2024).

Figura 5 – Refeitório para a crianças



Fonte: Autora (2024).

Figura 6 – Sala da turma



Fonte: Autora (2024).

Figura 7 – Terraço – Sala de aula de Educação Física



Fonte: Autora (2024).

Figura 8 – Sala de materiais de Educação Física



Fonte: Autora (2024).

Figura 9 – Biblioteca



Fonte: Autora (2024).

A rotina da escola onde a pesquisa foi realizada segue a organização típica de uma instituição pública municipal de Educação Infantil, funcionando em dois turnos: matutino e vespertino. No período da manhã, as crianças chegam entre 7h e 7h30min, sendo acolhidas pelas educadoras em suas respectivas salas de aula. Esse momento inicial é marcado pelo acolhimento e por atividades de ambientação, como rodas de conversa, músicas e brincadeiras livres. Por volta das 8h, as crianças são encaminhadas ao refeitório para o café da manhã. Após essa refeição, iniciam-se as atividades pedagógicas, que seguem até aproximadamente 10h, quando é realizada uma pausa para o lanche. Em seguida, retomam-se as propostas didáticas até o encerramento do turno, às 11h30min.

No período da tarde, o acolhimento das crianças ocorre entre 13h e 13h30min. Assim como no turno matutino, esse início é voltado à recepção das crianças, envolvendo conversas, brincadeiras livres e atividades de socialização. Às 14h, é oferecido o lanche da tarde e, logo após, as crianças participam das atividades pedagógicas previstas na grade curricular. Por volta das 16h é servido o jantar, seguido por um momento de transição, em que os estudantes realizam atividades mais tranquilas, como leitura, desenhos e brincadeiras livres até a chegada de seus responsáveis, encerrando o turno às 17h.

A organização da rotina é pensada para integrar momentos de cuidado e aprendizagem, respeitando os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), como o brincar, o conviver, o participar e o explorar. As práticas pedagógicas consideram as especificidades do desenvolvimento infantil, intercalando momentos estruturados com atividades de livre escolha, dentro e fora da sala de aula.

No que se refere à equipe profissional da escola, observou-se que, assim como em muitas instituições públicas de Educação Infantil, o grupo é majoritariamente composto por mulheres. A equipe conta com uma coordenadora pedagógica, uma diretora escolar, professoras regentes, auxiliares de desenvolvimento infantil, serventes escolares, merendeiras e funcionárias do setor administrativo, além de professores homens de Educação Física e Música.

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Apresentamos a proposta da pesquisa para a diretora da escola, ao professor de Educação Física e à coordenadora pedagógica em uma reunião, e escolhemos uma turma de 2º período (pré-escola II), composta por 18 crianças entre 5 e 6 anos, para participar do estudo. Essa turma foi eleita por indicação da coordenadora, devido à disponibilidade da educadora responsável e por ser a faixa etária mais adequada para explorar as aulas de Educação Física na Educação

Infantil. Os responsáveis pelas crianças foram comunicados posteriormente e autorizaram a participação de suas crianças através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO I).

### **3.2.1 Apresentação da turma 2º período<sup>3</sup> da Escola Santa Catarina Labouré**

A turma do 2º período da Educação Infantil é composta por 18 crianças com idades entre cinco e seis anos. São elas: Antonella, Aisha, Cainã, Caleb, Luiza, Gael, Davi Lucca, Lorenzo, Heitor, Antônio, Luan, Evelyn, Davi Henrique, Gabriel, Bernardo, Theo, Davi e Valentina.

### **3.2.2 O professor de Educação Física responsável pela turma 2º período e a coordenadora pedagógica da Escola Santa Catarina Labouré**

Vinícius, o professor da turma, tem 30 anos e possui formação em Bacharelado e Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Além disso, é especializado em Docência na Educação Infantil por meio de uma pós-graduação *lato sensu*. Ingressou recentemente na área da educação, iniciando sua atuação no dia 31 de janeiro de 2024, já nessa escola municipal onde atualmente leciona.

A coordenadora pedagógica, Maria, tem 45 anos e é formada em Pedagogia, possui pós-graduação em Educação Infantil com foco em práticas pedagógicas inclusivas, além de uma especialização em Gestão Escolar. Atua na educação há cerca de 15 anos, tendo iniciado como professora auxiliar. Com o passar do tempo, tornou-se professora titular e, há dois anos, assumiu a coordenação pedagógica na escola onde trabalha há cinco anos.

## **3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA**

Como já tratado neste capítulo, o estudo seguiu a abordagem qualitativa e caracterizou-se como um estudo de caso etnográfico, aplicando as técnicas típicas desse método: i) observação participante durante as aulas de Educação Física, para um contato direto e aprofundado com a prática e as interações no ambiente da turma selecionada; ii) entrevistas semiestruturadas com o professor de Educação Física e a professora regente da turma, elaboradas a partir de um roteiro previamente organizado com questões norteadoras relacionadas a temáticas como: a) às percepções docentes sobre gênero; b) às experiências

---

<sup>3</sup>Adotamos nomes fictícios para todos os participantes da pesquisa para garantirmos o seu anonimato.

vivenciadas nas aulas e às estratégias pedagógicas mobilizadas diante dessas questões. As entrevistas mantiveram caráter flexível, possibilitando a inclusão de novas perguntas a partir das respostas dos participantes, favorecendo o aprofundamento dos temas emergentes; e iii) entrevistas e análise documental conduzidas com a coordenadora pedagógica, com o objetivo de apreender o contexto institucional acerca dos documentos normativos e do projeto político-pedagógico que orientam as práticas educativas. Além da abordagem sobre as problemáticas de gênero na escola. No caso da coordenadora, a entrevista também foi orientada por um roteiro semiestruturado, contemplando questões relativas à organização pedagógica da instituição e às diretrizes voltadas à equidade de gênero.

A análise documental foi orientada pelas contribuições de Cellard (2008), que compreende os documentos como construções sociais situadas historicamente e institucionalmente. Assim, foram considerados o contexto de produção dos documentos, sua autoria, os objetivos e as finalidades a que se destinam, bem como a coerência interna e a confiabilidade das informações apresentadas. Esse procedimento possibilitou analisar não apenas o conteúdo explícito dos documentos, mas também seus limites, silenciamentos e potencialidades, especialmente no que se refere às questões de gênero e às diretrizes que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A triangulação desses dados (Denzin, 2010), entre as observações do cotidiano, as percepções dos agentes educativos e as diretrizes institucionais, possibilitou uma compreensão integrada e crítica das dinâmicas sociais e culturais que permeiam a construção das identidades de gênero nas aulas de Educação Física da Educação Infantil, conferindo maior robustez e validade às interpretações realizadas.

A opção metodológica pela triangulação de dados (Denzin, 2010) justifica-se pela necessidade de “discutir a pesquisa qualitativa com olhares múltiplos e diversificados para dar conta da complexificação a que foram sujeitados os atores sociais e seus ambientes pessoais e laborais” (Tuzzo; Braga, 2015, p. 149). Conforme destacam os autores, a triangulação não apenas confere validade aos dados, mas também integra diferentes perspectivas sobre o fenômeno investigado, revela paradoxos e contradições, e possibilita a construção de olhares multifacetados a partir de um mesmo *locus* de análise.

### **3.3.1 Entrevistas**

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com roteiros previamente elaborados e alinhados aos objetivos desta pesquisa (APÊNDICE B). A construção dos roteiros considerou

os eixos analíticos do estudo e o referencial teórico adotado, contemplando questões voltadas às práticas pedagógicas, às relações de gênero e às dinâmicas de interação no contexto da Educação Infantil. As entrevistas foram gravadas e conduzidas com o professor de Educação Física, com a professora regente da turma e com a coordenadora pedagógica da Escola Municipal Santa Catarina Labouré, em dias distintos e em local reservado dentro da própria instituição, a fim de garantir privacidade e evitar interrupções. A gravação das entrevistas foi realizada com o auxílio do aplicativo “gravador de voz” do celular pessoal da pesquisadora, com consentimento prévio dos participantes, os quais foram informados sobre o uso do material exclusivamente para fins acadêmicos. Posteriormente, as entrevistas foram integralmente transcritas (APÊNDICE C). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO II), assegurando a conformidade ética da pesquisa. Além disso, foi realizada a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (ANEXO IV), com o intuito de compreender as diretrizes institucionais que norteiam o trabalho pedagógico, especialmente no que diz respeito à Educação Infantil, à inclusão e às questões de gênero.

### **3.3.2 Observação sistemática do cotidiano e das aulas da turma**

Observar os processos e as dinâmicas culturais em que estão imersos as crianças e os profissionais da Escola Municipal Santa Catarina Labouré é uma das razões para o uso da observação participante realizada neste estudo. Assim, acompanhei o cotidiano da turma da Educação Infantil – Segundo Período durante quatro meses, de setembro a dezembro de 2024. No total, foram realizadas 18 observações presenciais, com intervalos decorrentes de feriados, licença médica da pesquisadora e imprevistos climáticos, que afetaram diretamente a frequência das aulas de Educação Física.

A sistematização do acompanhamento se deu da seguinte forma: as observações foram realizadas sempre às segundas-feiras, das 8h30 às 9h40, acompanhando duas aulas consecutivas por encontro. As atividades ocorreram predominantemente no terraço do segundo andar da escola e, em algumas ocasiões, também em sala de aula e na área externa. Em função das condições do espaço (chão escorregadio, falta de divisórias e ventilação precária), foi necessário redobrar a atenção durante as aulas, tanto por parte do professor quanto da observadora.

O acolhimento que recebi por parte do professor Vinícius e das crianças desde o primeiro dia contribuiu para que o ambiente de pesquisa se tornasse agradável e me permitisse realizar um trabalho de observação com liberdade e espontaneidade. Uma coincidência

significativa foi descobrir, já no primeiro dia de observação, que o professor era um antigo colega de turma da graduação em Educação Física, o que facilitou o diálogo e o alinhamento das propostas da pesquisa com as atividades desenvolvidas em aula.

A interação entre mim e as crianças se deu de maneira natural. Logo no início, demonstraram curiosidade sobre minha presença, aproximando-se para perguntar quem eu era e o que estava fazendo ali. Embora eu tenha buscado manter certa distância para não interferir no andamento das aulas, era comum que as crianças me incluíssem espontaneamente nas brincadeiras ou viessem me mostrar algo. Isso exigiu de mim um constante exercício de manter a postura de pesquisadora e observar sem interferir excessivamente, mesmo diante de situações que despertavam empatia ou vontade de participar.

Durante o período de observação, pude perceber que as crianças manifestavam diferentes formas de se relacionar com as práticas corporais propostas nas aulas de Educação Física, bem como com os colegas, especialmente em jogos que envolviam cooperação, competição ou desafios de equilíbrio e coordenação motora.

A experiência de campo me permitiu compreender mais profundamente o que significa estar imersa no cotidiano escolar e deixar-se afetar por ele. Houve momentos em que me vi emocionalmente envolvida nas dinâmicas da turma, especialmente ao acompanhar o desenvolvimento das crianças, seus conflitos, superações e vínculos. Também presenciei momentos de despedida ao fim do ano letivo, marcados por expressões de afeto, saudosismo e reflexões sobre o ciclo que se encerrava. Essas vivências exigiram de mim uma constante autorreflexão sobre o papel da pesquisadora e os limites da aproximação.

Como aponta Magnani (2009), o olhar etnográfico exige uma distância suficiente para não se confundir com a perspectiva dos participantes, mas também uma proximidade que permita captar a complexidade das relações e significados presentes no campo. Ao longo das observações, procurei manter esse equilíbrio, registrando em meu diário de campo não apenas os movimentos físicos das crianças, mas também seus gestos simbólicos, interações sociais e expressões de identidade.

O principal instrumento utilizado foi o diário de campo (APÊNDICE A), no qual anotei de forma descritiva e reflexiva as atividades realizadas nas aulas de Educação Física. Registrei principalmente as brincadeiras, os materiais utilizados, as reações das crianças, os comentários espontâneos, os conflitos e as estratégias adotadas pelo professor para mediar as interações e adaptar as atividades às necessidades do grupo.

A estrutura do diário acompanhou a rotina da escola, respeitando os tempos de aula, as pausas para lanche, os imprevistos climáticos e a dinâmica flexível das atividades infantis. As

brincadeiras observadas variaram entre jogos que mobilizavam diferentes habilidades motoras, atividades com temáticas culturais (como brincadeiras africanas) e propostas lúdicas que, a partir da observação, evidenciavam o trabalho com aspectos como cooperação, coordenação, atenção e equilíbrio. Ressalta-se que não houve acesso formal ao plano de ensino do professor, sendo as análises construídas com base nas situações vivenciadas e registradas no diário de campo. Questões de gênero, inclusão de crianças com autismo e variações no comportamento da turma foram aspectos recorrentes que enriqueceram o processo de análise e reforçaram a relevância da observação participante para compreender o cotidiano escolar em sua pluralidade.

Por fim, o encerramento das aulas no mês de dezembro foi marcado por uma atmosfera emocional, dada a conclusão da etapa escolar das crianças, que estavam deixando a Educação Infantil. A experiência de acompanhar esse grupo ao longo de vários encontros me permitiu acessar não apenas dados relevantes para a pesquisa, mas também vivências significativas que ampliaram minha percepção sobre o fazer e o saber docente e sobre a complexidade que envolve a formação de crianças em um ambiente escolar inclusivo, dinâmico e culturalmente rico.

### **3.3.3 Construção da análise dos dados**

A análise de dados foi realizada a partir da análise descritiva das observações participantes registradas nos diários de campo e sua relação com os objetivos da pesquisa. A triangulação entre os registros das observações, as entrevistas semiestruturadas com os professores e a coordenação pedagógica, e a análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição permitiu a construção de uma compreensão ampliada do fenômeno investigado.

Os dados foram organizados em três eixos analíticos correspondentes aos objetivos da pesquisa: (i) as vivências de gênero nas aulas de Educação Física, analisando como as crianças vivem o gênero por meio do brincar, jogar e das interações corporais; (ii) o papel dos docentes na mediação das relações de gênero, focalizando a atuação e visão pedagógica do professor de Educação Física; e (iii) os brinquedos, corpo e espaços como produtores de sentidos sobre gênero, incluindo as orientações institucionais expressas no PPP.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados por meio das observações sistemáticas registradas no diário de campo, das entrevistas com o professor de Educação Física, com a professora regente da turma e com a coordenadora pedagógica, além da análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, possibilitou compreender como as relações de gênero se materializam no cotidiano das aulas de Educação Física na Educação Infantil. A triangulação desses diferentes instrumentos metodológicos revelou a complexidade das dinâmicas escolares, evidenciando tanto a reprodução de estereótipos quanto as possibilidades de construção de práticas coeducativas.

Neste capítulo, os achados da pesquisa são apresentados e discutidos à luz do referencial teórico, organizados em três eixos analíticos: as vivências de gênero nas aulas de Educação Física; o papel dos docentes na mediação dessas relações; e a dimensão dos brinquedos, do corpo e dos espaços como produtores de sentidos sobre gênero.

### 4.1 VIVENDO O GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: JOGANDO, BRINCANDO E LENDO

Essa categoria analítica articula os objetivos de analisar como as crianças vivem o gênero no cotidiano escolar e como os brinquedos, jogos e brincadeiras participam da construção das identidades de gênero. Parte-se do entendimento de que essas dimensões não se apresentam de forma isolada, mas se constituem simultaneamente nas interações corporais, nas escolhas lúdicas, nas falas espontâneas e nas dinâmicas estabelecidas entre as próprias crianças durante as aulas de Educação Física.

As observações registradas no diário de campo revelam comportamentos, preferências e percepções sobre o que é considerado apropriado para meninos e meninas nas interações cotidianas, orientando divisões simbólicas de gênero que atravessam o brincar e o jogar, estruturando escolhas de parceiros e papéis nas atividades e modos de participação.

Em uma das primeiras aulas observadas e que chamaram a atividade de “vôlei sentado”, nome dado ao jogo de lançar a bola de um lado para o outro da rede, ao organizar os grupos foi observada a resistência de alguns meninos em jogar com as meninas. Diante da proposta da brincadeira, alguns meninos verbalizaram que “*assim não dava dá para jogar direito*” e demonstraram insatisfação ao perceber que meninas fariam parte sua equipe (Diário de Campo, 2024). Tal comportamento indica mais do que uma preferência momentânea, revelando a

reprodução de expectativas sociais internalizadas por parte dos meninos ao questionarem o desempenho e a competência das meninas.

A fala acima pode ser analisada como uma situação de aprendizagem social reveladora dos processos iniciais de socialização de gênero, nos quais crianças de cinco e seis anos já mobilizam discursos e expectativas socialmente construídas sobre corpos, capacidades e, sobretudo, de papéis de meninos e meninas. A resistência apresentada por alguns dos meninos em jogar com as meninas não é apenas uma predisposição individual ou circunstancial, mas expressa a internalização precoce de normas de gênero. Normas essas que associam força, habilidade e desempenho ao masculino e fragilidade, menor competência motora ou inadequação ao jogo ao feminino.

Como aponta Connell (2015), as masculinidades são construídas relacionalmente e, desde cedo, organizadas em torno de hierarquias que valorizam força, disputas e desempenho físico. No contexto das práticas corporais, essas hierarquias tendem a se intensificar, pois o corpo torna-se o principal marcador de diferença e poder.

Ao verbalizarem que “assim não dava para jogar direito”, os meninos produzem um discurso de desqualificação das meninas, que opera como mecanismo de exclusão simbólica e reforça uma masculinidade hegemônica, mesmo em idades tão precoces. Importante destacar que esse discurso não emerge “do nada” na aula, mas é alimentado por experiências familiares, pela mídia, pelas práticas esportivas socialmente valorizadas e, muitas vezes, pela própria organização histórica do esporte como espaço masculino (Goellner, 2013). Entretanto, quando analisamos esse contexto do jogo sob a perspectiva de Judith Butler (2019), o gênero não é algo que se “é”, mas algo que se faz repetidamente, por meio de atos, discursos e práticas. Nesse sentido, a recusa dos meninos em jogar com meninas é um ato performativo, que reafirma o que eles entendem como “*ser menino*” naquele contexto: ser mais forte, mais capaz e distinto do feminino. Na Educação Infantil, o corpo é central na construção das identidades. Como afirmam Finco e Faria (2011), é justamente nesse período que se intensificam os processos de aprendizagem das diferenças de gênero, muitas vezes naturalizadas como se fossem biológicas, quando, na verdade, são socialmente produzidas.

Do ponto de vista pedagógico, o episódio revela a importância da Educação Física na Educação Infantil. Esta não se restringe ao desenvolvimento motor ou às interações sociais, mas se configura como um campo de conhecimento histórico e socialmente construído, cujo objeto de ensino é a cultura corporal. Nesse sentido, constitui um espaço privilegiado de socialização, no qual as crianças vivenciam e constroem significados sobre o corpo, o movimento e o pertencimento. É justamente nesse campo de experiências corporais que hierarquias de gênero

são frequentemente produzidas e naturalizadas, associando aos meninos desempenho e habilidade e desqualificando a participação das meninas.

Assim, a coeducação como um dos princípios de intervenção pedagógica da Educação Física possibilita ao/à professor/a problematizar essas desigualdades, reorganizar as dinâmicas do jogo e ampliar as formas de participação, contribuindo para a construção de práticas coeducativas e para a formação de relações mais equitativas desde a infância. Segundo Bracht (2019), a intervenção pedagógica crítica não se limita à organização da atividade, mas envolve a leitura dos conflitos como conteúdos educativos. Assim, o desconforto manifestado pelos meninos pode ser entendido como uma oportunidade para questionar, dialogar e construir outras formas de relação com o corpo, com o outro e com as diferenças. Dessa forma, a situação observada indica que, já na Educação Infantil, as crianças reproduzem discursos sociais que hierarquizam corpos e gêneros; associam competência motora a marcadores de gênero; e resistem a propostas que tensionam essas normas. Cabe à prática pedagógica não silenciar esses conflitos, mas acolhê-los como parte do processo educativo, criando condições para que meninas e meninos ampliem suas experiências corporais e compreendam que habilidades, força e competência não são atributos naturais de um gênero, mas construções sociais atravessadas por relações de poder.

A fala da menina Antonella também alimenta esse processo, quando em determinado momento do jogo, ela afirma estar cansada por ser “*a única menina que sempre faz aula de Educação Física*” e disse que “*gosta de brincar de coisas de menina*” (Diário de Campo, 2024). Destaco que essa fala da aluna Antonella é riquíssima na medida em que desloca o foco apenas da resistência dos meninos e evidencia como as próprias meninas também negociam, incorporam e resistem às normas de gênero desde muito cedo. E, ainda, essa fala pode ser compreendida como uma expressão concreta dos processos de generificação das práticas corporais na Educação Infantil. Longe de representar apenas um gosto individual, essa fala explicita a internalização precoce de normas sociais que produzem distinções entre brincadeiras, corpos e espaços considerados apropriados para meninas e meninos. Ao nomear “*coisas de menina*”, a criança mobiliza um repertório simbólico já disponível socialmente, reproduzindo fronteiras de gênero aprendidas em seus processos de socialização. Do ponto de vista da Educação Física, a fala também revela os efeitos da histórica associação dessa área a valores como força, rendimento e desempenho, tradicionalmente atribuídos ao masculino. Estudos, como os de Silvana Goellner (2013, 2021), demonstram que, mesmo quando as propostas pedagógicas se pretendem inclusivas, a cultura esportiva dominante continua atravessando as experiências das meninas, produzindo sentimentos de cansaço, deslocamento e não

pertencimento.

O fato de Antonella se perceber como “*a única menina*” aponta ainda para uma vivência de isolamento simbólico, comum em contextos nos quais a coeducação ocorre apenas de forma formal, sem que haja uma problematização efetiva das relações de gênero. Segundo Louro (1997, 2008), a simples convivência entre meninas e meninos não garante práticas coeducativas; é necessário intervir pedagogicamente para desnaturalizar hierarquias e ampliar as possibilidades de participação e identificação.

Nesse sentido, a fala da criança pode ser interpretada como uma estratégia de negociação identitária, pois, ao mesmo tempo em que participa da aula, ela reafirma um pertencimento ao universo do feminino socialmente reconhecido como legítimo. Como discutem Finco e Faria (2011), na Educação Infantil, as crianças não apenas reproduzem normas, mas também constroem sentidos sobre si mesmas a partir das experiências corporais e das relações estabelecidas nos espaços educativos.

Assim, a fala de Antonella não deve ser interpretada como resistência à Educação Física em si, mas como um efeito das relações de gênero que atravessam o cotidiano escolar. Ela sinaliza a necessidade de intervenções pedagógicas que valorizem diferentes formas de participação, reconheçam o brincar como expressão cultural e rompam com a dicotomia entre “coisas de menina” e “coisas de menino”.

De forma semelhante, na aula 7 um dos alunos da turma, Gael, afirma que “*ginástica é coisa de menina*” porque “*o pai disse que menino não faz ginástica*” (Diário de Campo, 2024). Torna-se evidente que a fala do pai confere autoridade ao discurso, revelando o peso da família como instância central de socialização primária. A circulação intergeracional de discursos normativos de gênero sobre determinados conteúdos da cultura corporal é um exemplo claro do que Bourdieu (1999) denomina de violência simbólica, em que normas sociais são transmitidas como verdades naturais, sem necessidade de coerção explícita, sendo incorporadas pelas crianças como senso comum. Essa fala, para a Educação Física, reforça a generificação das práticas corporais, historicamente construída. E a ginástica, associada à estética, flexibilidade e expressividade, foram culturalmente feminilizadas, de acordo com Goellner (2013) e Bento (2011), enquanto outras práticas foram vinculadas à força, à competição e à virilidade. Ao afirmar que “*menino não faz ginástica*”, Gael reproduz essa lógica, evidenciando como o esporte e as práticas corporais funcionam como dispositivos de produção de masculinidades.

Do ponto de vista da coeducação, a situação revela que a escola não é um espaço neutro, mas atravessado por discursos que chegam de fora e são reelaborados no cotidiano escolar. Como defendem Neira e Nunes (2021), cabe à Educação Física assumir um papel ativo na

problematização desses discursos, criando experiências que ampliem os repertórios culturais das crianças e desnaturalizem associações rígidas entre gênero e prática corporal.

Esse próximo episódio, a seguir, foi registrado no diário de campo na aula 17, em que um menino da turma se recusa a assumir o papel de “rato” na brincadeira “gato e rato” justificando que o personagem era “fraco”. Esse fato evidencia como o brincar opera como um espaço simbólico no qual as normas de gênero são encenadas, negociadas e reforçadas, funcionando como uma linguagem social que comunica valores, expectativas e hierarquias. Tal situação revela que o brincar, longe de ser neutro ou espontâneo, é atravessado por discursos sociais mais amplos, tornando-se um campo privilegiado de intervenção pedagógica na Educação Infantil. Ou seja, a recusa não se refere apenas à escolha de um personagem específico, mas expressa a rejeição a atributos historicamente associados à fragilidade e ao prestígio. Ao evitar ocupar esse lugar simbólico, a criança mobiliza um repertório de significados que hierarquiza corpos, papéis e emoções, reafirmando a expectativa de alusão a um menino que deve estar associado ao domínio e à força.

Em contraposição, observa-se que meninas como Antonella mobilizam estratégias de negociação e adaptação frente a contextos marcados pela predominância masculina. Ao celebrar conquistas, reivindicar sua participação e persistir nas atividades, mesmo diante de resistências, a criança produz fissuras nas normas de gênero vigentes, demonstrando que as identidades não são fixas, mas construídas e reconstruídas nas interações. Conforme argumenta Butler (2019), o gênero é performativo, constituindo-se por meio de atos repetidos que podem tanto reiterar quanto tensionar as normas sociais. Nesse sentido, as ações das meninas observadas no diário de campo evidenciam que o brincar também pode se configurar como um espaço de resistência e ressignificação, no qual novas possibilidades de ser e estar no corpo tornam-se visíveis.

Nesse cenário, os brinquedos, jogos e brincadeiras assumem papel central como mediadores simbólicos da construção das identidades de gênero. As observações indicam que determinadas práticas são rapidamente classificadas pelas próprias crianças como “de menino” ou “de menina”, revelando que a cultura corporal chega ao espaço escolar atravessada por significados sociais previamente construídos. Essa classificação evidencia a dimensão lúdica como um campo simbólico potente, no qual as crianças atribuem sentidos às práticas corporais e produzem aprendizagens sobre gênero de forma ativa.

Em outra situação, “na corrida de pneus” na aula 8, a intensificação da força e da competitividade por parte de alguns meninos transforma a brincadeira em uma disputa agressiva, reiterando modelos de masculinidade baseados no domínio, no controle e na força.

A recorrente associação da agressividade aos meninos desde a infância não pode ser

compreendida como uma característica inata ou biologicamente determinada, mas como resultado de processos de socialização de gênero que atribuem diferentes expectativas emocionais e comportamentais a meninos e meninas. Desde os primeiros anos, comportamentos como enfrentamento físico, disputa e demonstrações de força tendem a ser mais tolerados, incentivados ou mesmo valorizados quando expressos por meninos, enquanto são frequentemente desestimulados em meninas. Desse modo, vamos percebendo que a agressividade passa a operar como um marcador de masculinidade, funcionando como recurso simbólico de afirmação identitária e de pertencimento a determinados modelos de masculino socialmente legitimados. Na Educação Infantil, tais dinâmicas tornam-se visíveis nas brincadeiras, nos conflitos corporais e nas interações cotidianas, configurando-se como um campo privilegiado de intervenção pedagógica.

Diante desse cenário, cabe à escola na Educação Infantil tensionar a naturalização da agressividade como atributo masculino, ampliando os repertórios emocionais e relacionais disponíveis às crianças e promovendo formas de convivência que não se organizem a partir da força, do domínio ou da violência. A Educação Física é convocada a assumir uma perspectiva coeducativa, compreendida como uma prática pedagógica intencional voltada à problematização das desigualdades de gênero e à ampliação das possibilidades de participação corporal das crianças. Tal perspectiva encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao afirmarem a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas interações e nas práticas sociais, devendo ser respeitada em suas diferenças e singularidades. Ao defenderem o brincar e as interações como eixos estruturantes do currículo, as DCNEI apontam para a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a valorização da diversidade e o enfrentamento de quaisquer formas de discriminação, ainda que o termo “gênero” nem sempre seja explicitado de forma direta.

De modo convergente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as experiências corporais como direitos de aprendizagem, organizadas a partir dos campos de experiência que enfatizam a convivência, a participação, a expressão e o respeito ao outro. Ao afirmar que as práticas pedagógicas devem promover o reconhecimento das diferenças e a construção de relações baseadas no respeito e na não discriminação, a BNCC oferece fundamentos para uma abordagem coeducativa na Educação Física Infantil, ao tensionar modelos normativos de corpo, movimento e comportamento historicamente associados a expectativas de gênero.

No contexto investigado, a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola revela alinhamento parcial com essas diretrizes. O documento enfatiza a criança como sujeito

ativo, produtor de cultura, e valoriza o brincar, as interações e o convívio como princípios organizadores do trabalho pedagógico. Ao destacar o respeito às singularidades, a diversidade e a construção de ambientes inclusivos, o PPP cria bases institucionais que sustentam, ainda que de forma implícita, práticas comprometidas com a equidade de gênero. No entanto, a ausência de menções explícitas às relações de gênero faz com que a concretização de uma perspectiva coeducativa dependa fortemente das mediações realizadas pelos professores, especialmente nas situações em que estereótipos, exclusões ou assimetrias emergem no cotidiano das práticas corporais. Nesse sentido, tais diretrizes impactam diretamente o trabalho docente ao orientarem a organização intencional das práticas pedagógicas, exigindo do professor a criação de situações que favoreçam a participação de todas as crianças, a problematização de discursos discriminatórios e a valorização das diferenças. Na Educação Física, isso se materializa, por exemplo, na escolha de conteúdos da cultura corporal que ampliem repertórios, na mediação de conflitos durante os jogos, na reorganização de regras que promovam maior equidade e na condução de diálogos que incentivem o respeito e a convivência entre meninas e meninos.

As atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física que envolviam musicalidade, expressão corporal, ritmo e equilíbrio, como na aula 15, registrada no diário de campo, consistiam em propostas nas quais as crianças eram convidadas a se movimentar ao som de músicas, explorar gestos amplos e delicados, realizar deslocamentos rítmicos e experimentar movimentos de equilíbrio de forma livre e orientada. Nessas situações, não havia divisão prévia de grupos por gênero, e as atividades eram apresentadas pelo professor como experiências expressivas e coletivas, voltadas à exploração do corpo e do movimento.

No entanto, ao longo da realização dessas propostas, observou-se que algumas crianças, especialmente meninos, demonstraram hesitação, recusas ou participação parcial quando as atividades passaram a ser percebidas como “femininas”. Esses comportamentos, registrados no diário de campo, evidenciam como determinadas práticas corporais são atravessadas por processos de generificação que operam como reguladores das possibilidades de participação, incidindo de forma mais contundente sobre os meninos. As escolhas corporais observadas parecem estar menos relacionadas a preferências individuais e mais vinculadas às normas sociais de gênero que delimitam o que é considerado aceitável para meninos e meninas no contexto das práticas corporais.

Nesse sentido, ao evitar atividades simbolicamente associadas ao feminino, alguns meninos mobilizam estratégias de proteção de sua identidade de gênero, afastando-se de experiências que poderiam colocá-los em posições de vulnerabilidade simbólica ou exposição

diante do grupo. Essas dinâmicas revelam que o brincar e o movimentar-se na Educação Infantil não se dão em um campo neutro, mas em um espaço atravessado por significados sociais que hierarquizam corpos, gestos e expressões, contribuindo para a reprodução, ainda que não intencional, de fronteiras de gênero no cotidiano das aulas de Educação Física.

#### 4.2. PAPEL DOS/AS DOCENTES NA MEDIAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Esta categoria analítica articula o objetivo de compreender como a visão pedagógica do professor de Educação Física emerge, no contexto da Educação Infantil, como mediação central nos processos de produção, reprodução e tensionamento das normas de gênero. As observações a que se refere esta análise foram realizadas a partir do acompanhamento sistemático das aulas de Educação Física em uma turma do Segundo Período da Educação Infantil, ao longo de nove dias letivos, entre setembro e dezembro de 2024. Os registros do diário de campo contemplam descrições das práticas corporais desenvolvidas, das interações entre meninas e meninos, das falas das crianças e das intervenções verbais e organizacionais do professor, com atenção especial para situações em que normas, estereótipos e desigualdades de gênero emergiram de forma explícita ou implícita no cotidiano das aulas.

As observações registradas no diário de campo indicam que suas intervenções extrapolam a dimensão organizacional das aulas, assumindo um caráter formativo e intencional na construção de relações mais equitativas entre meninas e meninos (Diário de Campo, 2024). A recorrência das rodas de conversa, realizadas em todas as aulas, antes, durante ou após as práticas pedagógicas da Educação Física vinculadas à cultura corporal, evidencia uma prática pedagógica que valoriza a escuta, o diálogo e a reflexão coletiva, configurando-se como um importante dispositivo de coeducação. As rodas de conversa constituem uma estratégia didática central na prática pedagógica do professor, sendo utilizadas como momentos de mediação simbólica, nos quais situações vivenciadas nas aulas são retomadas e problematizadas coletivamente.

No diário de campo, observa-se que esses espaços possibilitam a emergência de discursos infantis atravessados por percepções de gênero. Após a atividade de vôlei sentado, realizada nas aulas 1 e 2, por exemplo, Antonella destacou que sua equipe, composta por meninas e meninos, havia vencido a brincadeira, apesar da resistência inicial de alguns colegas em aceitar a participação mista. Diante dessa fala, o professor reforçou verbalmente que ganhar ou perder não está relacionado ao fato de ser menino ou menina, mas à forma como o grupo coopera durante o jogo. Esses momentos funcionam como espaços simbólicos de mediação,

nos quais conflitos, desconfortos e falas atravessadas por estereótipos de gênero são acolhidos e problematizados, em vez de silenciados. Ao possibilitar que as crianças expressem sentimentos, percepções e dúvidas acerca das experiências vividas, o professor contribui para deslocar a naturalização das diferenças de gênero, ampliando os sentidos atribuídos ao corpo, ao brincar e à convivência. Conforme apontam Neira e Nunes (2021), práticas pedagógicas comprometidas com a coeducação exigem intervenções que tornem visíveis as desigualdades e criem oportunidades para sua discussão no cotidiano escolar.

No âmbito da Educação Física na Educação Infantil, essas mediações assumem especial relevância, uma vez que as experiências corporais são atravessadas por intensas disputas simbólicas, como evidenciado anteriormente. Os registros do diário de campo evidenciam diferentes momentos em que o professor intervém verbalmente diante de falas e comportamentos atravessados por normas de gênero. Um episódio significativo ocorreu durante o ensaio de uma coreografia com movimentos ginásticos, na aula 7, quando um aluno afirmou: “*Ginástica é coisa de menina, professor*”, reforçando sua fala ao dizer que havia escutado isso em casa. O professor respondeu que a ginástica é uma prática esportiva realizada por homens e mulheres e lembrou aos alunos que haviam assistido a atletas masculinos competindo em ginástica nas Olimpíadas. Essa intervenção desloca a associação entre prática corporal e gênero e evidencia a leitura do conflito como conteúdo educativo. Bracht (2019) destaca que a intervenção pedagógica crítica pressupõe a leitura dos conflitos como parte constitutiva do processo educativo, e não como obstáculo a ser eliminado em nome do “bom andamento” da aula.

Além das rodas de conversa, as escolhas didáticas do professor, a organização de grupos mistos, a alternância de papéis nas brincadeiras e a valorização de diferentes formas de participação revelam uma intencionalidade pedagógica alinhada a princípios de inclusão e equidade. Essas decisões tensionam práticas historicamente excludentes da Educação Física, tradicionalmente marcadas pela valorização do desempenho, da força e da competitividade, atributos associados a modelos hegemônicos de masculinidade (Goellner, 2013). Ao propor experiências corporais diversas e acessíveis, o professor amplia os repertórios das crianças e cria condições para que meninas e meninos experimentem o movimento para além de estereótipos de gênero.

Em situações de exclusão ou intensificação da agressividade, observadas especialmente em atividades de caráter mais competitivo, como as corridas, o professor interveio de forma intencional, reorganizando os grupos e problematizando os comportamentos manifestados pelas crianças (Diário de Campo, 2024). Durante a corrida de pneus, realizada na aula 8, alguns

meninos passaram a intensificar comportamentos agressivos, transformando a brincadeira em uma disputa marcada pelo uso excessivo da força. Diante disso, o professor interrompeu a atividade e afirmou que o objetivo não era provar quem era mais forte, mas brincar com respeito e segurança. Ao interromper a lógica da competição exacerbada e reorganizar a dinâmica da atividade, o docente cria condições para que as crianças reflitam sobre as suas atitudes e sobre as relações estabelecidas no jogo.

Ao afirmar explicitamente, nas aulas realizadas no terraço da escola e na área externa, especialmente nas aulas 7 e 16, que coragem, habilidade e força não pertencem a um gênero específico, o professor atua diretamente na desconstrução de estereótipos historicamente associados às práticas corporais. Essas falas foram dirigidas às crianças após situações concretas de recusa de participação, disputas por papéis considerados “mais fortes” e associações entre desempenho corporal e masculinidade. Do ponto de vista da coeducação, trata-se de uma ação pedagógica que reconhece as desigualdades de gênero como construções sociais e busca desnaturalizá-las no cotidiano da aula. Conforme defende Sayão (2005), as práticas corporais na infância devem priorizar valores como convivência, respeito, cooperação e solidariedade, sobretudo em contextos marcados por disputas e hierarquizações.

A visão pedagógica do professor também se expressa de forma significativa na escolha e organização dos conteúdos trabalhados ao longo das aulas. A opção por abordar esportes paralímpicos nas aulas 4 e 5, conteúdos relacionados às culturas africanas nas aulas 13 e 14 e propostas interdisciplinares revela uma concepção de Educação Física comprometida com a diversidade e com a ampliação das experiências corporais das crianças. Ao deslocar o foco do rendimento, da performance e da competição, elementos historicamente associados ao masculino, o docente tensiona modelos tradicionais da área e cria possibilidades mais equitativas de participação. À luz das contribuições de Connell (1995), essas escolhas assumem especial relevância, uma vez que desafiam modelos hegemônicos de masculinidade produzidos e reforçados por meio de práticas corporais que privilegiam força, virilidade e domínio.

Entretanto, as observações também evidenciam que essas mediações ocorrem em um ambiente institucional marcado por limites estruturais e simbólicos. O espaço físico improvisado, o piso escorregadio, o calor excessivo e a escassez de materiais limitaram as formas de brincar, jogar e se movimentar, impactando meninos e meninas de maneira desigual (Diário de Campo, 2024). Como destacam Rosemberg (1992) e Abramovay (2003), os espaços escolares não são neutros: organizam comportamentos, delimitam interações e orientam formas de ocupação do corpo no espaço. Em contextos de restrição, comportamentos associados à disputa e à ocupação expansiva do espaço tendem a se tornar mais visíveis e legitimados,

frequentemente favorecendo os meninos, enquanto estratégias corporais mais contidas podem resultar em afastamento ou menor protagonismo deles em relação às meninas.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola permite compreender como essas práticas se articulam às orientações institucionais. O documento reconhece a criança como sujeito ativo, singular e produtor de cultura, defendendo o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil. Ao valorizar a diversidade, o acolhimento e o respeito às singularidades, o PPP estabelece fundamentos que, ainda que não abordem explicitamente a temática de gênero, criam condições para práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com a formação integral das crianças.

Contudo, a leitura aprofundada do PPP evidencia que o gênero aparece de forma implícita, como uma dimensão transversal atravessada por uma linguagem universalizante. Embora esse discurso amplie possibilidades de atuação pedagógica, também produz silêncios ao não nomear explicitamente as desigualdades de gênero. Conforme argumenta Louro (1997, 2008), a ausência da nomeação não impede a operação do gênero no cotidiano escolar; ao contrário, pode contribuir para sua naturalização, dificultando sua problematização pedagógica.

Nesse sentido, o PPP cria um campo de possibilidades que depende fortemente das mediações realizadas pelo professor de Educação Física. É na interpretação pedagógica do documento, articulada às condições concretas de funcionamento da escola, que as diretrizes institucionais ganham materialidade nas aulas. Assim, a atuação docente torna-se central para transformar princípios gerais de inclusão e diversidade em práticas efetivamente coeducativas, capazes de reconhecer assimetrias, tensionar normas naturalizadas e promover experiências corporais mais equitativas para meninas e meninos.

Dessa forma, a análise articulada entre diário de campo, práticas pedagógicas e PPP indica que a Educação Física na Educação Infantil pode se constituir como um espaço potente de problematização das normas de gênero, desde que sustentada por mediações intencionais, leitura crítica do contexto institucional e compromisso ético com a equidade. O documento institucional não determina de forma linear as práticas, mas institui um campo de disputas no qual as relações de gênero são continuamente produzidas, negociadas e ressignificadas no cotidiano escolar.

#### 4.3 BRINQUEDO, CORPO E GÊNERO NO COTIDIANOS ESCOLAR

À luz das concepções pedagógicas expressas no Projeto Político-Pedagógico e das práticas observadas nas aulas de Educação Física, torna-se relevante deslocar o olhar para os

materiais e objetos que compõem o cotidiano escolar, compreendendo-os como elementos curriculares que também produzem sentidos sobre infância, corpo e gênero. Os brinquedos, as fantasias e os recursos disponíveis às crianças não são neutros: eles organizam experiências, delimitam possibilidades de ação e podem tanto reforçar quanto tensionar estereótipos historicamente construídos. Nesse sentido, a análise dos materiais presentes no espaço escolar, aqui identificada por registros fotográficos das caixas de brinquedos, permite aprofundar a compreensão sobre como as propostas pedagógicas de inclusão, diversidade e equidade se materializam (ou são tensionadas) no cotidiano, ampliando a discussão para além das intenções declaradas e alcançando as práticas concretas que atravessam as experiências corporais das crianças.

As imagens das caixas de brinquedos utilizadas nas aulas de Educação Física (Figuras 10 e 11) revelam a materialidade das experiências lúdicas ofertadas às crianças e constituem um importante elemento analítico para compreender a produção das relações de gênero no cotidiano escolar. Observa-se a presença de brinquedos diversos, como bonecas, carrinhos, animais, objetos sonoros, fantasias, adereços coloridos e brinquedos de encaixe, organizados de forma não segmentada por gênero. Essa composição heterogênea evidencia um ambiente lúdico que, ao menos em sua materialidade, não estabelece divisões explícitas entre “brinquedos de menino” e “brinquedos de menina”, criando condições objetivas para experiências coeducativas (Diário de Campo, 2024).

Figura 10 – Caixa de brinquedo 1



Fonte: Autora (2024).

Figura 11 – Caixa de brinquedo 2



Fonte: Autora (2024).

Do ponto de vista simbólico, entretanto, a análise das práticas observadas indica que a simples disponibilidade dos brinquedos não garante, por si só, usos não generificados. Bonecas, fantasias e adereços associados à imaginação, ao cuidado e à expressão corporal foram, em alguns momentos, apropriados majoritariamente pelas meninas, enquanto carrinhos, objetos de empurrar, pneus e brinquedos que favoreciam deslocamentos rápidos e disputas espaciais foram mais frequentemente mobilizados pelos meninos (Diário de Campo, 2024). Esses usos reiteram que os brinquedos operam como artefatos culturais atravessados por significados sociais, funcionando como mediadores da aprendizagem de papéis de gênero, conforme discutem Brougère (1995) e Louro (1997).

As caixas de fantasias e adereços (Figuras 12 e 13), em especial, evidenciam o potencial do brincar simbólico como espaço de experimentação identitária. As asas coloridas, perucas, tecidos e fantasias possibilitam a criação de personagens, narrativas e performances corporais que ampliam os modos de estar no jogo. Contudo, as observações revelam que alguns meninos demonstraram hesitação ou resistência em utilizar esses materiais, sobretudo quando associados a elementos percebidos como “femininos”, indicando a força das normas de gênero que regulam não apenas as escolhas, mas também os limites do imaginável para cada criança (Diário de Campo, 2024). Tal dinâmica dialoga com Butler (1990), ao compreender o gênero como uma performance reiterada, produzida e regulada nas práticas cotidianas.

Figura 12 – Caixa de fantasia



Fonte: Autora (2024).

Figura 13 – Caixa de fantasia 2



Fonte: Autora (2024).

Nesse sentido, as caixas de brinquedos não são apenas recipientes de materiais, mas dispositivos pedagógicos que expressam disputas simbólicas e relações de poder. Sua organização coletiva e não hierarquizada abre brechas para usos subversivos e ressignificações, especialmente quando mediadas intencionalmente pelo professor. Ao incentivar a livre

exploração dos brinquedos, problematizar recusas e legitimar diferentes formas de brincar, o docente atua na ampliação dos repertórios corporais e simbólicos das crianças, transformando o espaço lúdico em um território de negociação das normas de gênero e de promoção da coeducação.

Assim, a análise das caixas de brinquedos, articulada às observações do diário de campo, evidencia que o gênero atravessa tanto a materialidade disponível quanto os modos de apropriação do brincar. Os brinquedos funcionam como suportes simbólicos por meio dos quais as crianças aprendem, reproduzem e, em alguns momentos, tensionam expectativas de gênero, reafirmando a Educação Física na Educação Infantil como um espaço privilegiado para a problematização dessas normas desde cedo.

Nesse contexto, além da organização dos espaços e dos materiais voltados às práticas corporais, os educadores em suas entrevistas, citam a presença de livros de literatura infantil que abordam a diversidade (Figuras 14 e 15) como parte do cotidiano pedagógico da escola. Observou-se a circulação de obras como “Neguinha, sim!”, “Entrei para a família”, “Do jeito que você é”, “Eu sou assim e vou te mostrar” e “Cada um... é um!”, que tematizam diferenças raciais, familiares, corporais e identitárias. Esses materiais compõem um repertório simbólico relevante, uma vez que a literatura infantil atua como potente mediadora na produção de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre as normas que organizam a vida social desde a infância (Abramowicz; Levcovitz, 2005).

Figura 14 – Livros 1



Fonte: Autora (2024).

Figura 15 – Livros 2



Fonte: Autora (2024).

Embora tais obras não abordem explicitamente a categoria gênero, elas operam na lógica da valorização das singularidades e da desconstrução de modelos homogêneos de infância, o que dialoga com a compreensão do gênero como uma construção histórica, relacional e cultural (Scott, 1995). Ao apresentar personagens que afirmam suas identidades, corpos e modos de ser, esses livros contribuem para tensionar padrões normativos que atravessam o cotidiano escolar, inclusive aqueles associados às expectativas de comportamento de meninas e meninos. Como aponta Louro (2014), as pedagogias culturais, entre elas a literatura, ensinam continuamente sobre gênero, mesmo quando não o fazem de forma explícita, produzindo aprendizagens sutis, porém profundas.

No entanto, conforme evidenciado nas observações de campo e nas entrevistas, o potencial crítico desses materiais não reside apenas em sua presença física no espaço escolar, mas nas mediações pedagógicas que os acompanham. A forma como as histórias são narradas, problematizadas e articuladas às experiências corporais e às interações entre as crianças é determinante para que tais recursos contribuam efetivamente para práticas coeducativas. Corsaro (2011) destaca que as crianças não apenas recebem passivamente os discursos adultos, mas os reinterpretem a partir de suas próprias culturas de pares. Nesse sentido, a atuação docente torna-se central para ampliar leituras, tensionar estereótipos e favorecer reflexões que rompam com naturalizações.

Assim, à semelhança do que ocorre com o Projeto Político-Pedagógico, os livros de literatura infantil constituem um campo de possibilidades pedagógicas que pode tanto reforçar

quanto questionar desigualdades, a depender das intencionalidades e leituras críticas dos professores. Quando articulados a uma prática consciente, esses materiais podem contribuir para a construção de experiências educativas mais equitativas, reconhecendo que as relações de gênero atravessam o brincar, o movimento, as narrativas e as interações corporais na Educação Infantil (Finco, 2010; Buss-Simão, 2013).

Em síntese, a análise dos brinquedos, das fantasias, dos livros e das práticas observadas evidencia que o cotidiano da Educação Física na Educação Infantil se constitui como um espaço complexo, no qual materialidades, interações e mediações pedagógicas se articulam na produção e na negociação das relações de gênero. Ainda que a escola disponha de um repertório diversificado de materiais e de propostas que dialogam com a valorização das diferenças, os modos de apropriação desses recursos pelas crianças revelam a persistência de normas de gênero que orientam escolhas, comportamentos e possibilidades de participação.

Nesse cenário, reafirma-se que a promoção de práticas coeducativas não se efetiva apenas pela disponibilização de materiais ou pela presença de discursos inclusivos, mas depende, sobretudo, da intencionalidade pedagógica e da atuação crítica dos professores diante das situações cotidianas. Ao intervir, problematizar e ampliar os sentidos do brincar e das experiências corporais, o docente contribui para tensionar hierarquias, ampliar repertórios e possibilitar que meninas e meninos experimentem formas mais diversas e equitativas de estar no mundo. Assim, os brinquedos, os livros e os espaços da Educação Física configuram-se como potentes dispositivos pedagógicos para a construção de uma educação comprometida com a equidade de gênero desde a infância.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como as relações de gênero se manifestam nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, especificamente em uma instituição pública municipal da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Partindo de uma experiência pessoal como professora de natação, na qual observei a pressão exercida sobre uma criança para que conformasse suas preferências às expectativas sociais de gênero, busquei compreender de forma mais aprofundada como essas dinâmicas se produzem, são negociadas e podem ser tensionadas no cotidiano escolar. Para tanto, foram estabelecidos objetivos específicos que orientaram a investigação: analisar como as crianças vivem o gênero e constroem suas identidades no cotidiano da escola; descrever como a visão do professor de Educação Física influencia nas vivências de gênero; verificar como os brinquedos, jogos e brincadeiras participam da construção de gênero das crianças; e discutir de que forma os ambientes pedagógicos lidam com essas questões.

A análise dos dados, realizada através da triangulação entre observações sistemáticas registradas no diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise documental, permitiu identificar que as relações de gênero permeiam todas as dimensões do cotidiano escolar investigado, desde as falas e escolhas das crianças até as mediações pedagógicas e a organização dos espaços e materiais. Contrariando perspectivas que compreendem as crianças como meras receptoras passivas de normas sociais, os achados desta pesquisa evidenciam que, desde a Educação Infantil, meninas e meninos atuam ativamente na produção, reprodução e tensionamento de normas de gênero. As falas registradas no diário de campo, como “*ginástica é coisa de menina*”, “*leopardos são fracos*” e “*gosto de brincar de coisas de menina*”, revelam que as crianças já internalizaram discursos sociais que hierarquizam práticas corporais, atribuem valores diferenciados a comportamentos e delimitam fronteiras entre o que é considerado apropriado para meninas e meninos.

Essas manifestações confirmam os argumentos de Butler (2003) sobre a performatividade de gênero, segundo os quais as identidades não são essências prévias, mas se constituem através de atos corporais, discursivos e simbólicos reiterados. No contexto investigado, o brincar, a escolha de materiais, a participação em jogos e a ocupação dos espaços funcionaram como campos de experimentação, negociação e afirmação identitária. Entretanto, os dados também revelaram fissuras e transgressões. Meninas que persistem em atividades intensas, reivindicam protagonismo e celebram conquistas; meninos que hesitam diante de papéis considerados “fracos” mas que, após mediação pedagógica, aceitam participar. Esses

momentos evidenciam que, embora as normas de gênero exerçam forte influência, elas não determinam de forma absoluta as experiências infantis, abrindo possibilidades para práticas pedagógicas que ampliem repertórios e desnaturalizem estereótipos.

O professor de Educação Física demonstrou desempenhar papel fundamental na construção de práticas mais equitativas. Através de intervenções intencionais, como a organização de equipes mistas, a adaptação de regras para reduzir competitividade, a problematização de discursos excludentes e a afirmação explícita de que força, coragem e habilidade não pertencem a um gênero específico, o docente criou condições para que meninas e meninos experimentassem o movimento para além de estereótipos. Essas ações dialogam com os princípios da coeducação, compreendida não apenas como a convivência entre os gêneros, mas como um projeto pedagógico intencional de equidade (Devide, 2024). As escolhas curriculares do professor, incluindo esportes paralímpicos e brincadeiras de culturas africanas, também evidenciam uma concepção de Educação Física comprometida com a diversidade e com o tensionamento de modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade. Contudo, os achados também revelaram que essas mediações ocorrem em um contexto marcado por limites estruturais e institucionais. O espaço físico improvisado, a escassez de materiais e a ausência de estratégias explícitas no PPP para operacionalizar a coeducação fragilizam a sustentabilidade dessas práticas. Como argumenta Candau (2008), a equidade não se realiza apenas em discursos, mas demanda condições concretas e políticas pedagógicas consistentes.

A análise dos brinquedos, fantasias e livros de literatura infantil disponíveis na escola permitiu compreender que a materialidade do ambiente pedagógico também produz sentidos sobre gênero. Embora os materiais estejam organizados de forma não segmentada por gênero, o que cria condições objetivas para experiências coeducativas, as observações indicam que a simples disponibilidade não garante usos não generificados. Bonecas, cordas e bambolês foram majoritariamente apropriados por meninas, enquanto bolas, pneus e brinquedos de deslocamento rápido foram preferidos por meninos, reiterando que os objetos funcionam como artefatos culturais atravessados por significados sociais (Brougère, 1995; Louro, 1997). Nesse sentido, a presença de materiais diversos é condição necessária, mas não suficiente, sendo fundamental que haja mediações pedagógicas intencionais que problematizem esses usos e ampliem as possibilidades de experiência de todas as crianças.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa contribui para ampliar a compreensão sobre como as relações de gênero operam na Educação Infantil, um campo ainda pouco explorado nos estudos sobre coeducação e Educação Física. Ao articular observações etnográficas com análise de discurso, foi possível evidenciar as múltiplas dimensões, individuais, relacionais,

pedagógicas e institucionais, que atravessam a construção das identidades de gênero na infância. Os achados reforçam a relevância dos conceitos de performatividade de gênero (Butler, 2003), masculinidades hegemônicas (Connell, 1995) e pedagogias culturais (Louro, 2014) para a análise das práticas corporais escolares, evidenciando que a Educação Física não é um campo neutro, mas um espaço de produção e disputa de significados sobre corpos, movimentos e identidades.

Do ponto de vista prático, a pesquisa oferece subsídios para a formação de professores e para a elaboração de políticas pedagógicas comprometidas com a equidade de gênero. As intervenções observadas no campo, como a problematização de discursos excludentes, a organização intencional de grupos e a escolha de conteúdos que ampliem repertórios, constituem exemplos concretos de como a coeducação pode ser operacionalizada no cotidiano das aulas. Além disso, os achados sinalizam a necessidade de que os Projetos Político-Pedagógicos das instituições de Educação Infantil incorporem de forma explícita a temática de gênero, não apenas como princípio abstrato de respeito às diferenças, mas como eixo transversal que orienta a seleção de materiais, a organização dos espaços, a formação docente e as intervenções pedagógicas cotidianas.

É importante reconhecer os limites desta investigação. Por se tratar de um estudo de caso etnográfico, os achados não podem ser generalizados para outros contextos, embora possam oferecer *insights* relevantes para pensar práticas pedagógicas em realidades similares. A pesquisa foi realizada em uma única instituição, com uma turma específica, ao longo de um período determinado, o que delimita o alcance das conclusões. Outro limite diz respeito à complexidade das mediações familiares. Embora o estudo tenha evidenciado como discursos familiares atravessam as falas das crianças, como na afirmação de que o pai disse que “menino não faz ginástica”, não foram realizadas entrevistas com as famílias, o que teria permitido aprofundar a compreensão sobre como as relações escola-família se articulam na produção das identidades de gênero. Além disso, embora a análise tenha evidenciado a centralidade das mediações pedagógicas, não foi possível acompanhar de forma longitudinal os efeitos dessas intervenções sobre as experiências e percepções das crianças ao longo do tempo. Estudos futuros poderiam investigar, por exemplo, como crianças que participam de práticas coeducativas sistemáticas desenvolvem suas compreensões sobre gênero ao longo da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os achados desta pesquisa apontam para a urgência de que a temática de gênero seja incorporada de forma explícita e intencional nas políticas e práticas da Educação Infantil. Isso implica, na formação inicial e continuada de professores, incluir discussões sobre gênero,

coeducação e práticas corporais nos currículos dos cursos de Pedagogia e Educação Física, instrumentalizando os profissionais para identificar, problematizar e intervir em situações de desigualdade. Nos Projetos Político-Pedagógicos, significa nomear explicitamente as desigualdades de gênero como uma dimensão que atravessa o cotidiano escolar, estabelecendo diretrizes claras para a promoção da equidade e da coeducação. Na seleção e organização de materiais pedagógicos, é necessário ampliar a diversidade de brinquedos, jogos, fantasias e livros disponíveis, problematizar usos generificados e criar estratégias intencionais de mediação que favoreçam experiências não estereotipadas. Quanto à infraestrutura e organização dos espaços, é preciso reconhecer que espaços físicos inadequados, improvisados ou insuficientes impactam de forma desigual meninas e meninos, favorecendo comportamentos expansivos e competitivos historicamente associados ao masculino. Por fim, no diálogo com as famílias, torna-se fundamental promover encontros, oficinas e materiais que discutam a importância da equidade de gênero desde a infância, problematizando discursos naturalizadores e oferecendo subsídios para que as famílias reflitam sobre suas práticas educativas.

Retomando a experiência que motivou esta pesquisa, a pressão exercida sobre um menino de seis anos para que conformasse suas preferências a expectativas sociais de gênero, os achados deste estudo reforçam que a escola, e especialmente a Educação Física, pode se constituir como um espaço potente de problematização e desconstrução de estereótipos, desde que sustentada por mediações pedagógicas intencionais, leitura crítica do contexto e compromisso ético com a equidade. As crianças, como evidenciam os dados, não são vítimas passivas de normas sociais, mas agentes que negociam, tensionam e, por vezes, transgridem essas normas. Cabe à escola, e aos educadores, criar condições para que essas transgressões sejam reconhecidas, valorizadas e ampliadas, de modo que meninas e meninos possam experimentar corporalidades, brincadeiras e identidades múltiplas, livres de limitações impostas por construções sociais históricas e excludentes.

A coeducação, nesse sentido, não é um princípio abstrato ou uma utopia distante, mas um projeto pedagógico possível e necessário, que se materializa nas pequenas escolhas cotidianas: na forma como organizamos as equipes, nas histórias que contamos, nos brinquedos que oferecemos, nas intervenções que fazemos, ou deixamos de fazer, diante de situações de desigualdade. Que esta pesquisa possa contribuir para que mais professoras e professores reconheçam o potencial transformador de suas práticas e se engajem na construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, equitativa e comprometida com a justiça social.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SILVESTRI, Elisa. **O brinquedo e a brincadeira como instrumentos de cultura e educação**. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SILVESTRI, Elisa. *Brinquedo e cultura*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-20.
- BOMTEMPO, Edna. **O brincar na educação infantil: a perspectiva histórico-cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4. ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1990.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-37.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BUTLER, Judith. **Gênero e a construção social da diferença**. Rio de Janeiro: Record, 1994.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DENZIN, Norman. **An Introduction to triangulation**. Switzerland: UN-AIDS, 2010.
- DEVIDE, Fabiano Pries. **Coeducação e Educação Física Escolar: reflexões introdutórias e sistematização de atividades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

- FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 373-391, 2006.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. *In*: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (org.). **Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2013. p. 83-102.
- GUIZZO, Bianca Salazar. **Corpo, gênero e infância**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **ABC of women workers' rights and gender equality**. Geneva: ILO, 2000.
- JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2020.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MEYER, Dagmar Estermann. **Educação e gênero**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 85-112.
- MORENO, Maria. **Como se ensina a ser menina na escola: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.
- MURAD, Maurício. Pesquisa de Campo nº 2. **Ludopédio**, 2021. Disponível em: [https://ludopedio.org.br/autores/MauricioMurad/?page=2&editorial=global&srsId=AfmBOorDSr2bmsOu0j6eOPFDMeVqbmdSopICjZB\\_](https://ludopedio.org.br/autores/MauricioMurad/?page=2&editorial=global&srsId=AfmBOorDSr2bmsOu0j6eOPFDMeVqbmdSopICjZB_). Acesso em: ago. 2025.
- PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades**. Tradução: Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas sociedades contemporâneas**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Teresa. **Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional**. Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino, Campinas, 2012.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A diversidade: um aprendizado na escola. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 95-118.

## APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO

### ESCOLA SANTA CATARINA LABORÉ

**Descrição da escola:** A Escola Municipal Santa Catarina Labouré está localizada em uma área próxima ao centro da cidade, é uma casa de dois andares, sendo o segundo andar onde ocorre a aula observada. A casa é de alvenaria, com amplas janelas que permitem boa iluminação natural nas salas de aula e áreas comuns. O espaço destinado às atividades físicas, como o terraço no segundo andar, possui um tamanho moderado, e não muito adequado para ocorrer aulas de educação física, ela é abafada e o chão é de ardósia escorregadio, porém, é o suficiente para realizar atividades como jogos e brincadeiras, esse espaço exige supervisão constante devido à proximidade das grades de proteção nas janelas e uma escada de ferro que leva até o local. A escola possui uma área externa com pátio aberto onde é localizado um parquinho de plástico para o recreio. As salas de aula são arejadas e grandes, com ventiladores e equipamentos simples, como mesas, cadeiras e quadros brancos. Há também um refeitório e banheiros adaptados para as necessidades das crianças. A estrutura geral da escola é funcional, mas em algumas áreas, como no terraço, a falta de divisórias claras entre os espaços pode gerar confusão na organização das atividades.

**Professor:** Vinicius

**Alunos:** Antonella, Aisha, Cainã, Caleb, Luiza, Gael, Davi Lucca, Lorenzo, Heitor, Antônio, Luan, Evelyn, Davi Henrique, Gabriel, Bernardo, Theo e David.

**Turma:** Educação Infantil – Segundo Período

**Dia 1:** Aula 1 e 2

**Data:** 16/09/24 – Segunda-feira

**Horário:** 8h30 às 9h40

**Local:** Terraço no segundo andar. O espaço é de tamanho moderado, fechado e abafado. Contém proteção de grades nas janelas para garantir a segurança das crianças. Há dois ventiladores no espaço, o chão não é apropriado, pois é de ardósia e escorregadio, a estrutura do local exige atenção redobrada com a movimentação das crianças, pois o espaço, apesar de ser improvisado para atividades físicas, não possui separações claras que poderiam ajudar a organizar melhor os movimentos. Há dois bancos grandes de madeira encostados nas paredes, e a sala de material de educação física utilizados nas aulas fica em uma porta dentro do próprio

terraço.

**Material:** Os materiais utilizados na aula incluíram giz, bola, cones e outros objetos necessários para a realização das atividades de coordenação motora e trabalho em equipe.

**Participantes:** Todas as 18 crianças da sala.

**Observações:** No primeiro dia de aula, fui apresentada pelo professor Vinícius às crianças da turma da Educação Infantil, antes de iniciarmos as atividades. Para minha surpresa, descobri no dia que iniciei as observações que o professor de Educação física da escola era Vinícius, que por coincidência foi meu colega de turma durante toda a faculdade na Universidade Federal de Juiz de fora entre 2012 e 2016. Expliquei a ele o meu intuito naquelas observações e como seria a forma que se daria todo o processo, ele deu total suporte ao que foi necessário. A turma estava bastante agitada, com alguns sinais de comportamento agressivo, o que exigiu atenção constante do professor, especialmente no caso de uma criança com autismo nível 3, que estava acompanhada por uma mediadora que facilitava a interação e a participação durante as atividades. A presença da mediadora foi fundamental para garantir a inclusão e o bem-estar da criança com TEA, contribuindo diretamente para a comunicação verbal e não verbal e para a interação social das crianças. A mediadora foi uma presença ativa, auxiliando nas transições entre atividades e nas interações com os colegas, ajudando a manter o foco das crianças durante as tarefas. Ela também ofereceu apoio emocional e ajudou a regular comportamentos impulsivos, além de utilizar estratégias de ludicidade para facilitar o envolvimento das crianças. O papel da mediadora na escola: A mediadora escolar é um profissional que auxilia crianças com transtorno do espectro autista (TEA) a se desenvolverem no ambiente escolar. O seu papel é fundamental para a inclusão do aluno, e pode ajudar na: Comunicação verbal e não verbal, Interação social, Desenvolvimento de competências e habilidades, Aspectos pedagógicos, Ludicidade.

Durante a aula, percebi que as crianças estavam bastante curiosas e interessadas em saber mais sobre mim, demonstrando um desejo de interação. Elas se aproximaram, me fizeram perguntas como “O que você está fazendo aqui?” e “Qual é o seu nome?”. Fiquei surpresa com a espontaneidade das perguntas, pois elas estavam abertas e dispostas a aprender mais sobre a minha presença naquele contexto. Embora eu tenha respondido com simpatia, procurei manter uma postura de observadora, afastando-me um pouco da interação direta com a aula para não interferir no andamento das atividades. Ocupando uma posição mais distante, permaneci à margem da turma, em um canto do espaço, de onde poderia observar as interações das crianças com o professor e entre elas, sem interromper o fluxo da aula. Esse posicionamento também me

permitiu registrar anotações de maneira discreta, sem chamar a atenção ou alterar o ritmo da atividade. As anotações feitas durante esse momento foram fundamentais para entender melhor o comportamento e as dinâmicas da turma. Registrei detalhes sobre como as crianças reagiam às instruções do professor, como se relacionavam com os colegas e como estavam participando das atividades propostas. Esse distanciamento foi importante para minha análise posterior, pois pude perceber com mais clareza a forma como cada criança se envolvia nas atividades, suas preferências, dificuldades e como estavam interagindo com os outros. Além disso, foi interessante notar como as crianças tentavam me incluir, o que reforça o desejo delas de socializar e buscar conexões com os adultos ao seu redor. Esse comportamento também pode ser observado como uma estratégia de ampliação da interação social e da curiosidade natural nessa faixa etária. Durante a aula, o professor Vinícius utilizou comandos claros para organizar as atividades. Ele pediu para que as crianças ajudassem na organização dos materiais, como a distribuição dos cones e bolas, o que gerou uma participação espontânea das crianças. As crianças mostraram disposição para colaborar, o que, além de contribuir para a organização da aula, também parecia ser uma maneira de se engajar mais com as atividades propostas, já que desde o primeiro dia percebi a dificuldade de qualquer profissional da escola em controlar a agitação e comportamento inadequado da turma. A atividade principal do dia foi o vôlei sentado, cujo objetivo era trabalhar os fundamentos e as regras do vôlei de uma maneira lúdica, com uma referência às Paraolimpíadas, abordando a importância da inclusão e da cooperação. As crianças se dividiram em equipes, com um número equilibrado de meninos e meninas, embora, inicialmente, alguns meninos não quisessem jogar com as meninas, o professor sugeriu que cada equipe tivesse uma menina, porém, alguns meninos não queriam a presença delas, desta forma elas ficaram na equipe de meninos que “aceitou” a participação delas. “Curiosamente” o time que contava com as duas meninas venceu a brincadeira. Antonella, uma das meninas, observou esse fato. As duas meninas se abraçaram e ficaram felizes. Como as aulas são germinadas e o professor sempre prepara atividades para dois momentos, após o vôlei ele deu uma pausa para transição de uma aula para outra, permitindo que os alunos fossem ao banheiro e bebessem água. Após a pausa para a água e reorganização da turma, foi realizada uma atividade chamada “corrida às cegas”. O objetivo dessa atividade era promover o desenvolvimento da confiança, cooperação e comunicação entre as crianças, além de explorar o conceito de confiança mútua, já que uma criança precisaria confiar na outra para orientá-la durante o percurso. O professor Vinícius dividiu as crianças em duplas. Em cada dupla, uma criança foi vendada, ficando de olhos fechados, enquanto a outra criança atuava como guia, orientando a direção da pessoa vendada através de comandos verbais. As crianças que não

estavam vendadas podiam falar, mas não podiam tocar nas outras crianças. A corrida teve um percurso simples, com cones e obstáculos colocados no chão, que exigiam que as crianças se guiassem pelas instruções e voz do parceiro. O percurso foi desenhado para ser desafiador, mas sem apresentar riscos, já que os cones estavam posicionados de forma que permitiam as crianças se moverem com segurança. As crianças que estavam de olhos vendados, inicialmente, mostraram um pouco de hesitação, sentindo-se um pouco inseguras em relação ao ambiente ao seu redor. Algumas perguntaram várias vezes se estavam indo na direção certa, enquanto outras precisavam de um pouco mais de tempo para se acostumar com a sensação de não poder enxergar. No entanto, ao longo da atividade, a confiança foi crescendo. As crianças começaram a se sentir mais confortáveis com os comandos do parceiro e a confiar mais na comunicação verbal para guiá-las com precisão. O momento de orientação e a voz calma do colega foram essenciais para reduzir a ansiedade e proporcionar segurança à criança vendada. Ao final da aula, o professor Vinícius organizou uma roda de conversa, convidando as crianças a se sentarem em círculo para compartilhar suas impressões sobre as atividades realizadas. Esse momento foi fundamental para que as crianças pudessem refletir sobre a aula, expressando o que mais gostaram, o que aprenderam e como se sentiram durante as atividades. A roda de conversa é uma estratégia pedagógica que permite que as crianças desenvolvam suas habilidades de comunicação, enquanto também proporciona uma oportunidade para construir uma compreensão mais profunda das experiências vividas. Durante a roda, o professor estimulou as crianças a falarem sobre as diferentes partes da aula, começando pelo jogo de vôlei sentado. Algumas crianças comentaram sobre o que acharam da atividade, destacando como foi divertido jogar com os colegas, mesmo que no início houvesse um pouco de resistência em relação à participação mista entre meninos e meninas. Antonella, por exemplo, comentou com entusiasmo sobre a vitória de sua equipe, observando como foi interessante o fato de a sua equipe ter ganhado apesar das primeiras hesitações. Outras crianças compartilharam suas sensações sobre a corrida às cegas, expressando o quanto foi desafiador confiar em um colega para guiá-las. Algumas disseram que se sentiram um pouco inseguras no início, mas depois se divertiram bastante, especialmente quando conseguiram completar a tarefa. Nesse momento, também foi possível perceber como o jogo ajudou a fortalecer a confiança e a comunicação entre as duplas.

**Dia 2:** Aula 3 e 4

**Data:** 23/09 – Segunda-feira

**Horário:** 8h30 às 9h40

**Local:** Sala de aula e área externa.

**Materiais:** Barra para salto em altura, vendas para os olhos, bola de meia, cones, corda, apito.

**Participantes:** 15 crianças – Antonella, Aisha, Cainã, Caleb, Luiza, Gael, Davi Lucca, Lorenzo, Heitor, Antônio, Luan, Evelyn, Davi Henrique, Gabriel e Bernardo.

**Observações:** A aula teve início com a tradicional chamada e a explicação das atividades que seriam realizadas. Logo no começo, algo que chamou bastante atenção foi a chegada de uma nova aluna à turma. Ela veio da Venezuela e sua entrada no grupo trouxe um entusiasmo visível entre as crianças, principalmente para Antonella. Ela parecia bastante animada e, logo que a nova aluna foi apresentada, comentou: “Eu sou a única menina que sempre faz aulas de Educação Física, e isso estava me deixando cansada. Não gosto de ficar com os meninos porque é chato, e às vezes eu gosto de brincar de coisas de menina”. Essa fala de Antonella ilustrou uma preocupação com a dinâmica de gênero nas atividades físicas, e talvez um desejo de se sentir mais incluída em atividades mais voltadas para meninas, o que reforça a importância de promover um ambiente inclusivo para todos os alunos, independentemente de gênero ou qualquer outra característica. A professora de apoio que acompanha Evelyn, uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), estava presente durante toda a aula. Ela fez um trabalho essencial para garantir que Evelyn se sentisse segura e incluída nas atividades. A professora de apoio não apenas auxiliou na execução das tarefas, mas também ajudou a mediar as interações sociais, o que foi visível especialmente em momentos de maior estímulo, como nas atividades mais dinâmicas e com mais crianças participando simultaneamente. Continuando com o projeto das Paralimpíadas, o esporte trabalhado na aula foi o salto em altura. A atividade começou de forma simples, com os alunos pulando sobre uma barra baixa com os olhos abertos, para depois, progressivamente, introduzir o uso das vendas nos olhos, simulando uma das modalidades da competição paraolímpica. A proposta de usar as vendas não foi muito bem aceita pelas crianças, que inicialmente estavam um pouco hesitantes, mas logo se empolgaram com a ideia de desafiar seus próprios limites. A atividade proporcionou tanto o desenvolvimento físico, ao estimular a coordenação motora e a percepção espacial, quanto o desenvolvimento emocional, ao fazer com que as crianças lidassem com a sensação de insegurança e superassem a dificuldade. Após o salto em altura, eles realizaram para uma atividade de basquete com uma bola de meia. A utilização da bola de meia, além de tornar o jogo mais acessível, estimulou as crianças a trabalharem o controle motor de forma mais cuidadosa e a desenvolverem a noção de distância e direção. Além disso, a atividade foi realizada com os olhos vendados, o que adicionou um elemento de desafio ao jogo, pois as

crianças precisavam confiar em seus outros sentidos para guiar a bola e se comunicar com os colegas. Ao final dessa atividade, o professor deu o intervalo para o início da segunda aula. Foi então realizado um jogo de “pênalti” adaptado, também utilizando as vendas nos olhos e a bola de meia. O objetivo era proporcionar um momento de diversão, mas também estimular a coordenação e o trabalho em equipe. A adaptação do jogo para a realidade das crianças, com a venda dos olhos, trouxe mais um desafio que as fez se concentrar de maneira intensa na tarefa de marcar o gol. As crianças estavam cada vez mais confiantes e mostraram uma grande disposição para superar as dificuldades que surgiram ao longo da aula. A dinâmica da aula foi marcada pela colaboração entre os alunos, a participação ativa de todos e a adaptação das atividades às necessidades de cada um, o que gerou um ambiente inclusivo. Foi possível perceber o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também a criação de um clima de camaradagem, onde as diferenças eram respeitadas. O entusiasmo das crianças com as atividades também foi reforçado pela chegada de uma nova colega, o que mostrou a importância de integrar e acolher todos os alunos, especialmente em um ambiente de aprendizagem física, onde as atividades em grupo favorecem o desenvolvimento social e emocional de cada um.

**Dia 3:** Aula 5 e 6

**Data:** 30/09 – Segunda-feira

**Horário:** 8h30 às 9h40

**Local:** Sala de aula e área externa

**Materiais:** Cadeiras, caixa de som.

**Participantes:** 13 crianças – 10 meninos e 3 meninas.

**Observações:** A aula teve início com o professor Vinícius lembrando as atividades realizadas nas semanas anteriores e fazendo a chamada dos alunos. Esse momento de revisão ajudou a lembrar as crianças sobre o que haviam aprendido nas aulas passadas, criando uma conexão entre o que já foi praticado e o que seria trabalhado naquele dia. O professor, então, conduziu as crianças até o espaço destinado para as atividades e execução das brincadeiras de forma segura. O professor começou explicando a dinâmica da primeira brincadeira, que era uma versão adaptada da tradicional “dança das cadeiras”. Nesse formato, as crianças precisavam rodar ao redor das cadeiras, imitando movimentos de diferentes animais, enquanto uma música lenta de Natal tocava ao fundo. O clima da brincadeira era inicialmente mais calmo, mas Antonella, com sua energia contagiante, rapidamente comentou: “Isso não é música para essa

brincadeira, coloca música boa pra gente dançar!”. Ela expressou sua preferência por uma música mais animada, o que mostrou o desejo das crianças de se envolver mais ativamente na atividade e, talvez, de se engajar de forma mais enérgica. O professor, atento às necessidades do grupo, prontamente atendeu ao pedido de Antonella e colocou uma música mais animada, deixando o ambiente mais dinâmico. Nessa versão adaptada, a ideia era que, ao invés de as crianças saírem, quem “sai” seria a cadeira. Essa mudança no jogo permitiu que todos os alunos se mantivessem ativos e participativos até o final da atividade, evitando qualquer sensação de exclusão. As crianças se divertiram muito com essa dinâmica, que também favoreceu o desenvolvimento da coordenação motora e a expressão corporal, já que imitar os animais exigia delas diferentes tipos de movimentos. Após a “dança das cadeiras”, o professor introduziu outra variação da brincadeira, onde o desafio era sentar no chão por último. Essa mudança na dinâmica exigiu mais agilidade e atenção das crianças, que precisavam estar concentradas para não perder a oportunidade de se sentar antes dos outros. Ao final da atividade, ocorreu a tradicional pausa para água e banheiro. Para finalizar a aula, foi realizada a brincadeira “corre cotia”, em que as crianças precisavam correr livremente ao som da música. Quando a música parava, elas deveriam se congelar e ficar paradas como estátuas, o que estimulava o controle do corpo e a capacidade de concentração. As crianças demonstraram muita vontade durante essa atividade, apesar de uma constante luta para gerar um bom comportamento por parte da turma, quando a música parava, faziam verdadeiras “estátuas”, mantendo-se imóveis e tentando não se mover, o que gerou momentos de risadas e brincadeiras entre elas. Ao final da aula, houve uma breve conversa de encerramento, onde o professor perguntou às crianças o que mais haviam gostado na aula e o que elas achavam das atividades. Esse momento foi importante para fortalecer a reflexão sobre o que foi aprendido e vivenciado durante as brincadeiras e também para estabelecer combinados de comportamento para bom desenvolvimento da aula, uma vez que, eles poderiam aproveitar bem mais das propostas, se o professor não precisasse sempre estar atento a brigas e dispersão. Após a conversa, as crianças se organizaram em fila para retornar à sala de aula.

**Dia 4:** aula 7 e 8

**Data:** 07/10 – Segunda-feira

**Horário:** 8h30 às 9h40

**Local:** Sala de aula e área externo

**Materiais:** Caixa de som, pares de pés de lata, corda para brincadeira de cobrinha, pneus para corrida, cones.

**Participantes:** Todas as crianças da turma.

**Observações:** A aula começou na sala de aula, com o professor ensaiando uma música sobre uma aranha, que seria apresentada durante a visita de uma autora de livro com essa temática à escola. Durante o ensaio, os alunos praticaram a coreografia, que envolvia movimentos de ginástica, como saltos e giros, incorporando elementos de expressão corporal ao ritmo da música. Gael, um dos meninos, fez um comentário desconfortante: “Ginástica é coisa de menina, professor”. O professor aproveitou esse momento para abordar a questão de gênero no esporte e na atividade física, lembrando aos alunos que haviam assistido a ginástica nas Olimpíadas e que muitos atletas masculinos também praticam ginástica. O professor destacou que o esporte não tem gênero e que qualquer pessoa, independentemente de ser homem ou mulher, pode se envolver em qualquer modalidade esportiva. Gael, por sua vez, replicou: “Meu pai me disse que menino não faz ginástica”. Esse momento foi importante para quebrar estereótipos e reforçar a ideia de que os meninos e meninas podem escolher as atividades que mais gostam sem se preocupar com expectativas sociais. O professor, de forma calma e respeitosa, reforçou que qualquer pessoa pode praticar o esporte que desejar, independentemente de gênero. Após a conversa, as crianças continuaram praticando a coreografia. Após o ensaio da coreografia, as crianças se deslocaram para o local onde aconteceriam as atividades físicas, no terraço. A primeira brincadeira foi o “pé de lata”, onde as crianças foram divididas em duplas e precisavam se equilibrar usando latas amarradas aos seus pés, como se fosse um jogo de obstáculos. No entanto, a atividade encontrou alguns desafios: havia apenas dois pares de pés de lata, o que limitou a participação das crianças. Além disso, o chão de ardósia dificultava o equilíbrio, tornando o jogo um pouco mais difícil e não tão seguro quanto deveria ser para as crianças, e as latas não eram do mesmo tamanho, o que prejudicou ainda mais a execução. Esse desajuste nos materiais fez com que a atividade não fosse tão fluída quanto o esperado. Além disso, uma das meninas estava passando mal e não participou da atividade, o que acabou deixando sua colega de dupla desanimada. Esse tipo de situação, embora inesperada, exigiu que o professor se adaptasse e fizesse ajustes rápidos para garantir que todos pudessem participar e aproveitar o momento. Após o término da primeira aula, houve uma pausa para água e banheiro, e em seguida, as crianças participaram de uma corrida de pneus, onde elas precisavam empurrar os pneus pelo percurso, superando obstáculos espalhados ao longo do caminho. As crianças gostaram da atividade, no entanto, alguns meninos começaram a transformar a brincadeira em algo mais competitivo e agressivo, empurrando os pneus com mais força, o que gerou um clima mais tenso e desordenado. O professor, atento a

essas mudanças de comportamento, interrompeu a atividade para reforçar a importância de brincar com respeito e de maneira segura. Ele lembrou às crianças que o objetivo da atividade era a diversão e o trabalho em equipe, e não a competição extrema ou o uso da força de maneira inadequada. Esse tempo de conversa fez com que a atividade fosse paralisada e o tempo ficou reduzido. Para finalizar a aula, o professor conduziu a brincadeira “cobrinha com corda”. Nessa brincadeira, a corda era movimentada de maneira a formar uma espécie de “cobrinha”, que as crianças deveriam pular ou desviar, desenvolvendo a coordenação motora e o trabalho em equipe. Durante a brincadeira, as crianças demonstraram divertimento ao tentar não ser atingidas pela corda. Após essa atividade, o professor fez uma breve conversa com os alunos, refletindo sobre as atividades do dia e a importância de respeitar os colegas durante as brincadeiras. Ele incentivou as crianças a compartilharem suas experiências e a discutirem o que mais gostaram, além de destacar como a colaboração e o respeito mútuo são essenciais para que todos se divirtam juntos. Em seguida, as crianças se organizaram em fila e retornaram à sala de aula.

**Data:** 14/10 – FERIADO

**Dia 5:** Aula 9 e 10

**Data:** 21/10 – Segunda-feira

**Horário:** 8h30 às 9h40

**Local:** Sala de aula e área externo

**Materiais:** Bambolês, três bolas coloridas, caixa de som.

**Participantes:** 6 crianças da turma (1 meninas e 5 meninos)

**Observações:** Devido ao alagamento da sala causado pela chuva, a aula precisou ser adaptada para um espaço diferente, e as condições climáticas também impactaram na presença dos alunos. Apenas seis crianças estavam presentes, um número consideravelmente reduzido em relação à quantidade habitual. Apesar disso, o professor buscou criar um ambiente acolhedor e produtivo para os alunos que compareceram, aproveitando a oportunidade para personalizar mais as atividades. A primeira atividade desenvolvida foi uma brincadeira que envolvia tempo de reação e atenção às instruções do professor. Divididos em duplas, os alunos utilizaram bambolês, três bolas coloridas e um cone central como materiais principais. Enquanto a música tocava, eles caminhavam ao redor dos objetos, esperando atentos pelo momento em que ela fosse pausada. Quando o som parava, o professor rapidamente anunciava uma cor ou o cone como o item a ser pego. A dinâmica criou momentos de grande empolgação, já que a criança

mais ágil em pegar o item correto era declarada vencedora da rodada. Essa atividade contribuiu para o desenvolvimento de habilidades como reflexo, coordenação motora e concentração, além de promover a interação entre as crianças, mesmo em um grupo reduzido. Após o término da atividade, foi feita uma pausa para água e banheiro. Na segunda parte da aula, as crianças foram desafiadas com uma atividade que trabalhava equilíbrio e coordenação motora de forma lúdica. Utilizando uma tábua de madeira alta e fina, o objetivo era caminhar sobre ela enquanto equilibravam um cone com uma bola nas mãos. Essa tarefa exigiu muita atenção e controle corporal, já que a superfície estreita da tábua demandava equilíbrio constante. Em uma variação proposta pelo professor, as crianças passaram a pular de um lado para o outro da tábua, sem deixar a bola cair. Apesar da complexidade da tarefa, os alunos buscaram se superar a cada tentativa. Para encerrar a aula, o professor conduziu uma conversa reflexiva com as crianças sobre a importância das brincadeiras e dos jogos para o desenvolvimento e o aprendizado. Ele aproveitou para reforçar que aquela aula marcava o encerramento do Mês das Crianças, destacando como as atividades lúdicas haviam sido uma parte essencial das experiências vivenciadas ao longo das últimas semanas. Durante essa conversa, Antonella, uma das alunas presentes, comentou com a professora de apoio que sentia falta de Evelyn, a outra menina da turma. Ao ser questionada se o fato de ser a única menina naquele dia a incomodava, Antonella explicou que, embora sentisse a ausência da amiga, estava se acostumando a ficar sozinha entre os meninos. Sua resposta demonstrou uma notável capacidade de adaptação, mesmo em situações que poderiam gerar desconforto, levando em consideração a questão de gênero. Apesar das adversidades trazidas pela chuva, a aula foi marcada por momentos significativos, que uniram diversão, aprendizado e reflexão, mostrando como a adaptação e o cuidado na condução das atividades podem transformar desafios em oportunidades valiosas.

**Dia 6:** Aula 11 e 12

**Data:** 28/10 – Segunda-feira

**Horário:** 8h30 às 9h40

**Local:** Sala de aula e área externo

**Materiais:** 8 bambolês, bolas, 3 pneus, marcador de número nos bambolês.

**Participantes:** Todas as crianças da sala.

**Observações:** A aula teve início com a retomada do conteúdo abordado na aula anterior, criando uma conexão entre os conhecimentos passados e as atividades do dia. Após a chamada das crianças, o professor, apresentou as atividades que seriam realizadas, explicando de maneira

clara os objetivos da aula, que envolviam equilíbrio, matemática, atenção e coordenação motora. O professor iniciou com uma atividade dinâmica, que combinava a matemática com a prática física, e rapidamente as crianças começaram a se envolver. Na primeira atividade, o professor organizou 8 bambolês no chão, cada um com um número desenhado. As crianças receberam bolas, e o objetivo era arremessar a bola dentro de um dos bambolês, com o número que caísse sendo o indicativo da quantidade de saltos que elas deveriam realizar em uma sequência de 3 pneus, dispostos um após o outro ao final de um percurso. Essa dinâmica além de trabalhar a coordenação motora, também exigia atenção e habilidade para arremessar a bola corretamente. As crianças se mostraram concentradas, tentando acertar a bola dentro dos bambolês e observando atentamente o número que aparecia. A repetição do exercício com a variação, em que as crianças seguravam os bambolês e realizavam saltos correspondentes ao número indicado, foi uma excelente forma de aprofundar o trabalho de coordenação motora e atenção. Agora, elas estavam mais envolvidas fisicamente, pois além de saltar, precisavam ajustar seu posicionamento para segurar corretamente os bambolês, o que exigiu ainda mais controle e destreza. Após essa sequência de atividades que trabalharam habilidades físicas e cognitivas, o professor deu a pausa para água e banheiro para iniciar a segunda aula, propondo uma atividade final para encerrar a aula de forma descontraída. A brincadeira escolhida foi o “Pique Congela”, uma atividade que promove a agilidade e interação entre os alunos, além de trabalhar a capacidade de ouvir e reagir rapidamente. O professor escolheu um aluno para ser o “pegador”, enquanto os outros corriam pelo espaço tentando não ser “congelados”. A energia da turma aumentou rapidamente, e o professor precisou estar atento aos comportamentos inadequados que surgiam ao longo de todo o processo. As crianças se dividiram de forma muito colaborativa e competitiva, tentando escapar do “pegador” e evitar ser pegas. As crianças estavam se divertindo, mas o professor também manteve a atenção nas interações, observando as crianças e garantindo que as regras fossem respeitadas, o que permitiu que todos jogassem de maneira segura e com respeito mútuo. Ao longo de toda a aula, o professor se manteve atento ao comportamento e ao desempenho das crianças, ajustando as atividades quando necessário para garantir que todos estivessem participando de forma inclusiva e com o máximo de aproveitamento possível. Ao final da aula, o professor fez uma breve reflexão sobre o que foi realizado, destacando a importância da prática de atividades físicas e de como o aprendizado pode ser enriquecido quando as atividades são diversificadas, unindo movimento, matemática, coordenação e interação.

**Data:** 04/11 – LICENÇA

Nesse dia de observação e no posterior, não pude comparecer à escola devido a um acidente em que quebrei o pé. Fiquei 15 dias de atestado médico, o que me impediu de realizar as observações previstas para esse período. Embora ausente, mantive contato com a equipe pedagógica, podendo retomar as observações e continuar acompanhando o desenvolvimento dos alunos.

**Data:** 11/11 – LICENÇA

**Data:** 18/11 – FERIADO

**Dia 7:** Aula 13 e 14

**Data:** 25/11 – Segunda-feira

**Horário:** 8h30 às 9h40

**Local:** Sala de aula e área externo

**Materiais:** Corda

**Participantes:** Todos os alunos da turma

**Observações:** A aula teve início com uma explicação sobre o conteúdo do dia, em que o professor propôs atividades de origem africana e aproveitou para dar uma breve introdução sobre o continente africano, destacando alguns países, curiosidades culturais e históricas. A intenção era que as crianças conhecessem um pouco mais sobre a África e se envolvessem em brincadeiras típicas de diferentes regiões desse continente. No entanto, apesar da proposta rica e interessante, a turma estava bastante agitada desde o início da aula. O comportamento agitado das crianças fez com que o professor precisasse gastar cerca de 45 minutos apenas tentando organizar a turma, chamando a atenção de alguns alunos e tentando trazer foco para a atividade. Esse tempo foi crucial para acalmar os alunos e direcionar sua atenção para o conteúdo da aula. Após esse período de organização, o professor iniciou a primeira brincadeira, intitulada “Onça e Leopardo”. Nessa atividade, as crianças foram divididas em duas filas retas, posicionadas de frente uma para a outra, com as mãos dadas, formando uma espécie de ponte. O objetivo da brincadeira era que uma criança, representando o “leopardo”, passasse por baixo da ponte formada pelas mãos dos colegas, enquanto os outros participantes tentavam capturá-la. O desafio era que o “leopardo” escapasse sem ser pego. Essa atividade foi pensada para trabalhar a agilidade, a coordenação motora e a interação entre as crianças. No entanto, mesmo com o objetivo claro, o comportamento da turma ainda estava um pouco desorganizado. Alguns alunos

dificultaram o andamento da brincadeira, interrompendo o fluxo da atividade com atitudes mais desatentas ou competitivas, o que exigiu constante intervenção do professor para manter o controle e garantir que todos se divertissem e seguissem as regras da brincadeira. Esse comportamento fez com que o professor deixasse um intervalo maior entre uma aula e outra, deixando as crianças irem ao banheiro e beberem água para acalmarem seus corpos. Após o término da primeira atividade, o professor conduziu uma brincadeira chamada “Montanha e Fogo”. Para essa dinâmica, as crianças se posicionaram em círculo, de mãos dadas, e o professor começou a contar uma história, inserindo comandos que as crianças deveriam seguir. Quando o professor dizia “fogo”, as crianças precisavam se agachar rapidamente, e quando ele dizia “montanha”, elas deviam se levantar e erguer os braços. O objetivo da atividade era trabalhar a atenção, o tempo de reação e a coordenação motora das crianças de forma lúdica. As crianças participaram de forma animada, mas a dispersão era visível em alguns momentos, com algumas crianças demorando mais para reagir aos comandos ou se distraíndo durante a história. O professor teve que reforçar as instruções de forma firme, mas gentil, para garantir que todos seguissem o ritmo da brincadeira e participassem ativamente. No final da aula, o professor organizou as crianças em fila e encerrou a atividade, fazendo uma breve reflexão sobre as brincadeiras realizadas e o que puderam aprender com as atividades, como o trabalho em equipe e a importância da atenção durante os jogos. Apesar dos desafios com o comportamento da turma, o professor conseguiu conduzir as atividades, proporcionando às crianças uma experiência de aprendizado sobre a cultura africana por meio do movimento e das brincadeiras. Embora houvesse momentos de dispersão, as crianças foram desafiadas a manter o foco nas atividades propostas, o que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais.

**Dia 8:** Aula 15 e 16

**Data:** 02/12 – Segunda-feira

**Horário:** 8h30 às 9h40

**Local:** Sala de aula e área externo

**Materiais:** Corda, caixa de som, bambolês

**Participantes:** Todos os alunos da turma

**Observações:** A aula começou um pouco atrasada devido aos ensaios da cantata de Natal, o que impactou o tempo disponível para as atividades planejadas. Antes de iniciar as brincadeiras, o professor aproveitou o momento para retomar com as crianças a importância das brincadeiras africanas, destacando a diversidade cultural e a riqueza das tradições que envolvem o jogo e o

movimento. A música foi utilizada como um elemento essencial na introdução ao tema, permitindo que as crianças interagissem cantando e ouvindo canções relacionadas à cultura africana.

A primeira atividade desenvolvida foi a brincadeira *Leão e Leopardo*, que já era familiar para algumas crianças, mas que foi retomada com adaptações para tornar o jogo mais dinâmico e desafiador. O grupo foi dividido em duas equipes, onde uma representava os “leões” e a outra, os “leopardos”. Essa divisão permitiu que a atividade estimulasse a agilidade, a atenção e a estratégia dos alunos, incentivando-os a trabalharem em equipe. Um momento de destaque foi a participação de Antonella e Evelyn, que haviam se afastado de algumas atividades anteriormente por motivos de saúde. O professor fez questão de elogiá-las e incentivá-las, o que fortaleceu a autoconfiança das duas e as motivou a se engajarem com entusiasmo. No início, algumas crianças demonstraram dificuldades para coordenar os movimentos e seguir a dinâmica do jogo, o que exigiu intervenções do professor, explicando as regras de maneira mais detalhada e reforçando a importância do apoio mútuo entre os participantes. Com o avanço da atividade, foi possível perceber que os alunos estavam desenvolvendo habilidades motoras, especialmente a lateralidade e a coordenação.

Entretanto, durante essa atividade, surgiu uma questão inesperada quando um dos meninos se recusou a entrar para o time dos “leopardos”, alegando que esse era um nome “menos forte” do que o dos “leões”, que eram “mais bravos e poderosos”. Alguns alunos também expressaram incômodo com a divisão, dizendo que preferiam os leões por acharem que os leopardos eram “mais fracos”. O professor interveio imediatamente, promovendo um pequeno debate sobre os dois animais, explicando que ambos são predadores habilidosos e que a força de um não anula a do outro. Ele aproveitou o momento para abordar como certas percepções podem estar associadas a ideias estereotipadas sobre força e bravura, reforçando que meninas e meninos podem ser ágeis, estratégicos e corajosos, independentemente do grupo em que estivessem. Após essa conversa, as crianças aceitaram melhor a proposta e prosseguiram com o jogo de maneira mais tranquila.

Após a pausa de uma aula para outra, a segunda atividade do dia foi uma versão adaptada da tradicional amarelinha. Em vez do formato clássico do jogo, a brincadeira incorporou um elemento musical, utilizando uma caixa de som para marcar o ritmo. As crianças deveriam pular nos números cantados pela música, ajustando seus movimentos conforme a batida e a sequência dos comandos sonoros. Essa variação trouxe um desafio a mais, pois exigiu que os alunos trabalhassem não apenas a coordenação motora e o equilíbrio, mas também a percepção rítmica e a rapidez de reação. No início, algumas crianças encontraram dificuldades, principalmente

para manter o equilíbrio e sincronizar os saltos com o ritmo da música. Entretanto, conforme foram ganhando mais familiaridade com a proposta, os alunos se mostraram mais confiantes e demonstraram progresso visível.

Para finalizar a aula, o professor reuniu as crianças em uma roda de conversa para um momento de reflexão sobre as atividades realizadas. Os alunos foram convidados a compartilhar suas impressões e sensações em relação às brincadeiras do dia. Durante essa conversa, o professor reforçou a importância do esforço coletivo, valorizando o progresso individual de cada aluno e incentivando a continuidade do engajamento em atividades lúdicas. Esse encerramento não apenas consolidou os aprendizados motores e sociais do dia, mas também fortaleceu o vínculo do grupo e proporcionou um momento de valorização do empenho das crianças.

**Dia 9:** Aula 17 e 18

**Data:** 09/12 – Segunda-feira

**Horário:** 8h30 às 9h40

**Local:** Sala de aula e área externo

**Materiais:** Bambolês, caixa de som, cadeiras

**Participantes:** 6 alunos (2 meninas e 4 meninos)

**Observações:** A aula contou com a participação de apenas seis alunos, o que possibilitou uma observação mais detalhada da interação entre eles e do desenvolvimento das atividades. Desde o início, o grupo demonstrou estar mais descontraído, favorecendo o andamento das propostas. O professor iniciou a aula explicando que eles retomaram as brincadeiras inspiradas em culturas africanas, reforçando a importância de conhecer e valorizar diferentes tradições.

A primeira atividade foi a Amarelinha Africana, utilizando bambolês dispostos no chão em sequência. Enquanto pulavam e cantavam uma música africana simples ensinada pelo professor, as crianças enfrentaram desafios relacionados à coordenação e ao equilíbrio. Saltar entre os bambolês exigia concentração e ritmo, especialmente quando o professor adicionou variações, como pular com uma perna só ou realizar saltos laterais. Durante essa brincadeira, observei que as crianças se ajudavam espontaneamente. Quando um colega desequilibrava ou errava o movimento, os outros o incentivavam a tentar novamente, demonstrando um forte espírito colaborativo.

Seguimos a aula com a pausa para banheiro e água e na segunda atividade foi realizada a brincadeira Gato e Rato, que exigiu agilidade e atenção. A dinâmica despertou nos alunos uma competição saudável. Algumas crianças eram naturalmente mais rápidas e conseguiam entrar no círculo com facilidade, enquanto outras precisavam de mais tempo para se familiarizar com

a lógica do jogo. Em determinado momento, um dos meninos hesitou ao ser escolhido para representar o rato e expressou desconforto com a ideia de fugir, dizendo que essa era “uma brincadeira chata”. O professor interveio de forma cuidadosa, explicando que era importante todas as crianças participarem da atividade e que correr, fugir e perseguir são habilidades universais, que precisam ser desenvolvidas. A fala do professor gerou reflexão entre os alunos, e, após um momento de conversa, o menino aceitou o desafio e se envolveu na brincadeira.

Por fim, uma Dança das Cadeiras foi realizada ao som de uma música africana que manteve o ritmo. As crianças participavam caminhando ao redor das cadeiras e, a cada rodada, demonstravam mais desenvoltura para reagir rapidamente quando a música parava. Durante a roda final de conversa, o professor abriu espaço para que os alunos compartilhassem suas percepções sobre as atividades. Algumas crianças destacaram a música como a parte mais divertida, enquanto outras mencionaram a dificuldade inicial de pular nos bambolês. Essa conversa revelou como cada aluno vivenciou a experiência de maneira única, permitindo-me refletir sobre suas individualidades e os diferentes níveis de desenvolvimento motor e social.

De maneira geral, percebi que apesar das dificuldades de comportamento, algo sempre fica de positivo para o grupo, tanto do ponto de vista físico quanto social. O contato com elementos culturais africanos trouxe um aspecto educativo importante, ampliando o repertório cultural das crianças. Além disso, a necessidade de respeitar regras, agir com rapidez e trabalhar a coordenação motora fortaleceu competências essenciais para essa faixa etária. A intervenção do professor durante a aula também se destacou como um momento pedagógico valioso, ajudando a desconstruir estereótipos e reforçar a ideia de que todas as crianças podem se envolver igualmente nas brincadeiras, independentemente do papel que assumem.

As observações foram encerradas no final de dezembro de 2024, acompanhando o término do ano letivo. Durante esse período, foi possível analisar o desenvolvimento das crianças em diferentes aspectos, desde a coordenação motora e atenção até a interação social e a forma como se relacionam com desafios e regras. As atividades propostas ao longo das aulas trouxeram contribuições significativas para o aprendizado e a vivência coletiva, permitindo reflexões sobre vários aspectos da educação infantil.

Nos últimos dias, foi possível perceber uma atmosfera de despedida, como a escola é somente de educação infantil, foi o último ano estudando na escola. As brincadeiras nas aulas de educação física eram não só momentos de aprendizado e diversão, mas também se tornaram ocasiões para lembrar tudo o que foi vivenciado ao longo do ano. O professor, que desempenhou um papel essencial ao conduzir as atividades, aproveitou os momentos finais para reforçar valores importantes como respeito, amizade e cooperação.

A despedida das crianças foi marcada por diferentes reações: algumas expressaram alegria pelo encerramento do ciclo, enquanto outras demonstraram um certo saudosismo, já sentindo a falta da rotina e do convívio diário. Houve abraços e palavras de carinho, evidenciando o vínculo construído por todos ao longo do ano.

Assim, concludo este diário de campo, a experiência proporcionou aprendizados valiosos para o desenvolvimento da minha pesquisa ao redor do ambiente escolar, a educação infantil e as questões de gênero que pairam sobre essa atmosfera.

## APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS



### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COORDENADORA

#### RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar como são construídas as identidades de gênero nas aulas de educação física escolar na educação infantil.

Bloco A: Formação profissional
<p>1. Qual sua formação inicial?</p> <p>1.1. Possui outra formação na área da educação? (pós-graduação <i>lato sensu</i>; <i>stricto-sensu</i>). Em qual área?</p>
<p>2. Há quanto tempo você atua na área da Educação?</p> <p>2.1. E nessa escola?</p> <p>2.2. Você já teve outras experiências atuando na educação infantil?</p>
Bloco B: Currículo e prática pedagógica na escola
<p>3. Fale um pouco sobre a orientação pedagógica da escola, currículo da Educação Infantil, formação continuada de docentes, etc...?</p> <p>3.1. Como seleciona os projetos que serão trabalhados na escola?</p> <p>3.2 O tema gênero é trabalhado no projeto da escola, de que formas?</p> <p>3.3 A aquisição de materiais pedagógicos e brinquedos na escola segue alguma orientação de gênero?</p> <p>3.4 Como é realizada a orientação do trabalho das/os educadoras/es?</p> <p>3.5 Existe uma orientação sobre formação das identidades de gênero no trabalho das/os educadoras/es?</p>
4. Como é a participação das famílias na escola?

Bloco C: Educação, brincadeiras e gênero
------------------------------------------

- |                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5. Na sua perspectiva, qual é a relevância das brincadeiras na construção das identidades de gênero das crianças, especialmente no contexto da Educação Infantil?                                                      |
| 6. Como os projetos desenvolvidos na escola, têm contribuído para a formação das identidades de gênero das crianças?                                                                                                   |
| 7. Um dos objetivos da creche comunitária é “garantir a todos a igualdade de tratamento, o respeito às diferenças, a liberdade de expressão”. Fale um pouco sobre como esses aspectos são garantidos pela instituição. |



**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Objetivo: A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar como são construídas as identidades de gênero nas aulas de educação física escolar na educação infantil.

Bloco A: Formação profissional
1. Qual sua formação inicial?
1.1. Possui outras formações na área da educação?
1.2. Quais?
2. Há quanto tempo você atua na área da Educação?
2.1. E nessa escola?
2.2. Conte sobre suas experiências atuando na educação de crianças pequenas?
3. A instituição aborda e/ou debate sobre as questões de gênero em reuniões, cursos etc...
Bloco B: Currículo e prática pedagógica na escola
4. Como você vê as questões sobre o currículo da escola na Educação Infantil e a formação da identidade de gênero?
4.1 Como você planeja as suas aulas de educação física (projetos realizados; seleção das atividades; o tempo de cada atividade)?
4.2 Como você organiza as atividades a serem realizadas durante o ano, ou seja, momento das brincadeira, jogos, brinquedos?
5. Como é a relação das famílias com a escola?
5.1 Teria algum fato/curiosidade para relatar em relação às atividades pedagógicas propostas por você e a interação das famílias?

6. Quais são os materiais pedagógicos utilizados na escola (brinquedos, jogos, etc.)? 7. Você participa do processo de escolha dos brinquedos, jogos e materiais para a escola?
Bloco C: Educação física, brincadeiras e gênero
8. Para você, qual a importância dos professores de educação física na formação das crianças? 9. Fale um pouco da sua relação com a formação das crianças da turma.
10. Para você, qual a importância da brincadeira na formação da identidade de gênero das crianças? 11. Fale um pouco sobre sua interação com as crianças nesses momentos de brincadeiras e demais atividades pedagógicas.
12. Como você percebe a interação entre as crianças durante as aulas de educação física no que diz respeito às questões de gênero?
13. Como as crianças, nas aulas de educação física, expressam questões referentes às relações de gênero durante as atividades, falas e/ou comportamentos/attitudes? 13.1 Você poderia descrever alguma situação que chamou a sua atenção? 13.2 Como você costuma tratar, nas suas aulas, ou em outras situações essas questões?



## ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### PROFESSOR REGENTE

#### RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar como são construídas as identidades de gênero nas aulas de educação física escolar na educação infantil.

Bloco A
1. Você poderia nos contar um pouco sobre o seu trabalho com a contação de histórias na Educação Infantil e porque considera essa prática importante para o desenvolvimento das crianças?
1. De que forma você trabalha as questões de identidade de gênero a partir das histórias contadas em sala de aula?
2. Como as crianças costumam reagir a essas histórias? Você percebe alguma mudança na maneira como elas brincam e interagem entre si após essas atividades?
Bloco B
3. Além das histórias, como os brinquedos e a organização do espaço contribuem para o trabalho com a construção das identidades de gênero?
4. Você costuma propor atividades complementares às histórias para reforçar as mensagens trabalhadas? Poderia dar algum exemplo?
5. Que conselhos você daria para outros professores que desejam incentivar a construção de identidade e o respeito às diferenças por meio da literatura infantil?

## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

### ENTREVISTA COORDENADORA

**G: Oi, tudo bem? Muito obrigado por ter topado conversar comigo hoje. Você está participando de uma pesquisa sobre as relações de gênero nas aulas de educação física na educação infantil, e a sua experiência como coordenadora pedagógica vai ajudar muito. Vou começar fazendo umas perguntas mais gerais sobre a sua trajetória profissional, só para a gente se situar, tá bom?**

**M:** Oi, tudo bem! Que legal que você está pesquisando sobre isso, é um tema importante. Pode perguntar à vontade, estou aqui pra ajudar.

**G: Ótimo! Então, vamos lá. Qual é a sua formação inicial?**

**M:** Minha formação inicial é em Pedagogia. Fiz faculdade de Pedagogia porque sempre gostei muito de trabalhar com crianças, sabe? Desde o início, eu já sabia que queria atuar na educação infantil. Acho que é uma fase tão importante, né? Tudo o que a gente faz com as crianças nessa idade pode impactar o resto da vida delas.

**G: Sim, com certeza! E você tem alguma outra formação na área da educação? Tipo pós-graduação ou algo assim?**

**M:** Tenho, sim! Fiz uma pós-graduação em Educação Infantil, com foco em práticas pedagógicas inclusivas. Também já fiz vários cursos de formação continuada, principalmente sobre alfabetização, ludicidade e, mais recentemente, fiz uma pós-graduação em Gestão Escolar. Acho que a gente nunca pode parar de estudar, né? Sempre tem algo novo pra aprender.

**G: Concordo totalmente! E há quanto tempo você trabalha na área da educação?**

**M:** Ah, já faz uns 15 anos. Comecei como professora auxiliar em uma creche, lá no início da minha carreira. Depois fui professora titular e, há alguns anos, assumi a coordenação pedagógica. Cada experiência foi me ensinando muito, sabe? Acho que a gente cresce junto com as crianças e com a equipe.

**G: E aqui nessa escola, faz quanto tempo que você está?**

**M:** Aqui eu estou há 5 anos. Cheguei como professora de educação infantil e, há 2 anos, assumi a coordenação pedagógica. Foi um passo importante pra mim, porque pude contribuir de uma forma diferente, não só com as crianças, mas também com as educadoras.

**G: E antes dessa escola, você já tinha trabalhado com educação infantil em outros lugares?**

**M:** Já, sim! Antes de vir pra cá, trabalhei em outras creches, tanto na rede pública quanto na privada. Também tive a oportunidade de atuar em projetos sociais voltados para a primeira

infância. Essas experiências foram importantes pra mim, porque me mostraram realidades diferentes e me ensinaram a adaptar as práticas pedagógicas de acordo com o contexto de cada criança e cada comunidade.

**G: Legal! Dá para ver que você tem uma bagagem muito rica. Acho que é isso por enquanto sobre a sua trajetória. Vamos seguir para a próxima parte?**

**M:** Claro, pode continuar!

**G: Agora vamos falar um pouco sobre a orientação pedagógica da escola, o currículo da Educação Infantil, a formação continuada dos docentes e essas questões. Pode começar falando um pouco sobre como é a orientação pedagógica da escola?**

**M:** Claro! Aqui na escola, a nossa orientação pedagógica é baseada no currículo da Educação Infantil, que segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também as orientações da Secretaria de Educação do município. A gente trabalha com a ideia de que a criança é o centro do processo de aprendizagem, então tudo é pensado para que ela possa se desenvolver de forma integral, considerando os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. E assim... além disso, a gente valoriza muito a formação continuada dos professores. Acredito que é essencial que os educadores estejam sempre se atualizando, refletindo sobre suas práticas e trocando experiências. Por isso, promovemos reuniões pedagógicas mensais, oficinas e cursos, sempre com foco em temas relevantes para a nossa realidade, como ludicidade e inclusão. A gente sabe que a educação está sempre em transformação, então é essencial que nossas educadoras estejam atualizadas e tenham espaços para trocar experiências.

**G: Entendi. E como são selecionados os projetos que serão trabalhados na escola?**

**E:** A seleção dos projetos é feita de forma colaborativa. No início do ano, a gente faz um planejamento coletivo com toda a equipe pedagógica. A partir das observações das necessidades e interesses das crianças, a gente define os temas que serão trabalhados ao longo do ano. Por exemplo, se percebemos que as crianças estão muito curiosas sobre animais, podemos desenvolver um projeto sobre a fauna brasileira, a gente também considera datas comemorativas e temas transversais, como sustentabilidade, diversidade, igualdade... A ideia é que os projetos sejam significativos para as crianças e que elas possam se envolver ativamente, explorando, brincando e construindo, participando, da maneira delas...

**G: E o tema gênero é trabalhado no projeto da escola? De que formas?**

**M:** Sim, a gente procura trazer esse tema de forma natural e respeitosa, principalmente quando falamos sobre identidade e respeito às diferenças. Na Educação Infantil, as crianças ainda estão formando suas referências sobre o mundo, então buscamos proporcionar um ambiente onde elas possam se expressar livremente, sem estereótipos. Isso aparece, por exemplo, na escolha das

histórias que lemos para elas, nas brincadeiras que propomos e na forma como lidamos com situações do dia a dia... [Silêncio] a ideia é mostrar para as crianças que elas podem ser o que quiserem, sem limitações impostas. Além disso, nas rodas de conversa, a gente estimula que elas expressem seus sentimentos e pensamentos livremente, sem julgamentos.

**G: E a aquisição de materiais pedagógicos e brinquedos na escola segue alguma orientação de gênero?**

**M:** Não, a gente procura não seguir orientações de gênero na hora de adquirir os materiais. Por exemplo, a gente tem bonecas, carrinhos, blocos de montar, fantasias, instrumentos musicais.... Tudo é pensado para que as crianças possam explorar livremente, sem distinção. Acreditamos que os brinquedos são ferramentas de aprendizagem e que todas as crianças têm o direito de brincar com o que quiserem. E aliás, é, percebo que é interessante observar como, quando a gente não impõe essas barreiras, as crianças naturalmente exploram tudo. Tem menino que adora brincar de casinha e menina que adora montar estacionamento de carros, e tá tudo bem! O importante é que elas se sintam livres para ser quem são.

**G: E como você realiza a orientação do trabalho das educadoras e educadores?**

**M:** Bom, assim, eu costumo acompanhar bem de perto o trabalho delas, tanto por meio de reuniões pedagógicas quanto com observações em sala. Sempre busco criar um ambiente de troca, onde a gente possa discutir estratégias e desafios, porque sei que cada turma tem suas especificidades e também priorizamos a escuta das professoras, para entender o que funciona melhor para cada grupo e oferecer apoio.

**G: E existe uma orientação específica sobre a formação das identidades de gênero no trabalho das educadoras e educadores?**

**M:** Sim, esse é um ponto que a gente tem discutido cada vez mais. Trabalhamos com a ideia de que as crianças devem ter liberdade para se expressar, sem imposições. Então, orientamos as educadoras a ficarem atentas para não reforçar estereótipos e para valorizar as diferenças dentro do grupo. Se uma criança quer brincar de boneca ou de carrinho, se prefere cores ou personagens que fogem do padrão tradicional, isso deve ser respeitado, sempre com um olhar acolhedor. Também procuramos trazer essas reflexões nas formações continuadas, porque sabemos que, muitas vezes, algumas questões vêm de crenças culturais que precisam ser ressignificadas.

**G: E como é a participação das famílias na escola? Aqui na rede pública, a gente sabe que isso pode ser um desafio, né? Como vocês trabalham isso?**

**M:** Sim, essa é uma questão muito importante e, de fato, um desafio. A gente sabe que, na escola pública, muitas famílias enfrentam dificuldades como falta de tempo, por causa do trabalho, ou até mesmo uma certa distância em relação à escola, por não se sentirem acolhidas

ou por terem tido experiências negativas no passado. Mas a gente tenta superar isso criando diferentes estratégias para aproximar as famílias da escola. [Silêncio] To pensando aqui, por exemplo, a gente promove reuniões de pais no início do ano, onde explicamos o projeto pedagógico, as rotinas e a importância da participação deles no processo educativo... também fazemos eventos ao longo do ano, como festas, apresentações e oficinas, que são oportunidades para as famílias virem à escola e se envolverem mais. Esse ano a gente resolveu fazer um grupo de WhatsApp com os pais e responsáveis, onde compartilhamos informações, fotos das atividades e até dicas de como eles podem apoiar o desenvolvimento das crianças em casa. Claro que nem todas as famílias participam ativamente, mas a gente tenta manter o canal aberto e acolhedor para quem quiser se envolver.

**G: E vocês percebem que essas estratégias têm funcionado? As famílias estão mais presentes?**

**M:** Depende muito. Algumas famílias são mais presentes, acompanham as atividades, participam das reuniões e contribuem com sugestões. Outras, por diferentes razões, têm uma participação mais pontual. Mas a gente entende que isso não significa falta de interesse, e sim que cada família tem suas próprias condições e desafios. O nosso papel enquanto escola pública é criar estratégias para tornar essa participação mais acessível e significativa. Quando as famílias se sentem acolhidas e percebem que sua presença realmente faz a diferença, a tendência é que elas se envolvam mais, buscamos manter um ambiente aberto e convidativo, onde os responsáveis sintam que fazem parte desse processo educativo.

**G: E como vocês lidam com as famílias que têm visões diferentes sobre questões como gênero, por exemplo?**

**M:** Essa é uma questão delicada, mas muito importante. A gente tenta abordar esses temas de forma sensível e respeitosa, sempre mostrando que o nosso objetivo é promover o respeito e a inclusão. Nas reuniões e encontros, a gente explica como trabalhamos, sempre com base em princípios como igualdade e diversidade. Quando surgem resistências, a gente tenta ouvir as preocupações das famílias e explicar que o nosso trabalho não é sobre impor ideias, mas sobre garantir que todas as crianças se sintam respeitadas e valorizadas.

**G: Agora vamos falar um pouco sobre as brincadeiras e como elas influenciam na construção das identidades de gênero das crianças. Na sua perspectiva, qual é a relevância das brincadeiras nesse processo, especialmente no contexto da Educação Infantil?**

**M:** Ah, as brincadeiras têm um papel fundamental, viu? Na Educação Infantil, a brincadeira é a principal linguagem da criança, é através dela que elas exploram o mundo, expressam sentimentos, criam vínculos e, claro, constroem suas identidades, incluindo as identidades de

gênero... e bom, e a gente sabe que, desde muito cedo, as crianças são influenciadas por estereótipos de gênero que vêm da família, da mídia, da sociedade como um todo. E muitas vezes, isso se reflete nas brincadeiras.

**G: E como os projetos desenvolvidos na escola têm contribuído para a formação das identidades de gênero das crianças?**

**E:** Os projetos que a gente desenvolve aqui na escola têm um papel muito importante nesse processo. A gente sempre procura incluir temas que promovam a reflexão sobre as identidades de gênero, de uma forma que seja natural e significativa para as crianças.

Por exemplo, a gente já fez um projeto sobre “Profissões”, onde mostramos que tanto homens quanto mulheres podem ser médicos, enfermeiros, professores, engenheiros, o que quiserem. A gente trouxe convidados, como uma mulher que é mecânica e um homem que é professor de dança, para conversar com as crianças. Foi uma experiência muito legal, porque elas puderam ver, na prática, que não existem “profissões de menino” ou “profissões de menina”... pensando aqui, outro exemplo que destaco é o trabalho que realizamos com histórias e contação de histórias, selecionamos livros que trazem personagens de diferentes gêneros ocupando papéis diversos, o que ajuda as crianças a ampliarem o olhar sobre as possibilidades de ser e fazer.

**G: Que legal! E como as crianças reagiram a esse projeto? Elas já começam a questionar algumas questões sobre o que é ser menino e menina?**

**M:** Elas adoraram! As crianças são muito curiosas e abertas a novas ideias. A gente percebeu que, depois desse projeto, muitas começaram a brincar de “faz de conta” com profissões que antes não exploravam. Foi muito bonito ver como elas internalizaram a mensagem de que todos podem ser o que quiserem.

**G: Um dos objetivos da creche comunitária é “garantir a todos a igualdade de tratamento, o respeito às diferenças, a liberdade de expressão”. Como esses aspectos são garantidos pela instituição?**

**M:** Esse é um dos pilares do nosso trabalho aqui na creche, e a gente leva isso muito a sério. A igualdade de tratamento, o respeito às diferenças e a liberdade de expressão são valores que estão em tudo o que a gente faz, desde o planejamento das atividades até as interações no dia a dia. Assim, por exemplo, a gente tem um cuidado muito grande para garantir que todas as crianças sejam tratadas de forma igualitária, independentemente do gênero, da raça, da religião ou de qualquer outra característica. Isso significa que todos têm acesso aos mesmos brinquedos, às mesmas atividades e às mesmas oportunidades de aprendizado, e a gente também fica atento para evitar qualquer tipo de discriminação ou exclusão, seja nas brincadeiras, nas rodas de conversa ou nas dinâmicas de grupo.

**G: Bom, acho que é isso! Muito obrigado por ter dedicado um tempo para conversar comigo hoje. Suas respostas foram essenciais para nossa pesquisa, e com certeza vão contribuir muito para o trabalho.**

**M:** Que bom que pude ajudar! Fico feliz em saber que o nosso trabalho aqui na creche pode contribuir para pesquisas como a sua. Se precisarem de mais alguma coisa, é só entrar em contato. Estamos sempre abertos para compartilhar experiências e aprender também.

**G:** Obrigado! Até mais, e sucesso para vocês

**M:** Até mais!

[FINAL DA ENTREVISTA]

#### ENTREVISTA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**G: Oi, tudo bem? Obrigado por participar da entrevista! Essa conversa faz parte de uma pesquisa sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Para começarmos, vou fazer algumas perguntas mais gerais sobre a sua formação e trajetória profissional, tudo certo?**

**V:** Oi! Tudo bem, sim. Eu que agradeço pelo convite, acho esse tema muito importante e fico feliz em poder contribuir. Pode perguntar, estou à disposição!

**G: Para começar, qual é a sua formação inicial?**

**V:** Eu possuo Bacharelado e Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora - MG.

**G: E você tem alguma outra formação na área da educação?**

**V:** Sim. Tenho uma pós-graduação lato sensu, que é uma especialização em Docência na Educação Infantil.

**G: Há quanto tempo você atua na área da educação?**

**V:** Bom, comecei recentemente, estou desde o dia 31 de janeiro de 2024.

**G: E nesta escola, especificamente?**

**V:** Pois é [risos] aqui é minha primeira experiência, estou nessa escola desde esse mesmo dia.

**G: Conte um pouco sobre suas experiências atuando na educação de crianças pequenas.**

**V:** No início, tive algumas dificuldades... [Silêncio] como conseguir manter o foco e a atenção das crianças durante as atividades, organizar o espaço e motivá-las. Com o tempo, fui aprimorando minhas estratégias com o auxílio da coordenação da escola e dos estudos da pós-graduação, escolhi ela para me auxiliar com isso, e descobri, por exemplo, que a musicalização

é um grande motivador para muitas crianças e que o fator lúdico é essencial na Educação Infantil. Ao longo do ano letivo de 2024, percebi que o engajamento ia aumentando e a turma se mostrava mais interessada, mas assim [pausa] esse primeiro ano na educação infantil me permitiu ter uma visão mais ampla sobre o que significa ser professor dentro de uma perspectiva inclusiva.

**G: A instituição aborda ou promove debates sobre questões de gênero em reuniões, cursos e formações?**

V: Sim, a própria rede municipal de ensino fomenta e oferece diversos cursos, palestras, debates e capacitações sobre essa e outras temáticas na formação docente.

**G: Isso é muito bom! Como você planeja suas aulas de Educação Física?**

V: O planejamento mensal da escola é feito coletivamente em reuniões pedagógicas. Por exemplo, se em março temos o Carnaval como tema, cada professor aborda esse assunto dentro da sua especificidade. Já o planejamento individual eu sigo normativas legais né, como a BNCC e as diretrizes curriculares da rede municipal, e eu sempre tento considerar uma perspectiva inclusiva. A escolha das atividades depende dos objetivos propostos e da faixa etária das crianças, no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” que no caso é a minha, as atividades duram no máximo 40 minutos.

**G: E como você organiza essas atividades ao longo do ano, especialmente em relação às brincadeiras e jogos?**

V: Eu organizo através de um plano de trabalho, ele é um documento mensal que descreve as atividades planejadas, metodologias, os objetivos, materiais que eu vou usar e o período em que serão trabalhadas, esse planejamento me ajuda a garantir a variação de diferentes tipos de brincadeiras e jogos, respeitando o desenvolvimento das crianças e alinhando as propostas com os demais conteúdos trabalhados ao longo do ano.

**G: Como você percebe a participação das famílias na escola?**

V: Então, na minha visão, os pais são bastante participativos. Eles gostam de acompanhar as atividades desenvolvidas e o progresso dos filhos, percebo que muitos deles participam ativamente das reuniões e demais demandas da escola.

**G: Tem alguma experiência interessante que gostaria de compartilhar sobre essa interação das famílias?**

V: Sim, tenho uma aqui na memória que é bem legal, eu propus uma atividade em que as crianças deveriam perguntar para seus pais, tios ou avós quais brincadeiras eles mais gostavam quando eram crianças. O envolvimento das famílias foi muito interessante, e algumas crianças até explicaram para a turma como as brincadeiras funcionavam.

**G: Quais são os materiais pedagógicos utilizados na escola para suas atividades?**

V: Temos bastante materiais disponibilizados pela escola, usamos brinquedos, bolas, arcos, cones de diferentes tamanhos, giz, cordas, colchonetes e diversos jogos, além de tudo isso, na Sala do AEE que significa Atendimento Educacional Especializado, há materiais adaptados para crianças com deficiência.

**G: Você participa do processo de escolha desses materiais?**

V: Sim. A escolha é baseada no Projeto Político Pedagógico da instituição, e há uma participação de professores na seleção dos materiais pedagógicos.

**G: Qual a importância do professor de Educação Física na formação das crianças?**

V: Bom, eu acredito, que o professor de Educação Física tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças pequenas, através das aulas de educação física, trabalhamos a aprendizagem motora, a socialização, a cooperação e coletividade, respeito às regras básicas de convivência, identidade, gênero, e desenvolvimento psicomotor. Pode não parecer [risos] mas atuamos em conjunto com professores de outras áreas, contribuindo para a formação integral dos alunos.

**G: E como você percebe sua relação com a formação das crianças da sua turma?**

V: Enquanto docente, tenho o compromisso de formar cidadãos críticos, conscientes e autônomos, o que eu passo vai além da parte motora, eu procuro incentivar o respeito, a convivência e a tolerância através das minhas intervenções pedagógicas.

**G: Na sua opinião, qual a importância das brincadeiras na formação da identidade de gênero das crianças?**

V: As brincadeiras são fundamentais, pois trazem um elemento lúdico e simbólico que permite explorar temas como identidade de gênero, eu vejo que muitas vezes, essa discussão é deixada de lado na Educação Infantil, mas é um aspecto essencial para garantir um ambiente mais inclusivo.

**G: Como é sua interação com as crianças nesses momentos de brincadeira e demais atividades pedagógicas?**

V: Ah, sabe [pausa] eu procuro sempre explorar o lúdico e simbólico, participando das brincadeiras junto com as crianças, mas sempre com uma intencionalidade pedagógica e um olhar atento ao desenvolvimento delas.

**G: E como você percebe a interação entre as crianças nas aulas de Educação Física em relação às questões de gênero?**

V: Geralmente, percebo que as meninas interagem mais com atividades que envolvem arcos, danças e imitações, enquanto os meninos preferem brincadeiras com bola e tendem a competir

mais, mesmo quando não são estimulados a isso, eu vejo também alguns alunos demonstrando resistência ou dificuldade com atividades cooperativas em grupo, possivelmente por influência de construções sociais relacionadas ao gênero.

**G: Durante as aulas, como as crianças expressam questões de gênero através de falas ou comportamentos?**

V: Algumas expressam isso através da participação, ou a não participação em certas atividades. Por exemplo, quando propomos uma brincadeira com bambolê, alguns meninos demonstram desinteresse ou evitam participar, e vejo que já em atividades com bola, alguns ainda fazem comentários de que meninas não têm habilidade suficiente. No entanto, percebo que esses casos são menos frequentes nessa escola, pois desde cedo trabalhamos aspectos como respeito e diversidade.

**G: Você poderia descrever alguma situação específica que chamou sua atenção?**

V: Teve um que você estava até presente né, que foi de um aluno que questionou a participação de meninos em atividades com elementos ginásticos, mas acredito que com a minha intervenção e conversa com as crianças no dia que ocorreu, despertou algo positivo neles e consegui de alguma forma modificar esse pensamento.

**G: Como você costuma abordar essas questões em sala de aula?**

V: Primeiro, interpreto o contexto e a situação antes de intervir. Tento conscientizar as crianças sobre a importância do respeito, da inclusão e da igualdade de gênero, busco promover um ambiente de diálogo e cooperação, reforçando a ideia de que todas as brincadeiras e atividades são para todos, independentemente do gênero. Acredito que a Educação Física tem um papel essencial na desconstrução de estereótipos e na promoção da diversidade desde os primeiros anos da escola.

G: Bom, essas eram todas as perguntas que eu tinha para hoje. Quero te agradecer muito pelo tempo e por compartilhar sua experiência e conhecimento. Foi uma conversa muito enriquecedora!

V: Eu que agradeço! Fico feliz em poder contribuir com a pesquisa. Acho fundamental discutir essas questões na educação infantil.

G Obrigado! Até mais!

V: Até mais!

[FINAL DA ENTREVISTA]

## ENTREVISTA EDUCADORA (CONTADORA DE HISTÓRIAS)

**G: Olá, meu nome é Gabriella e estou realizando uma pesquisa sobre como a literatura infantil pode contribuir para a construção das identidades de gênero das crianças na Educação Infantil. Sabemos que a contação de histórias tem um papel fundamental nesse processo, ajudando a ampliar a visão de mundo dos pequenos e a desconstruir estereótipos. Professora, antes de tudo, você pode explicar um pouco sobre o seu trabalho com a contação de histórias e por que ele é importante para o desenvolvimento das crianças?**

**C:** Claro! Aqui na escola, a contação de histórias é uma parte fundamental do nosso dia a dia. Através das histórias, as crianças entram em contato com diferentes realidades, aprendem sobre o mundo e também sobre elas mesmas. A literatura infantil tem um papel muito forte na construção da identidade, porque as crianças se reconhecem nos personagens, nas situações e nas emoções que aparecem nos livros. Por isso, a gente tem um cuidado muito grande na escolha das histórias, sempre buscando trazer narrativas que valorizem a diversidade e a aceitação das diferenças.

**G: E como vocês trabalham essa questão da identidade de gênero através das histórias?**

**C:** A gente escolhe livros que mostram personagens diversos, que fogem daqueles estereótipos mais tradicionais. Alguns que eu gosto muito de usar são *“Eu sou assim e vou te mostrar”*, *“Do jeito que você é”*, *“Cada um é um”* e *“Ser diferente é igual”*. Esses livros trazem mensagens sobre autoaceitação, respeito às diferenças e mostram que não existe um jeito único ou certo de ser. Depois da leitura, a gente sempre abre espaço para conversa, porque as crianças fazem muitas perguntas e começam a refletir sobre o que viram na história. Muitas vezes, elas mesmas trazem situações do cotidiano, como quando alguém disse que “menino não pode brincar de boneca” ou que “menina não pode jogar futebol”, e aí a gente discute isso juntos.

**G: E como as crianças reagem a essas histórias? Você percebe mudanças na forma como elas brincam e interagem?**

**C:** Sim, e isso é uma das partes mais bonitas deste trabalho! No começo, algumas crianças ainda trazem aquelas falas que repetem o que escutam em casa ou na sociedade. Mas conforme a gente vai trazendo essas histórias e abrindo espaço para conversas, elas vão se sentindo mais livres para brincar do jeito que querem, sem medo de julgamento. Já vi meninos que antes não queriam chegar perto da casinha agora brincando lá normalmente. E meninas que começaram a se sentir mais confiantes para explorar brincadeiras que antes eram vistas como “coisa de menino”, como super-heróis ou montar pistas de corrida. É um processo natural, mas que

precisa ser incentivado.

**G: E além das histórias, os brinquedos também fazem parte desse trabalho?**

**C:** Com certeza! A forma como a gente organiza os brinquedos na sala também influencia muito. A gente evita separar as coisas por “brinquedo de menino” e “brinquedo de menina”. Tudo fica acessível para qualquer criança brincar do jeito que quiser. E depois das histórias, a gente também propõe atividades para reforçar essas mensagens. Com “*Cada um é um*”, por exemplo, já fizemos uma dinâmica onde cada criança se desenhava e contava algo especial sobre si mesma. Isso ajuda elas a perceberem que cada um tem suas particularidades e que isso é algo bom, algo que deve ser valorizado.

**G: Para finalizar, qual conselho você daria para outros professores que querem incentivar essa construção de identidade e respeito às diferenças na Educação Infantil?**

**C:** Eu acho que o mais importante é estar sempre atento. Observar como as crianças estão se expressando, quais dúvidas e curiosidades elas trazem, e aproveitar esses momentos para ampliar as conversas. Escolher bem os livros, os brinquedos e, principalmente, garantir um ambiente onde elas se sintam seguras para serem quem são. E esse trabalho não acontece sozinho, né? Tem que ser feito junto com a coordenação, com toda a equipe da escola e também com as famílias, porque é um processo contínuo, que vai muito além da sala de aula.

**G:** Professora, muito obrigada pela sua contribuição. Suas reflexões mostram o quanto a literatura pode ser transformadora na infância, especialmente quando usada com intencionalidade e sensibilidade. Com certeza, seu trabalho é uma inspiração para muitos educadores.

**C:** Obrigada por trazer algo tão relevante. Sucesso na pesquisa.

[FINAL DA ENTREVISTA]

**ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O menor \_\_\_\_\_ [Nome do menor], sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Relações de gênero nas aulas de Educação Física na Educação Infantil”. Nesta pesquisa, pretendemos compreender e discutir como ocorrem a formação das identidades de gênero das crianças de 5 a 6 anos de uma turma de 2º período (pré-escola II) da Educação Infantil nesta instituição pública na cidade de Juiz de Fora. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de compreender como as identidades de gênero são construídas e percebidas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, bem como quais as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com essas questões. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: será observado o cotidiano das crianças da turma de 2º período (pré-escola II) no horário de funcionamento da instituição, sendo realizadas anotações em um diário de campo. Ressaltamos que não haverá intervenção na rotina das crianças por parte da pesquisadora. Além disso, serão conduzidas entrevistas semiestruturadas com o professor de Educação Física e a coordenadora pedagógica da instituição, bem como análise de documentos normativos da educação infantil e do projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (a) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele (a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, o que significa o mesmo risco que se tem em atividades rotineiras, como conversar, ler, etc. Possíveis riscos específicos incluem a perda involuntária do anonimato, eventual desconforto emocional, constrangimento ou cansaço durante a observação. A pesquisa contribuirá para pensar a prática pedagógica também pelo viés das relações e representações de gênero, visando o acesso igualitário de meninos e meninas à cultura corporal e lúdica. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Assinatura Participante

---

Assinatura Do(a) Pesquisador(a)

Nome do Pesquisador Responsável: Ludmila Nunes Mourão

Endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Martelos (Faculdade de Educação Física e Desportos – Universidade Federal de Juiz de Fora)

CEP: 36036-900 / Juiz de Fora-MG

Fone: (21) 98169-8117

E-mail: [mouraoln@gmail.com](mailto:mouraoln@gmail.com)

**ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Relações de gênero nas aulas de educação física na educação infantil”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de compreender como as identidades de gênero são construídas e percebidas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, bem como as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com essas questões.

Se você concordar em participar, conduzimos uma entrevista para contribuir para a construção do conhecimento sobre questões de gênero na Educação Infantil. Esta pesquisa tem risco mínimo, o que significa o mesmo risco que sentem em atividades rotineiras, como conversar, ler, etc. Mas, para diminuir a chance de quaisquer riscos, vamos escolher, juntamente com você, um local adequado, confortável e de fácil acesso para realizarmos essa entrevista, que será gravada. A pesquisa visa fornecer análises significativas sobre as vivências de crianças e professores em relação às questões de gênero na Educação Física da Educação Infantil.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores trataram a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Assinatura Participante

---

Assinatura Do(a) Pesquisador(a)

Nome do Pesquisador Responsável: Ludmila Nunes Mourão

Endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Martelos (Faculdade de Educação Física e Desportos – Universidade Federal de Juiz de Fora)

CEP: 36036-900/ Juiz de Fora-MG

Fone: (21) 98169-8117

E-mail: [mouraoln@gmail.com](mailto:mouraoln@gmail.com)

## ANEXO III – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
JUÍZ DE FORA - UFJF

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Relações de gênero nas aulas de educação física na educação infantil**Pesquisador:** Ludmila Mourão**Área Temática:****Versão:** 2**CAAE:** 80518824.7.0000.5147**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação Física**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.027.833**Apresentação do Projeto:**

As informações transcritas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

O projeto de pesquisa "Relações de gênero nas aulas de educação física na educação infantil" adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso etnográfico. A pesquisa utilizará as técnicas da etnografia em um grupo específico, conforme descrito por Bauer e Gaskell (2002) e André (1995). Participarão da pesquisa dezoto crianças da turma do segundo período da educação infantil, cuja faixa etária varia entre quatro e cinco anos, de uma instituição de ensino pública, localizada na cidade de Juiz de Fora. Além das crianças, o professor (a) responsável pelas aulas de Educação Física e a professora da turma serão incluídos no estudo, enquanto a coordenação pedagógica da instituição também participará. As técnicas utilizadas incluem observação participante, entrevista e análise de documentos.

**Objetivo da Pesquisa:****Objetivo Primário:**

A presente pesquisa tem como objetivo descrever como são construídas as identidades de gênero nas aulas de educação física escolar na educação infantil.

**Endereço:** JOSE LOURENCO KELMER S/N**Bairro:** SAO PEDRO**CEP:** 36.036-900**UF:** MG**Município:** JUÍZ DE FORA**Telefone:** (32)2102-3788**E-mail:** cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.027.835

**Objetivo Secundário:**

Verificar os mecanismos e valores que impulsionam os meninos e as meninas na construção de suas identidades de gênero nas aulas de educação física escolar na educação infantil; Analisar como os professores/as lidam com as problemáticas de gênero nas aulas de EFE na EI; Identificar como os documentos normativos encaminham as questões de gênero.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos**

Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve algum grau de risco (de acordo com a Resolução CNS 466/12, item V) o professor e a coordenadora estarão sujeitos à identificação devido às informações coletadas, como nome, imagem e voz. Devido à utilização de análise de dados e entrevistas semiestruturadas, para assegurar o rigor metodológico e ético, serão adotadas medidas para preservar o sigilo e a confidencialidade dos dados, garantindo que a identidade dos participantes seja protegida. Para as crianças, será observado e registrado as aulas, porém não serão divulgados os nomes reais dos participantes nem outros dados que possam identificá-los. As imagens e gravações de áudio serão tratadas de forma a não identificar os participantes de maneira alguma. Além disso, caso sintam desconforto com alguma pergunta, o professor e a coordenadora terão o direito de optar por não responder ou de não participar da pesquisa, se assim preferirem.

**Benefícios**

Os benefícios desta pesquisa incluem contribuir para um maior entendimento sobre como as questões de gênero são discutidas na infância, especialmente no contexto da educação física escolar. Ao identificar as preferências e envolvimento das crianças nas aulas, será possível promover reflexões sobre estereótipos de gênero e como estes podem influenciar o desenvolvimento infantil.

Para as crianças, a pesquisa oferece a oportunidade de expressar suas preferências e envolvimento nas aulas de educação física, promovendo um ambiente onde possam sentir-se mais compreendidas e respeitadas em relação às suas identidades de gênero. Isso pode contribuir para um maior autoconhecimento e confiança na expressão de suas individualidades.

Para o professor e coordenadora, a pesquisa fornecerá uma gama de informações valiosas para os profissionais da área de educação física escolar. Isso inclui insights sobre como abordar questões de gênero de forma mais sensível e inclusiva nas aulas, promovendo um ambiente

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N  
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.035-900  
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA  
 Telefone: (32)2102-3788 E-mail: cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.027.833

educacional mais acolhedor para todas as crianças. Os docentes poderão utilizar essas informações para adaptar suas práticas pedagógicas e colaborar com pais e responsáveis na promoção de ambientes escolares livres de preconceitos de gênero.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos previstos na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as disposições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (cf. pendências) Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com o que prevê o Manual Operacional para CEPs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com a regulamentação definida na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O pesquisador deve estar atento ao fato de que, após a presente situação de pendência, uma terceira pendência poderá resultar na reprovação do projeto.

1) Incongruência no cronograma: início da observação previsto para 14/08/2024, i.e. em data anterior à aprovação pelo CEP.

2) Assinatura do TCLE não corresponde a um critério de inclusão, haja vista que se trata de

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N  
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900  
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA  
 Telefone: (32)2102-3788 E-mail: cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.027.833

uma condição necessária para a efetiva participação na pesquisa.

3) O TCLE das entrevistas não informa que as entrevistas serão gravadas nem informa quais serão as medidas adotadas para mitigar os possíveis riscos elencados.

4) Ambos os TCLEs precisam seguir o formato estabelecido no site do CEP e incluir as informações de contato do Comitê de Ética.

5) Ajustar a formatação do TCLE para que as informações de contato não fiquem em uma folha separada (sem outras informações). Verificar orientações específicas no site do CEP.

Após sanadas as pendências poderá o pesquisador solicitar por e-mail ([cep.propp@ufjf.br](mailto:cep.propp@ufjf.br)) aprovação ad referendum (reanálise antes da próxima reunião do CEP/UFJF).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS, manifesta-se pela **PENDÊNCIA** do protocolo de pesquisa proposto, devendo o pesquisador providenciar as correções listadas, em um prazo de 30 (trinta) dias, para que possamos liberar o parecer. **COM O INTUITO DE AGILIZAR O PROCESSO DE TRAMITAÇÃO DOS PROJETOS DE PESQUISA NO CEP, HÁ OBRIGATORIEDADE DE O(A) PESQUISADOR(A) :**

1) **DESCREVER CLARAMENTE NO CAMPO "OUTRAS INFORMAÇÕES, JUSTIFICATIVAS OU CONSIDERAÇÕES A CRITÉRIO DO PESQUISADOR", OS ITENS A e B:**

A) CADA ALTERAÇÃO REALIZADA PARA CADA PENDÊNCIA APONTADA;

B) JUSTIFICATIVA PARA CADA PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA, QUANDO FOR O CASO;

2) **REDIGIR ESSAS MESMAS ALTERAÇÕES NOS DOCUMENTOS PERTINENTES CONSTANTES DO PROTOCOLO DO PROJETO DE PESQUISA;**

3) **DESTACAR EM AMARELO ESSAS ALTERAÇÕES ( O DESTAQUE EM AMARELO SÓ NÃO É POSSÍVEL NA DIGITAÇÃO DE "INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO" NO SISTEMA DA PLATAFORMA BRASIL).**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

<b>Endereço:</b> JOSE LOURENÇO KELMER S/N	<b>CEP:</b> 36.036-900
<b>Bairro:</b> SAO PEDRO	
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> JUIZ DE FORA
<b>Telefone:</b> (32)2102-3788	<b>E-mail:</b> <a href="mailto:cep.propp@ufjf.br">cep.propp@ufjf.br</a>

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
JUIZ DE FORA - UFJF**



Continuação do Parecer: 7.027.833.

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2345972.pdf	24/07/2024 23:24:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoGabriellaBarcellosnovo.docx	24/07/2024 23:23:19	Ludmila Mourão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENovo.doc	24/07/2024 23:20:20	Ludmila Mourão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECRIANCAS.doc	24/07/2024 23:18:59	Ludmila Mourão	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAODEINSTITUICAO.pdf	11/06/2024 10:32:37	Ludmila Mourão	Aceito
Outros	termodesigilogenerogabi.pdf	25/05/2024 14:10:29	Ludmila Mourão	Aceito
Outros	CurriculoLattesGabriellaBarcellosFaria.pdf	25/05/2024 14:00:44	Ludmila Mourão	Aceito
Outros	CurriculoLattesLudmilaMourao.pdf	25/05/2024 13:58:07	Ludmila Mourão	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOLudmilaMourao.pdf	21/05/2024 19:59:17	Ludmila Mourão	Aceito
Outros	Termodesigilogenerogabi.docx	18/05/2024 20:02:44	Ludmila Mourão	Aceito
Outros	Fichadeobservacao.docx	18/05/2024 20:01:59	Ludmila Mourão	Aceito
Outros	entrevistacoord.docx	18/05/2024 19:58:56	Ludmila Mourão	Aceito
Outros	entrevistaprof.docx	18/05/2024 19:58:31	Ludmila Mourão	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N  
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900  
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA  
 Telefone: (32)2102-3788 E-mail: cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 7.027.833

JUIZ DE FORA, 23 de Agosto de 2024

---

**Assinado por:**

**Patrícia Aparecida Baumgratz de Paula  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** JOSE LOURENCO KELMER S/N  
**Bairro:** SAO PEDRO **CEP:** 35.035-900  
**UF:** MG **Município:** JUIZ DE FORA  
**Telefone:** (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br

## ANEXO IV – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

### PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2023/2024

### ESCOLA MUNICIPAL SANTA CATARINA LABOURÉ - Juiz de Fora/MG

#### APRESENTAÇÃO

*“Caminhante não há caminho, faz-se caminho ao andar...”  
(Antônio Machado)*

Um projeto político pedagógico configura a identidade de uma escola, na medida em que define os pressupostos, as finalidades educativas e as diretrizes gerais da prática pedagógica da instituição que o elabora. Ao constituí-lo, somos levados a repensar, a redesenhar os espaços, a proposta da educação e da escola, em busca de uma estrutura harmônica e em consonância com as próprias crenças, desejos e sonhos. Lembramos que a palavra “projeto” traz, em sua etimologia, o significado de lançar-se para adiante, em direção ao futuro.

O documento que ora apresentamos representa a busca do possível, para implementação das nossas crenças e experiências, em consonância com os documentos legais que norteiam as práticas na educação infantil. Acreditamos que ele contém os fundamentos e princípios que garantirão à escola a identidade que pretendemos consolidar em nossa prática pedagógica.

A legitimidade de um documento dessa natureza vem não só de uma clareza e coerência interna, mas também das motivações e processos que determinam sua elaboração. Entre as primeiras manifestações do propósito de atualizar o projeto pedagógico um longo caminho foi percorrido. Caminho de construção de práticas educativas significativas, desenvolvimento de projetos construídos com as crianças e de muitas discussões e reflexões.

Consideramos que o documento que ora divulgamos representa a consolidação da experiência decorrente de uma prática de uma história consolidada e uma sinalização de como desejamos nos projetar em direção ao futuro. A construção e atualização desse documento refere-se ao ano de 2023 e 1º semestre de 2024, sendo que será atualizado até ao final do ano.

## **ANO 2023/2024**

### **1. HISTÓRICO**

A escola recebeu este nome em homenagem a Santa Catarina Labouré. Catarina nasceu em Fain-les-Moutiers, em 02 de maio de 1809, filha de Pierre Labouré. Quando tinha nove anos sua mãe morreu, e Catarina, a pedido de seu pai, passou a cuidar de dois de seus irmãos menores, e os três se mudaram para a casa de sua tia em Saint-Rémy, a nove quilômetros da sua casa.

Cedo decidiu dedicar-se a vida religiosa, ingressando na Ordem das Irmãs da Caridade fundada por São Vicente de Paulo. Foi através de um sonho que teve com São Vicente que ela escolheu a Ordem em que entrou. Na noite de 19 de julho de 1830, ela teve a primeira de três visões da Virgem, que lhe solicitou a cunhagem de uma medalha especial, pela qual muitos receberiam grandes graças, a hoje famosa Medalha Milagrosa.

Passou sua vida cuidando de pessoas idosas e doentes. Jamais revelou a qualquer pessoa as suas visões, salvo ao seu confessor, e, no final de sua vida, à sua superiora, sempre por ordem da própria Imaculada.

Seu corpo foi exumado em 1933, sendo encontrado incorrupto, e hoje é exposto à veneração na capela de sua Ordem, a mesma onde aconteceram às visões, Rua du Bac, 140, Paris. Foi canonizada em 27 de julho de 1947, por Pio XII.

Fundada em 1945, nesta cidade, à rua São Mateus, 716, estava sob a direção das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo. Era uma instituição que tinha por finalidade beneficiar e auxiliar material, moral e espiritualmente, por meio dos serviços de assistência social, crianças e adultos. Era chamada de Casa da Providência.

Em 1960, com a Lei nº 1.318, foi declarada de utilidade pública. Sua diretoria era composta por três membros: diretora, secretária e tesoureira, cujo mandato não tinha prazo fixo. Nesta época a Irmã diretora era nomeada ou designada pela Irmã Visitadora, Supervisora Provincial das Irmãs da Caridade de São Vicente de Paulo, no Brasil.

A partir de 1974, mantêm em funcionamento o Externato Santa Catarina Labouré, o qual era mantido por essa instituição e funcionava com os cursos infantil e primário. As pessoas de baixa renda recebiam, gratuitamente, o “Curso da Escola de Alfabetização” e aquelas, cuja renda financeira permitiam, contribuía para o auxílio das obras gratuitas do estabelecimento.

O convênio entre a Prefeitura e o Externato aconteceu em janeiro de 1984, com objetivo de expansão de atendimento aos alunos da pré-escola em Juiz de Fora. A Prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação, cederia 09 (nove) professoras do Quadro do Magistério Municipal e o Externato, manteria 08 (oito) alunos bolsistas, por servidor cedido, isento de qualquer taxa de contribuição. Este convênio vigorou até dezembro de 1996.

No ano seguinte 1997, aconteceu a municipalização e a escola passa integrar à Rede Municipal de Educação com a denominação de EMEI Santa Catarina Labouré, atendendo aos bairros São Mateus, Alto dos Passos, Dom Bosco, Cascatinha, Centro, Granbery, Jardim Glória, Marilândia, Mundo Novo, Paineiras, Santos Dumont, Santa Cecília, São Pedro e Eldorado.

A Escola “Santa Catarina Labouré”, com sede nesta cidade, funcionava anteriormente à rua São Mateus, 716, Bairro São Mateus. Em 01 de julho de 1997, a escola passa integrar a Rede Municipal com aprovação da Câmara Municipal de Juiz de Fora da Lei 9075, criando a Escola Municipal de Educação Infantil Santa Catarina Labouré, registrada no Sistema Estadual de Educação de Ensino sob o nº 323, em 19 de agosto de 1969. Constitui-se em local destinado a uma educação de qualidade e inclusiva, cumprindo assim o que determina a Lei Federal nº 9.394/96 e Parecer nº 1.132/97, CEE (Conselho Estadual de Educação).

Atualmente funcionando no novo prédio alocado pela Prefeitura, situado na Avenida Barão do Rio Branco, 3595, Bairro Bom Pastor, e mantendo o mesmo nome da instituição.

## **2. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA - “NOVOS ESPAÇOS, NOVOS OLHARES”**

Em 13 de dezembro de 2022, conforme publicação nos Atos do Governo, Processo eletrônico nº 19744/22 - Lei nº 8666/93 (Art. 24.X) e LEI nº 8245/91 foi efetivada a locação do imóvel situado na Avenida Barão do Rio Branco, 3595, Bairro Bom Pastor, nesta cidade de Juiz de Fora/MG o qual se destinou a abrigar as instalações físicas da Escola Municipal Santa Catarina Labouré. A mudança do mobiliário ocorreu em janeiro de 2023; o início do ano escolar foi no dia 31 de janeiro e do ano letivo dia 1º de fevereiro, conforme Calendário Escolar/2023.

A edificação é composta de três pavimentos – térreo, 1º andar e 2º andar, que são interligados por rampa (acesso do térreo ao 1º pavimento) e escadas, localizadas entre o piso térreo e o 1º andar e ao 2º andar da escola. O acesso das famílias e crianças é pela rampa, porém, em dias de chuva, o acesso pode ser por uma escada interna que liga a secretaria ao 1º andar, devido à falta de cobertura na rampa externa. Em 2024, foi instalado um portão que limita o acesso das

crianças à escada, por segurança. No térreo, tem uma pequena área externa na entrada, 01 (um) único banheiro para uso dos professores e funcionários, secretaria, sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) - uma pequena sala de recursos multifuncionais para atendimento, no contraturno escolar, de crianças com deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno do Espectro do Autismo e uma sala pequena, sem ventilação para depósito de materiais. A escolha da sala de AEE no andar citado, se justifica por facilitar o acolhimento das crianças em suas diversas demandas, no entanto, há de se verificar que o espaço é ainda insatisfatório por possuir pequena metragem, o que impossibilita a colocação de determinados mobiliários e a realização de atividades para determinados planejamentos. A sala está equipada com recursos pedagógicos multissensoriais, com tecnologia assistiva para a utilização de diferentes tipos de linguagens e comunicações alternativas.

A escola em 2023 funcionava com 07 (sete) salas de atividades. Todas no pavimento do 1º andar, porém, 02 (duas) deste quantitativo, com medidas inferiores aos ideais para atendimento às crianças, medidas aproximadas de 12m<sup>2</sup>. Elas comportam no máximo 12 crianças, com pouco espaço para as crianças se movimentarem e práticas pedagógicas que exijam maior espaço, entre elas brincadeiras.

Em 2024, estamos funcionando com 06 (seis) salas de atividades e 01 (uma) sala de atendimento aos responsáveis pelas crianças e aos professores. Na Sala de Leitura, por ser uma sala pequena, não há espaço para a professora do Projeto de Leitura (e demais docentes) fazerem “rodinha” ou outra atividade pedagógica e é somente para empréstimos de livros. Os banheiros, localizados no andar superior do edifício, os 02 (dois) vasos sanitários e lavatório não são adaptáveis ao tamanho das crianças, sendo necessária adaptação, através de uma tampa que reduza a abertura do mesmo. Foi instalada uma porta divisória demarcando os banheiros. A quantidade e acessibilidade de banheiros são inadequadas à educação infantil e insuficiente ao número de crianças matriculadas na escola. A escola conta com um trocador de fralda no andar superior, dividindo espaço com armários e materiais escolares diversos; a sala é pequena e sem ventilação.

No 2º andar, tem uma sala para Coordenação e um armário embutido para condicionamento de materiais (folhas, tintas, etc.), mas de uso limitado, devido ao cheiro de mofo do taco, dos armários e das paredes e ventilação restrita. O refeitório está localizado na passagem de pessoas para banheiro, cozinha, pátio e outras dependências e conta com 02(duas) mesas com 04 (quatro) bancos (insuficientes para atender ao número de crianças atendidas) e outros 02 (dois)

bancos separados das mesas, para apoio, não havendo mesa ou espaço para adaptar cadeiras de rodas. No mesmo espaço, está a cozinha, 01 (um) banheiro com 02 (dois) vasos sanitários grandes (adulto) e um pequeno espaço em área livre utilizada para o parquinho (escorregador e cavalinhos móveis). Nesta área, destinada ao parquinho, tem duas escadas, uma escada à esquerda para acesso à sala de atividades de Educação Física, Teatro e outras atividades e, a segunda escada, à direita, dá acesso à despensa de alimentos. A escola ainda conta com alarme sonoro e campainha. Ainda não conta com câmera, indicações em braile ou piso tátil, nem com sinalização de trânsito, indicando a presença de uma Escola no entorno, apesar das inúmeras solicitações ao órgão competente.

Até a presente data, há apenas uma cadeira de rodas usada e que não atende às crianças usuárias de cadeira de rodas, devido ao seu tamanho, curvatura e necessidade de reforma ou substituição. Também não há mesas e cadeiras adaptadas para atender às crianças matriculadas, usuárias desse equipamento embora não tenha crianças matriculadas que necessitem das mesmas.

Em 2022, a Direção da escola adquiriu materiais para a sala de recursos (Sala de AEE), com verba específica recebida em 2021, e que foi utilizada exclusivamente neste ambiente e com as crianças que ali frequentam. Em relação ao material pedagógico especializado, é solicitado aos professores que confeccionem materiais de acordo com as demandas apresentadas na adaptação, das práticas pedagógicas. Com isso, será priorizada cada especificidade e necessidade das crianças atendidas. A escola providencia jogos, brinquedos e livros internacionais de acordo com os interesses e necessidades apresentados pelas crianças.

Sobre a organização curricular, além das atividades do componente curricular de Educação Física, inseridas obrigatoriamente é constituída de professores da área; na parte diversificada temos o Projeto “Arte e Literatura”, ministrado por profissionais graduados em Pedagogia; o projeto “Leitura na Escola”, ministrado por uma professora graduada em Pedagogia, uma vez na semana (módulo 40min). Há também os empréstimos de livros semanais, outra ação do projeto “Leitura na Escola”, o Projeto extracurricular de “Teatro” e em 2024, por decisão e escolha do grupo, optou-se pelo Projeto de “Música”, pois acreditamos que a linguagem da arte musical possibilita a expressão de sentimentos, sensações e o compartilhamento de significados de uma cultura.

Na proposta da ESCOLA, a criança vivencia experiências de variados estilos musicais, assim como o conhecimento e exploração de instrumentos musicais de corda (violão, maculelê, etc.);

de sopro (flauta, trompete, etc.); de percussão, além de outros que serão apresentados no decorrer das práticas planejadas. Além dos instrumentos convencionais, a criança é instigada a explorar materiais das mais diversas naturezas e com os quais podemos produzir sons (papéis, objetos, percussão com o corpo, etc.). As práticas com a linguagem musical são desenvolvidas na perspectiva de desenvolvimento humano e trazidas em suas diferentes modalidades: apreciação musical; interpretação ou execução musical, produção ou composição, visando a ampliação da sensibilidade estética.

Experiência com a linguagem musical (varanda da escola, sala e corredor) - 2024.

## **PÚBLICO ATENDIDO**

Atualmente pelo fato da escola estar localizada em um bairro central (Bom Pastor), além de atender estudantes oriundos dos bairros São Mateus e também de bairros vizinhos como: Dom Bosco, Santa Cecília, seu público está mais diversificado, se estende aos bairros Bom Pastor, Mundo Novo, Alto dos Passos, Teixeiras, Eldorado, Milho Branco, Sagrado Coração, Granbery, Centro, São Pedro, etc.

Em 2023, a faixa etária atendida era de crianças com idade de 03 (três) a 05 (cinco) anos, distribuídas por períodos: Creche (03 anos), 1º período (04 anos); 2º período (05 anos); ou idades a completarem até 31 de março, com duração de 01(um) ano cada período. Funcionava com 07 (sete) turmas no período da manhã (105 crianças) e 07 (sete) no período da tarde (112 crianças), perfazendo um total de 217 crianças no ano letivo de 2023.

Em 2024, conforme previsão informada ao final do ano de 2023 o atendimento se efetivou com 06 (seis) turmas em cada turno (manhã e tarde), atendendo à faixa etária de 1º período (04 anos) e 2º período (05 anos) ou idades a completar até 31 de março.

Em consonância com a Resolução 0025/2008, artigo 19, que estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências. (Resolução 201/2021).

Número de crianças em 2024: total 196 crianças matriculadas até 19/06/2024 (manhã: 99 / tarde 97).

Número de crianças com deficiência em 2024 (com laudo) até 19/06/2024 (21 crianças).

## **EQUIPE DE PROFISSIONAIS DA ESCOLA / ANO 2023/2024**

A equipe diretiva, o corpo docente, técnico e administrativo da instituição é formado por profissionais concursados, efetivos ou contratados possuindo, ensino médio, graduação e pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

### **Listagem dos profissionais (sem tabela):**

#### **Servidores Efetivos (2023):**

1. Servidor 1 – Mestrado em Letras / Graduação em Pedagogia e Direito.
2. Servidor 2 – Pós-graduação em Gestão Estratégica de Pessoas e Equipes / Graduação em Pedagogia.
3. Servidor 3 – Mestrado Ciência da motricidade / Graduação em Educação/Física.
4. Servidor 4 – Especialização em Psicopedagogia / Graduação em Pedagogia.
5. Servidor 5 (cedida) – Especialização em Psicopedagogia / Graduação em Pedagogia
6. Servidor 6 – Pós-graduação / Graduação em Pedagogia
7. Servidor 7 – Doutorado Psicologia / Graduação em Educação Física
8. Servidor 8 – Especialização em Letramento / Graduação em Pedagogia
9. Servidor 9 – Mestrado / Psicopedagogia / Pedagogia
10. Servidor 10 – Psicopedagogia / Pedagogia
11. Servidor 11 – CEDIDA
12. Servidor 12 – Pós-graduação / Graduação em Educação Física
13. Servidor 13 – Especialização / Graduação em Pedagogia
14. Servidor 14 – CEDIDA
15. Servidor 15 - Doutorado / Mestrado / Graduação em Pedagogia
16. Servidor 16 – Magistério – adicional ao pré-escolar
17. Servidor 17 – Especialização em Educação Infantil / Letras / Magistério
18. Servidor 18 – Especialização em Mídia e Deficiência / Pedagogia / Magistério
19. Servidor 19 – Mestrado em Educação / Especialização em Arte e Educação
20. Servidor 20 – Pós-graduação Educação Infantil (Histórias) / Pedagogia e Serviço Social
21. Servidor 21 – CEDIDA

**Servidores Contratados (2023):**

1. Contratado 1 – Pós-graduação / Graduação em Pedagogia
2. Contratado 2 – Graduação Normal Superior
3. Contratado 3 – Pós-graduação / Licenciatura em Educação Física / Graduação em Pedagogia
4. Contratado 4 – Pós-graduação / Graduação
5. Contratado 5 – Pós-graduação / graduação em Pedagogia / Magistério
6. Contratado 6 – Mestrado / Pós-graduação
7. Contratado 7 – Pós-graduação / Graduação em Pedagogia
8. Contratado 8 – Magistério
9. Contratado 9 – Pós-graduação em neuropsicopedagogia
10. Contratado 10 – Pós-graduação / Graduação em Pedagogia
11. Contratado 11 – Pós-graduação / Normal Superior
12. Contratado 12 – Pós-graduação / Graduação em Pedagogia
13. Contratado 13 – Pós-graduação / Graduação em Pedagogia
14. Contratado 14 – Especialização em Letramento / Graduação em Pedagogia
15. Contratado 15 – Pós-graduação em Educação Especial / Graduação em Pedagogia
16. Contratado 16 – Doutorado e Mestrado em Educação Especialização em Psicopedagogia e Psicomotricidade / Graduação em Pedagogia / EJA.
17. Contratado 17 – Mestrado em Educação e diversidade / Pós-graduação em Atividades Aquáticas Licenciatura Plena
18. Contratado 18 – Pós-graduação em Psicopedagogia / Graduação Normal Superior
19. Contratado 19 – Pós-Graduação em Psicopedagogia e Supervisão escolar / Licenciatura plena em Pedagogia
20. Contratado 20 – Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento / Licenciatura em Pedagogia
21. Contratado 21 – Pós Psicopedagogia / Graduação em Pedagogia
22. Contratado 22 – Pós-graduação / Graduação em Pedagogia
23. Contratado 23 – Pós-graduação em Artes / Licenciatura em Teatro
24. Contratado 24 – Graduação Normal Superior
25. Contratado 25 – Pós-graduação / Letras
26. Contratado 26 – Pós-graduação / Graduação em Pedagogia

27. Contratado 27 – Pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia/ Graduação em Educação Especial

28. Contratado 28 – Graduação em Educação Especial

### **Terceirizados:**

- Aux. cozinha: 1 – Ensino Médio
- Aux. limpeza: 2 – Ensino Fundamental incompleto
- Cozinheira: 3 – Ensino Fundamental incompleto
- Aux. limpeza: 4 – Técnico em Enfermagem/Ensino Médio

### **Servidores Efetivos (2024):**

1. x – Superior completo Pedagogia - Especialização em Educação Especial, Educação Infantil e Neurociência
2. x – Mestrado em Letras / Graduação em Pedagogia e Direito
3. x – Pós-graduação em Gestão Estratégica de pessoas e Equipes / Graduação em Pedagogia
4. x – Mestrado Ciência da Motricidade / Graduação em Educação Física
5. x I (cedida) e II – Especialização em Psicopedagogia / Graduação em Pedagogia
6. x – Pós-graduação / Graduação
7. x – Doutorado Psicologia / Graduação Educação Física
8. x – Especialização em Letramento / Graduação em Pedagogia
9. x – Mestrado / Psicopedagogia / Pedagogia
10. x – Psicopedagogia / Pedagogia
11. x – Pedagogia / Supervisão / Especialização Arte Educação Infantil
12. x – CEDIDA
13. x – Pós-graduação / Graduação em Educação Física
14. x – Especialização / Graduação Pedagogia
15. x – CEDIDA
16. x – Doutorado / Mestrado / Graduação em Pedagogia
17. x – Magistério – adicional ao pré-escolar
18. x – Especialização em Educação Infantil / Letras / Magistério

19. x – Pedagogia / Especialização “Alfabetização e Linguagem” / Mestrado em Letras
20. x - (aposentadoria 01/08/24) – Especialização em Mídia e Deficiência / Pedagogia / Magistério
21. x – Mestrado Educação / Especialização em Arte e Educação
22. x - (aposentadoria 01/08/24) – Pós-graduação Educação Infantil (Histórias) / Pedagogia e Serviço Social
23. x – CEDIDA
24. x – Pedagogia / Especialização em Gestão Educacional / Educação Especial e Planejamento e Gestão da EAD
25. x – Licenciatura e bacharelado em Educação Física

#### **Servidores Contratados (2024):**

1. y – Graduação; Normal Superior / Pós-graduação: Neuropsicopedagogia
2. y – Pós-graduação / Licenciatura em Educação Física / Graduação em Pedagogia
3. y – Pós-graduação / Graduação em Pedagogia / Magistério
4. y – Graduação Licenciatura em Música - Educação Musical
5. y – Graduação em Educação Física / Pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Física Escolar e Educação Inclusiva
6. y – Graduação: Pedagogia / Pós-graduação: Alfabetização e Letramento / Educação Especial
7. y – Especialização em Letramento / Graduação em Pedagogia
8. y – Graduação em Pedagogia
9. y – Graduação em Pedagogia/ Pós-graduação em Docência na Educação Infantil

#### **ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA (Resolução 201)**

##### **Art. 29 - São atribuições do cargo de PROFESSOR REGENTE:**

IV - trabalhar em parceria com o professor regente que atua na função de ensino colaborativo, quando houver, para o atendimento inclusivo e o desenvolvimento das relações de aprendizagem de todos os estudantes da turma;

V - trabalhar em parceria com o professor regente que atua na função de ensino colaborativo, quando houver, compartilhando a responsabilidade na prática educacional e nos cuidados no que tange à locomoção, higiene, alimentação e interação social de todos os estudantes;

VII - elaborar e desenvolver seu plano de trabalho considerando as singularidades dos estudantes, a comunidade na qual estão inseridos, suas experiências e conhecimentos, bem como a diversidade humana;

VIII - elaborar, executar e avaliar, juntamente com o professor regente, que atua na função de ensino colaborativo, o plano de aprendizagem e desenvolvimento individual (padi) dos estudantes público-alvo da educação especial, buscando interlocução com demais professores que atuam com os estudantes, e a coordenação pedagógica;

IX - planejar e executar o trabalho docente, em conjunto com o professor regente que atua na função de ensino colaborativo, quando houver, utilizando os diversos ambientes, equipamentos e materiais existentes na escola, bem como metodologias diversificadas, atendendo ao avanço da tecnologia educacional e possibilitando o acesso de todos os estudantes;

X - definir e produzir, em conjunto com o professor regente que atua na função de ensino colaborativo, quando houver, formas diversificadas de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes, condizentes com o projeto político pedagógico da escola, em conformidade com as orientações da coordenação pedagógica.

XIII - planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos, ferramentas e ambientes pedagógicos que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os estudantes, as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os estudantes;

XIV - planejar e avaliar, sistematicamente, a sua prática pedagógica, garantindo os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, adequando seu fazer pedagógico às características e necessidades de cada fase do desenvolvimento dos discentes - infância, adolescência, juventude e adulta;

XV - manter atualizado o registro dos conteúdos ministrados e atividades desenvolvidas com a turma, das avaliações e frequência dos estudantes e delas prestar contas na data indicada pela coordenação pedagógica e secretaria da escola, ou quando solicitado.

**Art. 30. São consideradas atribuições do cargo de PROFESSOR REGENTE que atua na função de ENSINO COLABORATIVO.**

I - trabalhar em parceria com os demais professores regentes da turma, compartilhando a responsabilidade pela prática educacional de toda a turma e pelos cuidados no que tange à

locomoção, higiene, alimentação e interação social de todos os estudantes, em particular do público da educação especial;

II - organizar, em conjunto com os demais professores regentes e coordenação pedagógica, o planejamento educacional, a elaboração e adequação de materiais didático-pedagógicos, de estratégias e recursos tecnológicos, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes;

III - definir e produzir, em conjunto com os demais professores regentes da turma, formas diversificadas de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes, condizentes com o projeto político pedagógico inclusivo da escola e conforme as orientações da coordenação pedagógica;

IV - avaliar, sistematicamente, o seu trabalho, considerando o desenvolvimento dos estudantes;

V - realizar interface contínua com o responsável pelo estudante da educação especial, em conjunto com demais professores regentes da turma, coordenação pedagógica e direção escolar;

VI - buscar, continuamente, a formação com vistas à qualificação e aprimoramento pedagógico na perspectiva da educação inclusiva;

VII - confeccionar, em articulação com a equipe diretiva e demais professores, o plano de aprendizagem e desenvolvimento individual (PDI) do estudante público da educação especial: estudante com deficiência intelectual, visual (baixa visão ou cegueira), deficiência auditiva, surdez, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla (duas ou mais deficiências), transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação (da turma em que atua);

VIII - articular o planejamento com o professor da sala de recurso multifuncional (SRM) ou com o professor do centro de atendimento educacional especializado (CAEE), caso o estudante seja atendido em uma dessas salas.

**Art. 31. São atribuições específicas do cargo de professor regente que atua na função de ensino colaborativo da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental:**

I - definir previamente e articular permanentemente com os professores que atuam como referência I e II e com a coordenação pedagógica, o planejamento do trabalho pedagógico, a confecção e adequação de atividades e diferentes estratégias de avaliação do processo de

aprendizagem de todos os estudantes;

II - acompanhar e auxiliar a turma no desenvolvimento das atividades com professores de áreas específicas como artes, educação física e demais disciplinas.

## **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

**Art. 20.** A atuação dos coordenadores pedagógicos deverá se dar em parceria com a direção escolar e está organizada a partir das dimensões político-institucional, pedagógica, pessoal e relacional, construindo coletivamente o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e exercendo liderança perante o corpo docente, orientada por princípios éticos, com equidade e justiça.

§ 1º A dimensão político-institucional exige que o coordenador pedagógico se identifique com uma função política, mais do que meramente técnica dentro da unidade escolar, em defesa da mobilização de todos os profissionais da escola para que a instituição de ensino cumpra sua função de transformação social.

§ 2º A dimensão pedagógica exige que o coordenador pedagógico cumpra e faça cumprir o Projeto Político Pedagógico, mobilizando a unidade escolar em prol da aprendizagem de todos os estudantes, através da promoção da formação continuada aos docentes.

§ 3º A dimensão pessoal e relacional exige que o coordenador pedagógico atue como mediador dos processos de formação dos docentes e discentes, mantendo-se, também, atualizado sobre os diferentes conhecimentos sobre educação, escola, currículo, processos de ensino e aprendizagem.

§ 4º Cabe ao coordenador buscar a melhor forma de se expressar, mediando, de forma imparcial, a construção de soluções alternativas em diálogo com todas as partes interessadas, demonstrando capacidade de escuta ativa e argumentação.

O número de coordenadores pedagógicos por unidade escolar será estabelecido tendo como referência o número de turmas da escola, de acordo com o Anexo Único desta Resolução.

**Art. 22.** O coordenador pedagógico, detentor de segundo cargo de professor, não poderá assumir os dois cargos na mesma unidade escolar, salvo se em turnos distintos de forma que não seja responsável pela coordenação no seu turno de regência.

**Art. 23. São ATRIBUIÇÕES do cargo de COORDENADOR PEDAGÓGICO:**

- I - Atuar, em todas as suas atribuições, em diálogo e parceria com a direção escolar;
- II - Dedicar tempo ao processo de formação continuada e em contexto para a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação, enquanto recursos importantes para o cumprimento de todas as suas atribuições;
- III - Coordenar o processo de elaboração, atualização, execução e avaliação do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico;
- IV – Desenvolver ações de integração dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo, de forma saudável, as relações interpessoais;
- V - Promover a integração entre escola, família, comunidade;
- VI - Articular o processo de formação continuada na unidade escolar, discutindo com o grupo de profissionais a prática pedagógica, bem como os desafios enfrentados no cotidiano escolar;
- VII - Incentivar e articular o processo de formação continuada de toda equipe de profissionais da unidade escolar, no que diz respeito ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação, visando garantir dos direitos de aprendizagem dos estudantes.
- VIII - Contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento profissional do professor, viabilizando que seja realizada uma reflexão sobre a própria prática docente, articulando novos conhecimentos à sua prática, proporcionando mudanças e transformações;
- IX - Oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo em um ambiente de colaboração e respeito mútuo;
- X - Mobilizar todos os profissionais da escola e os responsáveis para a discussão política da prática pedagógica, cujo mote será a definição da qualidade educacional que responda aos interesses dos estudantes da unidade escolar;
- XI - Criar condições de transformação da escola, promovendo a discussão do que se faz, por que se faz, como se faz e quem se beneficia com a prática pedagógica da unidade escolar;
- XII - Auxiliar na elaboração de planos de trabalho e sua respectiva execução, considerando as metodologias de ensino e as propostas de avaliação em uma perspectiva inclusiva;
- XIII - Repensar, contínua e coletivamente, a organização, as metodologias e as relações em seus resultados sociais produzidos, criando alternativas pedagógicas mais adequadas em prol da

garantia dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes;

XIV - Repensar, contínua e coletivamente, a organização, as metodologias e as práticas pedagógicas mais adequadas à recuperação do rendimento escolar, à diminuição dos índices de reprovação, distorção idade/série, infrequência e/ou evasão escolar, com o objetivo de garantir a permanência e continuidade dos estudos dos estudantes;

XV - Promover o acesso da equipe de professores à pesquisa de materiais didáticos, referenciais bibliográficos, organização e desenvolvimento de atividades, programas e projetos, com vistas a garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes;

XVI - Incentivar a utilização dos diversos ambientes, equipamentos e materiais existentes na escola, bem como de metodologias diversificadas, atendendo ao avanço da tecnologia educacional e possibilitando o acesso dos estudantes;

XVII - Coordenar as discussões para escolha dos livros didáticos e demais materiais necessários ao processo de ensino e de aprendizagem;

XVIII - Planejar e realizar reuniões com os pais e responsáveis para apresentar e estabelecer diálogos sobre a vida dos estudantes, abordando o processo de ensino e de aprendizagem com base no desenvolvimento escolar;

XIX - Participar e coordenar reuniões com outros coordenadores pedagógicos;

XX - Participar e coordenar reuniões conselhos de classe, reuniões pedagógicas e demais atividades relacionadas à prática pedagógica da escola;

XXI - Participar e representar a escola nas atividades externas de caráter pedagógico;

XXII - Realizar e participar da análise dos indicadores educacionais, das avaliações internas e externas, com o objetivo de identificar os avanços e as dificuldades enfrentadas pela unidade escolar.

### **ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (CONT.) XXIII a XXVIII:**

- Coordenar a elaboração e avaliação do **Plano de Aprendizagem e Desenvolvimento Individual (PADI)** para estudantes da educação especial, em parceria com professores.
- Promover interlocução entre professores regentes, ensino colaborativo e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM/CAEE).

- Validar registros de conteúdos, avaliações e frequência nos diários de turma.
- Acompanhar frequência e encaminhar casos de infrequência à Secretaria de Educação e órgãos de apoio.
- Incentivar a participação estudantil em grêmios e atividades culturais.
- Participar de reuniões de formação promovidas pela Secretaria de Educação.

## **COMPETÊNCIAS GERAIS DO DIRETOR ESCOLAR**

### **a) Dimensão Político-Institucional:**

1. Liderar a gestão democrática, alinhada à BNCC e ao Referencial Curricular Municipal.
2. Engajar a comunidade escolar, considerando contextos socioeconômicos e culturais.
3. Garantir transparência na divulgação do PPP, Regimento Escolar e documentos oficiais.
4. Zelar pelo direito à educação e proteção integral da criança/adolescente (ECA).

### **b) Dimensão Pedagógica:**

1. Focalizar o ensino-aprendizagem, garantindo direitos de aprendizagem.
2. Conduzir o planejamento curricular participativo.
3. Promover um clima educativo inclusivo e acolhedor.
4. Incentivar o uso de tecnologias educacionais.

### **c) Dimensão Administrativo-Financeira:**

1. Gerir recursos materiais e financeiros com transparência.
2. Zelar pela manutenção do patrimônio escolar.
3. Supervisionar alimentação, transporte e serviços terceirizados.

### **d) Dimensão Pessoal e Relacional:**

1. Mediar conflitos com ética e escuta ativa.
2. Promover desenvolvimento profissional contínuo da equipe.

## **SERVIÇOS GERAIS E TERCEIRIZADOS**

- **Limpeza e manutenção:** Realizadas por funcionários terceirizados, conforme escala da direção.
- **Cozinha:** Responsável pela merenda escolar, seguindo cardápio das nutricionistas da Prefeitura.

## 1. UM “CADINHO” DE PROSA... 2022 A 2023

### Contexto pós-pandemia (2020-2021):

- Suspensão das aulas presenciais em março/2020. Implementação do projeto “**Cadinho de Prosa**” para manter vínculos com famílias via vídeos, atividades impressas e grupos de WhatsApp.
- Retorno híbrido em setembro/2021: Organização por “bolhas” de convívio, protocolos sanitários e acolhimento emocional.
- **Desafios:** Dificuldade de adaptação ao ensino remoto na Educação Infantil, priorizando interações e brincadeiras.

### Projeto “Vem Eleição Aí Gente” (2021):

- Processo democrático de eleição para diretora (Margarete Lopes Leal), com participação das crianças:
  - **Ações:** Entrevistas, cartazes com desejos para a escola (ex.: “Pote grande de massinha”, “Casinha nova no parque”).
  - **Objetivo:** Exercício de cidadania e escuta das vozes infantis.

## 2. OBJETIVOS E FINALIDADES DA EMSCL

- **Para as crianças:**
  - Acolhimento e vínculos afetivos.
  - Autonomia e autoestima.
  - Expressão por múltiplas linguagens (corporal, musical, oral).
  - Desenvolvimento global (cognitivo, social, afetivo).
- **Para a equipe:**
  - Ambiente colaborativo e respeito à diversidade.
  - Parceria ativa com famílias.

## FILOSOFIA DA ESCOLA

Baseada nos **quatro pilares da educação** (UNESCO):

1. **Aprender a ser**
2. **Aprender a fazer**
3. **Aprender a conviver**
4. **Aprender a conhecer**

5. **Princípios:** Protagonismo infantil, ludicidade e indissociabilidade entre **cuidar e educar**.

### LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA

- **Constituição Federal (1988):** Direito à Educação Infantil (0-5 anos).
- **LDB 9.394/96:** Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.
- **BNCC (2017):** Campos de Experiências e direitos de aprendizagem.

### AUTORES QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA

- **Jean Piaget:** Estágios do desenvolvimento cognitivo (sensório-motor e pré-operatório).
- **Vygotsky:** Aprendizagem mediada por interações sociais.
- **Henri Wallon:** Afetividade, movimento e formação do “eu”.

### FUNDAMENTOS CURRICULARES

- **Baseados na Proposta Curricular de Juiz de Fora e BNCC:**
  - Respeito à diversidade de infâncias.
  - Brincadeira como eixo estruturante.
  - Práticas dialógicas e escuta das crianças.
  - Acessibilidade e inclusão.

### CONCEPÇÕES NORTEADORAS

#### **Infância:**

- Construção social, com crianças como sujeitos ativos e produtores de cultura.

#### **Criança:**

- Sujeito de direitos (DCNEI), com foco em princípios **éticos, políticos e estéticos**.

#### **Educação Infantil:**

- Espaço de **interações e brincadeiras**, complementar à família.

#### **Cuidar e Educar:**

- Indissociáveis, com ênfase no acolhimento e desenvolvimento integral.

### CONTINUAÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

**XXIII** - Coordenar, acompanhar e avaliar a elaboração do Plano de Aprendizagem e

Desenvolvimento Individual (PADI) dos estudantes público-alvo da educação especial, conjuntamente com professores da turma e aqueles que atuam na função de ensino colaborativo, com a contribuição dos demais profissionais que atuam com esses estudantes;

**XXIV** - Promover a interlocução entre os professores regentes e do ensino colaborativo, professores da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e/ou dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), mediante encaminhamento, acompanhamento e avaliação das demandas educacionais com vista à qualificação do trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva;

**XXV** - Acompanhar e validar os registros, nos diários de turma, dos conteúdos ministrados e atividades desenvolvidas em sala de aula, das avaliações e frequência dos estudantes;

**XXVI** - Acompanhar a frequência dos estudantes e identificar, em conjunto com a direção e demais profissionais da escola, os casos que requerem encaminhamentos junto ao responsável, à Secretaria de Educação e aos órgãos de apoio, conforme legislação vigente;

**XXVII** - Orientar e incentivar a participação dos estudantes na organização de grêmios e outras atividades culturais;

**XXVIII** - Participar das reuniões de formação e orientação pedagógica promovidas pela Secretaria de Educação.

## **COMPETÊNCIAS GERAIS DO DIRETOR ESCOLAR**

**a)** Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, pessoal e relacional, construindo coletivamente o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e exercendo liderança orientada por princípios éticos, com equidade e justiça;

**b)** Configurar a cultura organizacional com a equipe educacional, na perspectiva de um ambiente escolar produtivo, organizado e acolhedor, centrado nos direitos de aprendizagens de todos os estudantes;

**c)** Assegurar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes têm direito, bem como o cumprimento da legislação e das normas educacionais vigentes;

- d)** Valorizar o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar, promovendo, em articulação com o sistema de ensino, formação continuada e em contexto e apoio com foco no aprimoramento da prática pedagógica docente, assim como nos conhecimentos específicos vinculados à área de conhecimento e do engajamento profissional, conforme legislação vigente, proporcionando condições de atuação;
- e)** Coordenar a construção e a implementação do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico da escola, engajando e corresponsabilizando todos os profissionais da instituição por seu sucesso;
- f)** Impulsionar o aprendizado dos estudantes, (re)orientando o trabalho educativo da unidade de ensino, por meio de processos contínuos de monitoramento e de avaliação;
- g)** Realizar a gestão de pessoas e dos recursos materiais e financeiros, garantindo o funcionamento da unidade escolar, identificando e compreendendo problemas, com postura ética profissional para solucioná-los;
- h)** Buscar soluções inovadoras e criativas para aprimorar o funcionamento da escola, criando estratégias e apoios integrados para o trabalho coletivo, compreendendo sua responsabilidade perante os resultados esperados e desenvolvendo o mesmo senso de responsabilidade entre os demais profissionais que atuam na escola;
- i)** Integrar a escola com outros contextos, com base no princípio da gestão democrática, incentivando a parceria com as famílias e a comunidade, incluindo equipamentos sociais e outras instituições, mediante comunicação e interação orientadas para a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola e sua efetivação;
- j)** Exercitar a empatia, a cooperação, o diálogo e a mediação de conflitos;
- k)** Desenvolver ações para a promoção de um clima de respeito mútuo, com acolhimento, valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, dos saberes diversos, fazeres, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo na unidade escolar;
- D)** Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, refletidos no ambiente de aprendizagem;

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO DIRETOR ESCOLAR

### a) DIMENSÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL:

1. Liderar a gestão da escola: desenvolver, reforçar, revisar e fortalecer os valores, princípios e metas da escola, coletivamente. Usar uma variedade de métodos e tecnologias de gestão de dados para garantir o bom uso dos recursos e para que os trabalhadores da escola sejam organizados e dirigidos de forma eficiente e adequada, favorecendo a qualidade do ambiente de aprendizagem. Isso inclui a delegação apropriada de tarefas aos membros da equipe, o acompanhamento das responsabilidades partilhadas e o apoio à execução;
2. Engajar a comunidade: desenvolver meios de analisar a capacidade de análise do contexto intra e extraescolar, com base no conhecimento das características socioeconômicas, políticas, culturais, as questões atuais, as possíveis tendências futuras que afetem a comunidade escolar, utilizando esse conhecimento como subsídio para a mobilização e envolvimento da comunidade no cotidiano da escola;
3. Implementar e coordenar a gestão democrática na escola: administrar a unidade escolar em consonância com as diretrizes da gestão democrática registradas na legislação nacional e nas normativas do sistema de ensino a que a escola pertence, garantindo a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do Regimento Escolar, do Projeto-Político Pedagógico e normatizações da escola;
4. Avaliar, junto à equipe de profissionais, os documentos orientadores da escola, como Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico;
5. Responsabilizar-se pela organização escolar: garantir as condições de funcionamento adequado à função social da instituição escolar;
6. Desenvolver visão sistêmica e estratégica: ser capaz de pensar o funcionamento da escola de forma sistêmica, coerente, criativa e antecipatória, analisando contextos emergentes;
7. Coordenar a matrícula na unidade escolar, com transparência e impessoalidade;

8. Conhecer e fazer cumprir a legislação vigente, as políticas educacionais, os princípios e planejamentos de trabalho da escola, especialmente o Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Calendário Escolar;
9. Conhecer a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, considerando as etapas e modalidades de ensino ofertadas na escola;
10. Zelar pelo direito à educação e à proteção integral da criança e do adolescente, desenvolvendo mecanismos para prevenção de qualquer tipo de preconceito, discriminação e de todas as formas de violência, acionando as instituições de apoio e proteção, sempre que necessário;
11. Assegurar o respeito aos direitos, opiniões e crenças entre a equipe de gestão, os estudantes, seus familiares e os profissionais da educação que atuam na escola, promovendo uma convivência respeitosa e solidária;
12. Garantir a transparência da informação, por meio da publicização do Regimento Escolar, do Projeto Político Pedagógico, das correspondências oficiais, orientações, concursos, editais, convites, cursos e outros documentos de interesse da comunidade escolar.

**b) DIMENSÃO PEDAGÓGICA:**

1. Focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem: desenvolvimento de uma cultura que zela pela garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, cumprindo os objetivos acadêmicos e educacionais da escola, por meio da liderança, coordenação e condução do trabalho coletivo e colaborativo para garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes em todos os aspectos de seu desenvolvimento;
2. Conduzir o planejamento pedagógico: promover, liderar e articular a construção coletiva do Regimento Escolar, do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Curricular da unidade de ensino;
3. Apoiar as pessoas diretamente envolvidas com o ensino e na aprendizagem: garantir apoio e formação continuada para os profissionais e se empenhar na busca de condições adequadas para a aprendizagem de todos os estudantes;

4. Coordenar a gestão curricular, os métodos de aprendizagem e avaliação: coordenar, em uma perspectiva democrática e participativa de todos os profissionais da unidade escolar, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, incluindo programas e estudos de monitoramento da garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes;
5. Promover clima propício ao desenvolvimento educacional: assegurar um ambiente educativo de respeito às diferenças, acolhedor e positivo, apoiado em valores democráticos, como condição de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e do bem-estar dos estudantes, contribuindo significativamente para reduzir as desigualdades educacionais. Desenvolver ação formativa na convicção de que todos os estudantes podem aprender e incentivar atitudes e comportamentos progressivamente responsáveis e solidários;
6. Criar estratégias para incentivar o envolvimento dos pais ou responsáveis no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre família e escola;
7. Comunicar aos responsáveis, à Secretaria de Educação e ao Conselho Tutelar, respectivamente, e registrar, os casos de estudantes infrequentes, evadidos e/ou em situação de vulnerabilidade social, de acordo com as normas legais vigentes;
8. Promover avaliação institucional de forma participativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, adequando e aprimorando estratégias e planos de ações;
9. Incentivar e proporcionar a toda equipe de profissionais o uso de novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, principalmente visando garantir dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

**c) DIMENSÃO ADMINISTRATIVO-FINANCEIRA:**

1. Coordenar as atividades administrativas: responsabilizar-se e assinar documentação, de acordo com os dispositivos legais do sistema de ensino, relativa à vida escolar dos estudantes, bem como assinar declarações, ofícios e outros documentos, responsabilizando-se pela sua atualização, expedição, legalidade e autenticidade;

2. Dedicar tempo ao processo de formação continuada e em contexto para a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação, enquanto recursos importantes para a gestão escolar;
3. Zelar pela fidedignidade dos dados e informações fornecidas pela unidade escolar, validando, juntamente com o secretário escolar os documentos relativos à vida escolar dos estudantes;
4. Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos: responsabilizar-se pela manutenção e conservação do espaço físico, pela segurança do patrimônio escolar e pela manutenção atualizada do tombamento dos bens públicos sob a guarda da instituição que dirige;
5. Coordenar as equipes de trabalho: organizar o quadro de pessoal da escola com a devida distribuição de funções, construindo, coletivamente, critérios de atribuições de turmas aos docentes, priorizando as necessidades dos estudantes. Acompanhar o desenvolvimento profissional e estimular o comprometimento das pessoas e das equipes. Conduzir o trabalho de forma colaborativa com a equipe, promovendo condições que possam impactar na motivação, proatividade, resiliência, sensibilidade e ética de todo o grupo que lidera;
6. Controlar a frequência dos profissionais da escola, monitorando e comunicando às instâncias superiores a necessidade de substituições temporárias ou definitivas de docentes e demais profissionais da equipe, evitando o prejuízo para as atividades letivas e escolares;
7. Apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha tomar conhecimento, no âmbito da escola, e comunicar ao Colegiado Escolar e à Secretaria de Educação;
8. Informar à Secretaria de Educação sempre que identificar demanda de estudantes sem atendimento, vagas ociosas e necessidade de ampliação ou diminuição de turmas;
9. Gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola: responsabilizar-se pela administração financeira e pela prestação de contas dos recursos materiais e financeiros recebidos, federais, estaduais e municipais. Incentivar a participação da comunidade, na constituição do Colegiado Escolar e do Conselho Fiscal em prol de democratizar a aplicação de recursos financeiros consistentes aos anseios da comunidade e do Projeto Político Pedagógico da escola;

10. Manter a administração financeira e a prestação de contas dos recursos materiais e financeiros recebidos federais, estaduais e municipais disponíveis e visíveis para toda a comunidade escolar;
11. Manter dados e cadastros da escola devidamente atualizados junto aos órgãos oficiais para o cálculo do recebimento de recursos financeiros;
12. Supervisionar e organizar o fornecimento da alimentação escolar, do transporte escolar e de materiais, bem como os demais serviços prestados;
13. Assegurar calendário de reuniões pedagógicas, mobilizando todos em direção à participação e ao compartilhamento de objetivos e responsabilidades;
14. Coordenar e participar da elaboração de uma proposta pedagógica colaborativa e consistente para a escola e, também, da criação de estratégias de acompanhamento e avaliação permanente do aprendizado e do desenvolvimento integral dos estudantes;
15. Prover, com apoio do sistema municipal de ensino, as condições necessárias para o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
16. Proporcionar aos profissionais da equipe escolar momentos de autoavaliação, pesquisa, estudos, debates e reflexão da prática pedagógica e de replanejamento pedagógico.

**d) DIMENSÃO PESSOAL E RELACIONAL:**

1. Cuidar e apoiar as pessoas: promover e construir respeito e confiança por meio de seu comportamento ético, promovendo relacionamentos positivos e uma colaboração efetiva entre os membros da comunidade escolar. Manter uma postura profissional que inspire confiança, devido à sua capacidade de ser profissionalmente imparcial, justo e respeitoso;
2. Comprometer-se com o seu desenvolvimento pessoal e profissional: ampliar e atualizar os próprios conhecimentos gerais e, especialmente, os que se referem a educação, a escola, seus atores e processos, como também o seu desenvolvimento pessoal;
3. Saber comunicar-se e lidar com conflitos: buscar sempre a melhor forma de se expressar. Compreender a origem dos problemas e conflitos, mediando de forma imparcial,

possibilidades de soluções alternativas em diálogo com todas as partes interessadas, mostrando capacidade de escuta ativa e argumentação.

## **SERVIÇOS GERAIS E OUTROS**

**Art. 31º** – O serviço será realizado por funcionários terceirizados, contratados através da SE.

**Art. 32º** – Os funcionários serão responsáveis pela limpeza e manutenção de toda a escola cujas tarefas serão determinadas mediante escala organizada pela direção de acordo com a necessidade.

**Art. 33º** – Compete aos funcionários manter e zelar pela limpeza de todas as dependências da escola, assumindo o serviço determinado a outro funcionário mediante sua ausência, de acordo com a Resolução 01/2005.

**I** – Manutenção e conservação das dependências e materiais sob sua guarda em perfeitas condições de limpeza;

**Art. 34º** – Compete ao cozinheiro:

**I** – Confecção de merenda e alimentação escolar, zelando pela higiene, conservação e qualidade do cardápio oferecido, cardápio este confeccionado pelas nutricionistas da Prefeitura.

### **1. UM “CADINHO” DE PROSA... 2022 a 2023**

#### **2020/2021 - TEMPOS DE PANDEMIA: 17/03/20 - “O DIA EM QUE O BRASIL PAROU”**

Um Projeto de Educação em tempos de Pandemia.

Frente à ameaça do coronavírus e a instalação da Pandemia, as atividades escolares foram suspensas em março de 2020 por força de decreto municipal, fundamentado nas orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

O projeto **Cadinho de Prosa** apresentou o posicionamento da Secretaria de Educação frente à necessidade de promover acolhimento e fortalecimento de vínculos envolvendo os bebês, crianças, alunos e alunas, bem como seus familiares e teve como finalidade propor alternativas que possibilitem vivências e aprendizagens significativas para bebês, crianças, jovens e adultos integrados à rede municipal de Educação de Juiz de Fora por meio de matrícula nas escolas

municipais e Instituições parceiras (SE, 2020).

Com esse propósito, a escola uniu esforços para “acolher” as crianças e as professoras gravaram vídeos para estabelecer contatos com os familiares e crianças, sugestões de brincadeiras a serem realizadas em casa, bloco de atividades impressas, grupos de WhatsApp, por turmas, postagens de cartões virtuais. Período difícil e desafiador, pois "ensino remoto" não condiz com a realidade da educação infantil, que preconiza como eixo estruturante as interações e a brincadeira e é difícil imaginar a realidade de uma Educação Infantil sem convívio, sem afeto.

As sugestões foram planejadas com ludicidade para minimizar os efeitos e proporcionar leveza às crianças. Em setembro de 2021 foi apresentado o **Plano de retorno à escola de modelo híbrido** e termo de consentimento das famílias (presencial ou remoto). O protocolo envolvia inúmeras ações: acolhida aos profissionais; aos familiares e crianças; organização do espaço e tempo escolar; as práticas híbridas e o monitoramento.

A partir do dia 20/09, os profissionais voltaram à escola de forma escalonada. As turmas foram organizadas por “bolhas” para que as crianças permanecessem nos mesmos grupos de convívio, mantendo um “controle” dos contatos. A cada semana um grupo (organização e divisão feita pelas professoras de acordo com as especificidades de cada criança).

Os brinquedos também foram cuidadosamente separados de acordo com o grupo de “controle” e os ambientes classificados em áreas críticas e não críticas, de acordo com planta arquitetônica do prédio e com adequação dos espaços.

O dia 27/09 foi a data definida para o retorno presencial das crianças. Para orientação aos familiares, realizamos reuniões online, apresentando o Plano de Retorno e refletindo sobre as subjetividades a serem trabalhadas. Em 01/10/21, recebemos **“Orientações sobre Monitoramento da Covid 19 para o retorno seguro às atividades presenciais”**. Divulgamos também a **“Carta às Meninas e aos Meninos em Tempos de Covid”**.

O desenvolvimento das práticas pedagógicas foram elaboradas considerando as “experiências vividas” (distanciamento físico, o estar fora do espaço da escola, a organização no refeitório, sala de leitura, os sentimentos e relatos de situações vividas, o compartilhar aprendizagens, alegrias, medos, frustrações e como participaram das atividades cotidianas (rotinas, brincar em casa, TV, higiene, alimentação).

Uma escuta sensível para garantir a intencionalidade pedagógica diante de novos contextos de

aprendizagem e desenvolvimento para essas crianças e necessidades e desejos diferentes daqueles manifestados antes da pandemia.

Com o advento da vacina, superamos as adversidades e a vida foi voltando gradativamente com limitações e cuidados. Tempos que deixaram “marcas” em nossas vidas e a das nossas crianças e respectivas famílias e fortaleceram a instituição “escola” como espaço de convívio, insubstituível para a infância e constituição da pessoa humana.

Em reunião com a equipe Labouré, refletimos sobre os “**Novos tempos, novos espaços**”. Tempo de incerteza, mas também de ESPERANÇA, APRENDIZADO e GRATIDÃO pela VIDA! Tempo de investir na nossa formação, pois vivenciamos experiências singulares que nos impulsionaram a pensar sobre algumas questões:

- “**Como eu me transformei nessa pandemia?**”
- “**Como será a minha relação na instituição quando eu voltar?**”
- “**O que eu aprendi e tenho investido em mim enquanto pessoa e professora de crianças bem pequenas e crianças pequenas?**”

A mudança tem que considerar nossa história, experiências vividas e não podemos ignorar o que já experimentamos. Importante **REFLEXÃO**:

- O que devemos manter?
- O que precisamos fazer diferente garantindo às crianças o direito de aprendizagem e desenvolvimento?
- Qual a concepção da minha prática? Existem “espaços” de escuta?
- Quais ações com as famílias que queremos dar continuidade?
- Existe o reconhecimento e a pesquisa da identidade cultural das famílias.
- O que temos observado que é de interesse das crianças?
- Somos protagonistas e consideramos o protagonismo das crianças?

## **2021 - ANO DE MUDANÇAS E ELEIÇÃO PARA DIRETORA**

Desenvolvemos o Projeto **“VEM ELEIÇÃO AÍ GENTE”**.

### **Proposta de Gestão Participativa – (2022/2024)**

*“Precisamos reencantar o mundo, tornando por empréstimo o olhar das crianças”* (Mia Couto).

As crianças que retornaram ao presencial demonstraram interações significativas na relação com o outro, na participação, nas brincadeiras, além da alegria em estar na escola. Vivenciaram a cidadania no processo de **ELEIÇÃO para DIREÇÃO DA ESCOLA**, realizada no dia 05 de dezembro de 2021.

Com a temática **CRIANÇA QUER O QUÊ? UMA ESCOLA... “VEM ELEIÇÃO AÍ GENTE...”**, tivemos como objetivo realizar ações significativas que envolvessem as crianças no contexto da eleição para diretora da escola (candidata única), assim como mobilizar a comunidade escolar e famílias para o processo eleitoral.

As crianças são sujeitos de direitos. A escuta é um ato de respeito. Importante respeitá-las e valorizá-las em sua forma de ser, pensar e agir. Nessa vivência da cidadania, é fundamental que elas manifestem os seus desejos e sonhos da escola que querem. Com esse propósito, planejamos ações coletivas com a participação das crianças que exerceram o direito de expressar suas ideias (voz ativa).

As reflexões foram inspiradas no livro **“Se criança governasse o mundo...”** de Marcelo Xavier, Editora Formato.

### **PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS: “RETRATO DA CANDIDATA”**

Muitas ações instigantes foram propostas pelas professoras. Confeccionaram o **“RETRATO da candidata”** (Margarete) para expor na entrada da escola; entrevista.

**LISTA e CARTAZ** confeccionados com as crianças expressando o que desejam para a escola: no pátio, na sala, nos corredores, no refeitório, para a merenda e os brinquedos.

## O QUE QUEREMOS PARA NOSSA ESCOLA?

- “Pote grande de massinha”;
- “Arrumar a casinha”;
- “Chuva de sorvete”;
- “Mais brinquedos no parque”;
- “Uma casinha nova para o parque”;
- “Pintar a sala de rosa”;
- “Merenda doce”;
- “Coisas boas”;
- “Podia ter um pula-pula no parquinho”;
- “Um carrinho de controle remoto grande”;
- “Um microfone que fala sozinho”;
- “Que a casinha ficasse limpa”;
- “Ter três balanços no parquinho”;
- “Abrixe mais a casinha para podermos brincar”;
- “Uma Margarete robô”;
- “Uma flor azul”;
- “Uma galinha”;
- “Carrinhos Hot Wheels”;
- “Ter mais bonecas Barbie”;
- “Uma TV para sala de aula com internet”;
- “Massinha cor-de-rosa e roxa”;
- “Carne moída, arroz, feijão, batata palha e suco”;
- “Brinquedos todos iguais na sala de aula para montar”;
- “Quero minha escola bem colorida, com três escorregadores, com bastante flores e corações”;
- “Toda rosa, com riscos coloridas, uma árvore para dar sombra, biblioteca cheia de livros, um parquinho com balanço”;
- “Uma escola azul, amarela, verde, muito colorida, com plantas”;
- “Uma escola toda colorida”;
- “Com muita luz, com um parquinho bem legal e azul”.

As crianças que permaneceram no ensino remoto nos enviaram desenhos de como desejavam a escola. Orientamos aos familiares que conversassem com o(s) filho(s) e escrevessem os “desejos” da escola que sonhavam. Gravaram vídeos e postaram no grupo de WhatsApp divulgando a eleição.

As famílias demonstraram surpresa com as demandas legítimas das crianças (melhoria da estrutura física). Reafirmaram a importância do acolhimento e o cuidado com a questão emocional e a escuta sensível às “vozes” das crianças, parabenizando a escola pelo projeto desenvolvido sobre a eleição.

Ser eleita por unanimidade foi uma conquista da equipe da escola e das propostas planejadas pelas professoras. As crianças, protagonistas de um processo de escolha democrática, em um exercício real de cidadania, mobilizaram intensamente os familiares para o comparecimento à eleição em uma manhã ensolarada de domingo.

Confeccionaram **cartão da turma** parabenizando à direção pela vitória.

O nosso desejo é transformar a escola em um local prazeroso e aconchegante para as crianças. Que possamos atender às reivindicações legítimas das crianças.

## **2. OBJETIVOS E FINALIDADES - EMSCL**

A criança atendida na EMSCL deverá:

- Sentir-se acolhida no ambiente escolar, estabelecendo vínculos com crianças e adultos ali presentes;
- Desenvolver uma imagem positiva de si mesmo, fortalecendo a autoestima;
- Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) expressando suas ideias e sentimentos;
- Promover o conhecimento e aprendizagem por meio do lúdico, os aspectos sociais, afetivos, cognitivos e éticos, que estruturam o desenvolvimento global da criança;
- Nortear ações que favoreçam práticas indissociáveis entre o cuidar e o educar;
- Criar um ambiente facilitador do desenvolvimento da criatividade;

- Desenvolver nas crianças uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Incentivar práticas de autocuidado para que desenvolvam a autonomia;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Respeitar as crianças como seres pensantes, estimulando-a nas interações interpessoais, para que aprendam a conviver e a cooperar com o grupo, respeitando as diferenças;
- Estimular nas crianças uma atitude de busca constante do conhecimento, por meio de práticas que desenvolvam e desafiem continuamente o raciocínio, a criatividade, a curiosidade, a expressão e a comunicação;
- Promover o espírito de união, confiança e companheirismo entre os funcionários e a equipe dirigente;
- Criar um ambiente de confiança entre pais e escola onde os pais serão escutados, respeitados e terão participação ativa.

## **FILOSOFIA DA ESCOLA**

A EMSCL tem por filosofia, a partir da realidade sociocultural das crianças, dos conhecimentos que dispõem, no sentido de possibilitar a construção dos **quatro pilares da educação** para a constituição e desenvolvimento da criança:

1. **Aprender a ser**
2. **Aprender a fazer**
3. **Aprender a conviver**
4. **Aprender a conhecer**

Considerando a concepção de criança protagonista, a equipe pedagógica propõe atividades significativas em um ambiente estimulador, seguro, aconchegante e desafiador. Através de novas experiências, incentivar a descoberta, a criatividade e a criticidade. Favorecendo, assim, o desenvolvimento das crianças que contemple todos os aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos.

## LEGISLAÇÃO - EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Constituição Federal de 1988:** O “Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)” - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)” - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Na Educação Infantil - isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas - é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. A Constituição Federal criou a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, em seu artigo 208.

**Art. 29** - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei 12.796, de 2013).

**Art. 30** - A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

## AUTORES QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA

A Escola Municipal Santa Catarina Labouré se baseia na teoria socioconstrutivista e nas obras de autores que de alguma forma contribuem para seu crescimento, como **Jean Piaget**, **Lev S. Vygotsky** e **Henri Wallon**, e fundamentaram as reflexões na construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (PCRM, 2010) e o Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular/BNCC.

A escolha pelos autores se deu por embasar os documentos legais municipais que são parâmetros para nossas ações, como também por acreditarmos numa proposta pedagógica que favoreça o protagonismo da criança e a construção do conhecimento por meio de experiências.

## JEAN PIAGET

Segundo Piaget, há quatro estágios básicos do desenvolvimento cognitivo. Apresentamos as fases que abrangem a faixa etária da educação infantil, que são o primeiro e o segundo estágio.

O primeiro é o **estágio sensório-motor**, que vai até aproximadamente os dois anos. Nessa fase, as crianças adquirem a capacidade de administrar seus reflexos básicos para que gerem ações prazerosas ou vantajosas. É um período anterior à linguagem, no qual o bebê desenvolve a percepção de si mesmo e dos objetos à sua volta.

O segundo estágio, **pré-operacional**, vai aproximadamente dos dois aos sete anos e se caracteriza pelo surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos. A criança continua egocêntrica e ainda não é capaz, moralmente, de se colocar no lugar de outra pessoa.

## VYGOTSKY

Para Vygotsky, *“a aprendizagem é o produto da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças”*. Se faz necessário o uso de ferramentas culturais e linguísticas nesse processo de mediação. Muito mais que um processo de assimilação e acomodação, é um processo de internalização, na qual a criança domina e se apropria.

Para ele, portanto, *“o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores é resultado de uma atividade mediada”*.

Na teoria sociointeracionista de Vygotsky, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são aspectos muito importantes, pois para ele o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem, e a interação entre meio e indivíduo é essencial nesse processo. A criança internaliza as interações com o ambiente e assim ocorre o desenvolvimento, que acontece de fora para dentro. A cultura é uma das principais influências para que ocorra o desenvolvimento mental, ela indica os caminhos e também as peculiaridades da sua conexão com o mundo (Kohl, 1992).

## HENRI WALLON

Segundo Wallon, “*o indivíduo é social não como resultado de circunstâncias externas, mas em virtude de uma necessidade interna*”. Fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: **a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.**

Para Wallon, o desenvolvimento humano ocorre por meio de estágios que não são lineares, mas sim marcados por contradições e avanços, nos quais as **emoções** desempenham papel central. Ele destacou que:

- **A afetividade** é a primeira forma de comunicação da criança com o mundo, influenciando diretamente no desenvolvimento cognitivo e motor.
- **O movimento** não é apenas físico, mas também expressivo e vinculado à construção da consciência corporal e das relações sociais.
- **A inteligência** se constrói a partir das interações concretas com o ambiente, mediadas pela linguagem.
- **A formação do eu** surge da dialética entre o indivíduo e o coletivo, em um processo de diferenciação e socialização.

Na EMSCL, a perspectiva walloniana fundamenta práticas que valorizam:

- O acolhimento das emoções das crianças como base para a aprendizagem.
- A expressão corporal e artística como linguagens essenciais.
- A construção da autonomia por meio de interações respeitosas.

## FUNDAMENTOS DA PROPOSTA CURRICULAR DA EMSCL

Os fundamentos têm origem na **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**, no **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil** e na **BNCC**, articulando-se aos seguintes princípios:

**1. Historicidade e geograficidade das crianças:**

- Reconhecer as crianças como sujeitos inseridos em contextos culturais e temporais específicos.
- Valorizar as diferentes infâncias presentes em diversos espaços e tempos (local, regional, global).

**2. Protagonismo infantil:**

- Romper com visões adultocêntricas e passivas da infância, entendendo a criança como produtora de cultura.
- Garantir autonomia por meio da participação ativa na construção do espaço e do tempo escolar.

**3. Interações e brincadeira:**

- Priorizar a brincadeira como eixo estruturante do currículo, essencial para a humanização e a construção de conhecimentos.
- Promover interações que ampliem vivências socioculturais e linguagens (corporal, oral, artística).

**4. Cuidar e educar indissociáveis:**

- Integrar ações de cuidado físico, emocional e pedagógico, respeitando a totalidade do desenvolvimento infantil.
- Assegurar práticas de higiene, alimentação e descanso como momentos educativos.

**5. Diversidade e inclusão:**

- Respeitar as singularidades das crianças, suas culturas, identidades e formas de expressão.
- Garantir acessibilidade física, comunicacional e pedagógica a todos.

## 6. Ambiente educativo:

- Criar espaços acolhedores, seguros e desafiadores, que estimulem a investigação e a criatividade.
- Utilizar todos os ambientes da escola (sala, pátio, refeitório) como territórios de aprendizagem.

## 7. Formação docente:

- Promover estudos contínuos sobre desenvolvimento infantil, teorias educacionais e práticas inclusivas.
- Valorizar a escuta sensível e a observação das crianças como base para o planejamento pedagógico.

## CONCEPÇÕES NORTEADORAS

### INFÂNCIA

A EMSCL adota a concepção de infância como:

- **Uma construção social**, variável conforme contextos históricos e culturais (PCRM-JF, p.14).
- **Tempo de direitos**, em que as crianças são vistas como sujeitos ativos, capazes de interpretar e transformar o mundo.

**Fragmento da Proposta Curricular de Juiz de Fora (PCRM-JF):** *“Romper com visões reducionistas e adultocêntricas que marcam nosso olhar sobre as crianças, cujo mundo é percebido apenas como um mundo de fantasia [...]”* (p.15).

### CRIANÇA

Alinhada às **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**, a escola entende a criança como:

- **Sujeito de direitos**, com potencialidades e linguagens próprias.

- **Centro do processo educativo**, cujas experiências cotidianas são a base para aprendizagens significativas.

#### **Direitos de aprendizagem (BNCC):**

1. **Conviver**
2. **Brincar**
3. **Participar**
4. **Explorar**
5. **Expressar**
6. **Conhecer-se**

#### **EDUCAÇÃO INFANTIL**

Definida como **primeira etapa da Educação Básica** (LDB 9.394/96), tem como finalidade:

- **Desenvolvimento integral** (físico, emocional, cognitivo, social).
- **Complementaridade à ação da família**, em espaços não domésticos e regulados pelo sistema de ensino.

**Art. 4º das DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009):** *“A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, 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”.*

#### **CUIDAR E EDUCAR**

Conforme a BNCC (2017, p. 36-37):

- **Indissociabilidade:** O cuidado (higiene, alimentação, segurança) é parte integrante do processo educativo.
- **Diálogo com as famílias:** Compartilhamento de responsabilidades e valorização das culturas familiares.

### **Na prática da EMSCL:**

- Rotinas de autocuidado (lavar as mãos, escovar os dentes) como momentos de aprendizagem.
- Projetos que integram famílias (ex.: “Mala Viajante” com livros para leitura em casa).

“É através das ações indissociáveis de cuidar e educar que são apresentadas às nossas crianças formas de ser e estar no mundo” (PCRMJF, p. 33).

Nas práticas educativas desenvolvidas na EMSCL, percebemos um avanço nas ações planejadas e nos projetos desenvolvidos, considerando o cuidar e educar como processos indissociáveis. Existe intencionalidade pedagógica no papel mediador dos professores na forma como se relaciona e atua com as crianças, ao favorecer a aprendizagem, incentivando práticas de cuidado e autocuidado, ao possibilitar a afetividade e as relações com o outro e na valorização dos conhecimentos produzidos pelo grupo, assim como no estímulo à curiosidade, instigando a pesquisa e o pensar. A reflexão tem que ser permanente, considerando a constante rotatividade dos profissionais.

De acordo com as DCNEI: “educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (Brasil, parecer CNE, 2009, p. 10).

### **O BRINCAR ENQUANTO DIMENSÃO CULTURAL INFANTIL**

O BRINCAR está no centro da ação educativa da escola da infância. Não brincamos porque somos crianças, brincamos porque somos humanos. Porque a brincadeira é um dos modos pelos quais constituímos nossa humanidade” (Vygotsky, 1995 p. 15).

Na brincadeira, a criança provocada e encantada se interessa pela proposta e interage com as pessoas, os objetos e o ambiente. Nesse sentido, a escola é sempre um lugar privilegiado para a cultura infantil porque têm outras crianças (negociam regras, descobrem sua identidade, forma de estar e outras, assumem papéis). Conviver com outras crianças é direito das crianças e ao organizarmos os espaços para o brincar qualificamos a brincadeira. Segundo Brougère: *“A criança brinca com o que ela tem à mão (que ela transforma em brinquedo) e com o que ela tem na cabeça (a sua imaginação). A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social: APRENDE-SE A BRINCAR. A brincadeira não é inata (no sentido de que a criança já nasce*

*com esse potencial de brincar). A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela” (BROUGÈRE, G. 2001).*

Precisamos proporcionar no cotidiano da Educação Infantil ambientes propositores para que as crianças brinquem, não porque estão no tempo livre, mas porque planejamos e entendemos o lugar fundamental que a brincadeira ocupa no desenvolvimento infantil.

Segundo a PCRM/JF (2010) as crianças devem ser compreendidas como:

- Sujeitos Ativos.
- Sujeitos Participativos.
- Seres sócio-histórico-geográficos.
- Sujeitos de sua aprendizagem.
- Produtoras e influenciadoras de cultura e da sociedade.
- Sujeitos reais e cidadãos de direitos.
- Possuidoras de processos de significação próprios.
- Seres brincantes.
- Sujeitos coletivos, que se singularizam na vivência com seus pares e com outros sujeitos.

### **Brincando na “varanda” da escola e no parque e Praça Bom Pastor – 1º Período e 2º Período – 2024**

Na EMSCL, temos refletido sobre a concepção do “brincar” e sua importância como ação planejada e o oferecer às crianças oportunidades de vivência do brincar que despertem interesse, explorações, relações e descobertas nos diversos espaços da escola.

### **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (BNCC)**

A existência de uma BNCC está prevista desde a CF/1988 e da LDB/96. No Plano Nacional da Educação (PNE, 2014), esse compromisso é reafirmado em 2015 e iniciam-se a discussão sobre a elaboração desse documento que, em 2017, tem sua 4ª edição publicada, instituída e orientada pela RES/ CNE/ CP- nº 02/2017. Importante ressaltar que as premissas na BNCC tiveram início

em 1998 com a implementação da 1ª versão + (Par. CEB-022/98) e Res. 01/2019), documento que teve sua revisão em 2009, por meio do Parecer CNE/ CBE/ nº 20/2009.

As DCNEI definem concepções e fundamentos muito importantes para a Educação Infantil, premissas que orientaram a organização e redação da BNCC. Amplia e reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade e a partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferece referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se).

A BNCC define a **COMPETÊNCIA** (são dez) como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

- Conhecimento
- Pensamento científico, crítico e criativo
- Repertório Cultural
- Comunicação
- Cultura digital
- Trabalho e Projeto de vida
- Argumentação
- Autoconhecimento e Autocuidado
- Empatia e Cooperação
- Responsabilidade e Cidadania

Propõe-se desenvolver as práticas educativas na BNCC na Educação Infantil com a noção de direito de aprendizagem, ao invés de trabalhar com o foco em competências. As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiências. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.

A BNCC define-se que: *“Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”* (Brasil, 2017, p. 40).

Essa forma de tratar os conteúdos se desdobram a partir das DCNEI (art. 9º) e se concentra em cinco blocos:

1. **EU, O OUTRO E O NÓS:** identidade da cultura, alteridade;
2. **CORPO, GESTOS E MOVIMENTO:** corpo como “leitor” de mundo, tensões, imitações e sentimentos;
3. **TRAÇOS, SONS, CORES e FORMAS:** oportunidade de expressar-se com fruição e criatividade;
4. **ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO:** além da oralidade e escrita (falar, escutar e ser escutado);
5. **ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES:** curiosidade de como “funciona” o mundo.

Nesse viés, os Campos de Experiências foram estruturados a partir do **artigo 9º das DCNEI**. Não ocorrem de modo isolado. Os campos de experiências são explorados a partir dos **interesses das crianças**. Assim, colocam no centro do projeto educativo as interações e as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas.

A apresentação dos cinco CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS propostos pela BNCC chama a atenção para **dois importantes pontos trazidos pelas DCNEI**.

O primeiro diz respeito ao que se espera do trabalho do conjunto de **educadores e famílias**: *“[...] cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”*.

O segundo ponto traz a concepção de criança que guiou toda a discussão acerca das experiências

de aprendizagem na EI: *“A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura”* (<http://portal.mec.gov.br>).

Os pontos básicos dessa concepção levam a:

- **ABANDONAR** a ideia de crianças como seres frágeis e incompetentes e da infância como período de passividade, dependência ou debilidade;
- **REJEITAR** toda postura pedagógica (incluindo as instruções, os materiais didáticos, as histórias) de rigidez e inflexibilidade, sem atentar para a maneira como as crianças reagem ao que lhes é proposto;
- **NÃO DEFINIR** o processo pedagógico como metas impostas à criança, negligenciando o significado que aquele processo tem na experiência infantil;
- **GARANTIR** a todas as crianças tempo para explorar as proposições que o professor faz;
- **ENTENDER** que elas precisam repetir as mesmas proposições outras vezes, de modo a se apropriar de determinadas ações e também elaborar um sentido para a experiência vivida.

Segundo as DCNEI, art. 9º: *“as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas”*.

Consideramos que a Proposta Curricular da Rede municipal de Juiz de Fora/ Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora para a Educação Infantil (2020), são documentos que se complementam com a BNCC que especifica os objetivos de aprendizagem e os campos de experiências.

## **ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS**

Um novo paradigma com uma lógica dialógica e não diretiva e instrucional, trazendo a EXPERIÊNCIA como aspecto norteador básico. Rompe com a ideia de disciplinas e a listagem

de conteúdos e de que não há necessidade de PLANEJAMENTO na educação infantil e que muitas vezes é voltado para o calendário de datas comemorativas (como senso comum) sem avaliar o sentido e o potencial de experiências que pode favorecer a criança. O rompimento desse paradigma se dá por conta da organização curricular por campos de experiências.

De acordo com a DCNEI, art. 3º, 2009, considera o currículo: *“Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”*.

Importante uma ESCUTA atenta e sensível ao que as crianças sabem e um amplo conhecimento do patrimônio cultural para provocar articulações entre as experiências e saberes das crianças e os conhecimentos historicamente construídos. A razão de tal escuta se dá pela organização curricular por campos de experiências, pois na EMSCL acreditamos que para que se efetive essa concepção é essencial o papel mediador do professor.

As concepções da EMSCL estão fundamentadas nos documentos oficiais normativos que impõem a necessidade de imprimir **Intencionalidade Educativa** às práticas pedagógicas e um planejamento que considera a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, **cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças**. O professor disponibiliza elementos para que as crianças possam relacionar, comparar, contrastar, definir e explicar o mundo a seu modo. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 39).

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (Brasil, 2017, p. 39). Esse é o papel preponderante dos professores (as) que atuam na EMSCL.

Currículo não se constitui em conhecimentos pré-existentes e sim, produzidos na interação educacional. Assim é o CURRÍCULO que considera:

- As materialidades/subjetividades que envolvem a educação entre sujeitos;

- As intencionalidades presentes no ato de educar;
- A organização do espaço;
- A organização do tempo;
- A sistematização das atividades;
- A sistematização e produção de materiais;
- A organização e prática das rotinas;
- A organização e práticas do cotidiano;
- Os saberes presentes e ausentes nos espaços educativos;
- As presenças e ausências das pessoas nos espaços educativos;
- As interações entre as diferentes pessoas nos espaços educativos;
- As formas de cuidar e educar;
- As formas de conceber as crianças e suas infâncias;

O grande desafio é planejar garantindo os direitos básicos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e considerando os CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS (como as crianças vivenciam o mundo).

Na EMSCL o planejamento tem sido realizado no coletivo, nas Reuniões Pedagógicas e, em 2024, duas horas da reunião pedagógica são destinadas ao encontro dos professores por períodos e turno, para organizar e elaborar o planejamento e as ações coletivas, visando a identidade da escola.

Para concepção de experiência nos respaldamos em Larrosa, pedagogo espanhol e filósofo: *“experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia, passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”*.

A Experiência de aprendizagem é a que desperta curiosidade e interesse. A vivência será significativa e promoverá marcas e transformações internas que poderão ser relacionadas a outras aprendizagens e utilizadas em outros contextos. Essa é a visão de desenvolvimento infantil preconizada pela BNCC.

Algumas práticas, tais como: cantar e dançar com outras crianças, admirar-se em frente ao

espelho, comer uma refeição saborosa e cheirosa, jogar bola, escutar histórias e emocionar-se com os personagens, brincar de faz de conta, organizar com cuidado uma coleção de objetos e observar com curiosidade o que ocorre quando dois líquidos de densidade diferente são misturados, entre outras práticas, desde que respeitados seu ritmo de ação, sua iniciativa e os sentidos que constroem, favorecem experiências significativas.

Na EMSCL, as práticas pedagógicas são desenvolvidas considerando os diálogos entre os campos de experiências e com o objetivo de continuidade, singularidade e ludicidade. Os projetos de trabalho com suas pesquisas instigadoras permitem ampliar os conhecimentos, garantindo os direitos de aprendizagem e favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento. O Plano de Trabalho da EMSCL tem delineado objetivos em relação às crianças e proposto experiências, destacando alguns saberes e conhecimentos que serão desenvolvidos na vivência dessas experiências. As propostas estão em consonância com o projeto institucional “*Quintais brincantes: território do brincar*” e que tem se desdobrado em pesquisas investigativas desafiadoras, ampliando o conhecimento de mundo, numa relação dialógica com os campos de experiências. Um dos desdobramentos foi a pesquisa sobre “*As sementes*”, assim como a leitura de histórias sobre “*quintais*”.

## **COMPONENTES CURRICULARES E EXTRACURRICULARES**

### **ARTE E TEATRO / MÚSICA**

A EMSCL sempre optou pela linguagem artística MÚSICA. No ano de 2023, em função da dificuldade na contratação de um profissional, a escola definiu pelo TEATRO. A experiência foi positiva, mas para 2024, a escola optou novamente pela MÚSICA, por considerar que a linguagem musical favorece o desenvolvimento da sensibilidade, do senso rítmico, da imaginação, da memória, concentração, atenção, contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação nos diferentes espaços. A experiência tem sido positiva e principalmente pela formação do professor em Música (diferencial).

A BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na ARTE, destacamos **Traços, sons, cores e formas**. Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de

expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.

Com base nessas experiências, as crianças se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.

Para tanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfiguram, permanentemente, a cultura e potencializam suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BNCC p. 41).

Compreender as diferentes linguagens como forma de experimentação e formação estética, a criança exprime seus sentimentos, eleva a autoestima, amplia a sua capacidade de representar o simbólico, analisando, avaliando e fazendo interpretações, desenvolvendo habilidades específicas nessas áreas de conhecimento. Nesse sentido, o contato com as diferentes formas de expressão artística, seja através do livro de literatura, da releitura de uma obra de arte ou de representação de mundo imaginário através do teatro, essas experiências oportunizam aos educandos a exploração, o conhecimento, a brincadeira, o que implica em desenvolvimento de uma visão de mundo transformadora, favorecendo a ligação entre a fantasia e a realidade.

Na EMSCL, as práticas educativas desenvolvidas ocorrem de maneira intracurricular e têm como objetivo:

- Estimular a autonomia, criação e expressividade;
- Explorar a concentração, observação, equilíbrio, mímicas e movimentos corporais;
- Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras;
- Desenvolver a percepção de si a partir da interação com o outro;
- Promover experiências em que a criança pode se expressar e ouvir;

- Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação;
- Desafiar a criança a ir além da capacidade imaginável do corpo, vencendo suas limitações;

## **ARTES VISUAIS**

As atividades artísticas representam o mundo em formas, cores, sons e movimentos e promovem a integração dos sentimentos, dando sentido ao vivido aqui e agora. A ação de criar é, assim como o brincar, uma ação investigadora, que tem como objetivo ampliar os limites da percepção que a criança tem do mundo e de si mesma.

As produções das crianças manifestam suas interações socioculturais, vindas da experiência da família, da escola, constituindo também um reflexo da cultura.

As **ARTES VISUAIS** são desenvolvidas através do projeto de Artes da escola e este permeia as práticas das professoras de referência 1 e 2 e professora do projeto Sala de Leitura. As **ARTES VISUAIS** na EMSCL compreendem, entre outras, as linguagens da pintura, do desenho, da escultura, da fotografia, do vídeo, tendo como objetivo:

- Garantir o espaço da expressão individual na vivência de um processo criativo e na construção por meio da experimentação;
- Desenvolver a autonomia, o senso de organização e cuidado no espaço de trabalho pelo uso adequado de materiais, mobiliário e instrumentos utilizados.

A dinâmica das vivências alterna expressões individuais e coletivas e a oferta de diferentes suportes como estímulo às experimentações. As práticas são desenvolvidas em consonância com o projeto institucional e outros específicos das turmas.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA**

As práticas curriculares de Educação Física na escola no ano de 2023 foram organizadas com 3 aulas semanais na turma de creche, 3 aulas semanais no 2º período, 4 aulas semanais no 1º período. Em 2024, a organização das “aulas” se efetiva em 4 “aulas” no 1º período e 3 “aulas” no 2º período.

Sabemos que o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura

humana. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

Segundo Wallon (1996), o ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.

A Educação Física na EMSCL é desenvolvida por meio de práticas que envolvem jogos, brincadeiras, circuitos, sequência de movimentos, desafios corporais com obstáculos, o arremessar, o jogar, etc., favorecendo a autonomia das crianças e a capacidade de construção de regras e com os objetivos:

- Desenvolver, compatíveis com a idade, atividades físicas e esportivas, habilidades motoras, interesses, necessidades e capacidades, concorrendo para o desenvolvimento dos educandos.
- Desenvolver o interesse pela prática das atividades físicas, da ginástica, dos esportes e das atividades recreativas de forma organizada.
- Desenvolver a eficiência física, orgânica e de habilidade, controle do corpo e dos segmentos, as atitudes e a sociabilidade na prática das atividades esportivas.
- Desenvolver uma forma pessoal de expressão corporal e esportiva.
- Desenvolver atividades físicas, a ginástica, o esporte, a recreação e as atividades complementares dentro dos critérios de continuidade e crescimento da ação educativa.
- Desenvolver noções e conhecimentos sobre higiene, saúde, aquecimento, ginástica, esportes, recreação, atividades complementares, organização e direção de jogos.

## **SALA DE LEITURA**

*Somos “tecidos” pelas brincadeiras!*

*Somos “tecidos” pelas culturas!*

*Somos “tecedores” de brincadeiras e culturas!*

O projeto Sala de Leitura da Escola que teve início em 2022, como política da Rede, mas a EMSCL já possuía o projeto literário com a dinâmica de empréstimos e as ações eram desenvolvidas pela professora reabilitada Rosane (se aposentou em 2022), que atuava na Sala de Leitura.

Em 2023, a professora Delphina assumiu o Projeto Intracurricular “*Leitura na Escola*” e atuava com as 14 turmas e, hoje, 2024, com 12 turmas e é responsável pelos empréstimos semanais na “Sala de Leitura”.

### **PRINCÍPIOS GERAIS DO PROJETO DE LEITURA NA ESCOLA:**

- Valorização da literatura como prática fundamental para a ampliação das experiências humanas;
- Concepção de que a literatura que deve estar presente na formação cultural das (dos) professoras(es), sendo um elemento essencial para a docência;
- Necessidade da criação de condições para experiências constantes e sistemáticas com a cultura letrada como iniciativa essencial que não pode ser postergada.

### **OBJETIVOS:**

- Garantir o direito à leitura;
- Promover igualdade de oportunidades de acesso a bens culturais produzidos pela humanidade, fomentando práticas que envolvam a leitura em suas amplas manifestações com crianças, profissionais e famílias;

### **FUNDAMENTAÇÃO:**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera que o trabalho com a literatura contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. A BNCC ainda preconiza a necessidade de participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, etc., dentre outros.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora traz a concepção de desenvolvimento de práticas pedagógicas focadas nas diversas linguagens, valorizando e garantindo às crianças o acesso aos bens e saberes historicamente construídos pela humanidade. A PCRMJF considera que o contato com a linguagem literária deve estar presente nas práticas educativas como uma

experiência que amplia a visão de mundo das crianças assim como suas possibilidades de expressão.

Refletindo sobre a importância da leitura na Educação Infantil em nossa escola e considerando a proposta do Projeto: *LÊ MUNDO: um diálogo com a literatura na escola*, iniciamos algumas reflexões sobre a prática de leitura na escola:

- Qual o significado da história para as crianças e para a professora.
- Se a atividade de leitura é um momento de encantamento, conhecimento, um despertar de emoções.
- Se é uma atividade planejada.
- Qual a importância que lhe é atribuída dentro da proposta curricular?

A partir dessas reflexões, iniciamos as ações do Projeto “*Leitura na Escola*”, como ampliação e reestruturação de um Projeto intracurricular, existente na escola desde 2013 denominado “*A Leitura e seus encantos*”, até então desenvolvido por uma professora efetiva em readaptação, responsável pelos empréstimos, que continuam como uma das ações do projeto atual.

As crianças vão à Sala de Leitura, em pequenos grupos ou acompanhadas das professoras, com sua “*Sacola Literária*”, para escolher os livros que desejam levar para casa e são incentivadas à leitura compartilhada em família.

### **OBJETIVOS DO PROJETO “LEITURA NA ESCOLA”**

- Apropriar-se de comportamentos típicos da cultura do escrito (manusear páginas, compreender a necessidade do silêncio para ouvir a narrativa ou de saber como e quando interrompê-la);
- Aprender como operam as narrativas (princípio, meio e fim);
- Apropriar-se de novas palavras, enriquecendo seu vocabulário;
- Apropriar-se de elementos do discurso narrativo ficcional, apoiando-se nas estruturas fixas (por exemplo, das histórias cumulativas);
- Permitir às crianças fantasiar, imaginar, transpor sua própria realidade e exercitar a alteridade;

- Experimentar emoções diversas (situações de afeto, desamparo, conhecer outras vidas e experimentar outras existências);
- Reconhecer elementos das ilustrações de história, apontando-os, a pedido do adulto-leitor;
- Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos ao ler histórias;
- Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba e para planejar coletivamente roteiros de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história;
- Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas;
- Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens, principais acontecimentos e relatar histórias ouvidas;
- Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu próprio repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, etc.).

*“Ler faz florir a alma”... com essa frase da professora Delphina vamos “semeando” no coração das crianças e em toda escola, um “jardim literário”.*

## **ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Refletir sobre as rotinas é fundamental, pois são organizadoras estruturais das experiências cotidianas, auxiliando a organização do planejamento das práticas pedagógicas, contribuindo para que as crianças construam a noção de tempo. Por meio da organização dos tempos na educação infantil, se evidenciam as prioridades do desenvolvimento do currículo.

No cotidiano da EMSCL, consideramos que é preciso prever momentos diferenciados que se organizarão de diferentes formas para as crianças. Para dispor atividades no tempo e no espaço é fundamental organizá-las de acordo com as necessidades biológicas das crianças (refeições, banho, repouso); as necessidades psicológicas (respeito à singularidade de cada criança) e as necessidades sociais e históricas que dizem respeito aos diversos modos de vida (experiências culturais das comunidades) e que, no encontro dessas três dimensões, permitam um ser e estar no mundo que levem à aprendizagem e ao desenvolvimento.

*“[...] O planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos” (Brasil, CNECEB, 2009).*

A organização e as práticas das rotinas presentes no cotidiano da EMSCL buscam:

- Ser flexíveis, podendo sofrer transformações ao longo do tempo e do espaço, dos desejos, anseios e necessidades das crianças e demais sujeitos da instituição;
- Garantir a acolhida das crianças e de seus familiares;
- Garantir a acolhida de todas as pessoas envolvidas no processo educativo;
- Possibilitar a participação e a autoria das crianças, garantindo sua autonomia;
- Ir além da mera noção de repetição, mas se organizar como uma construção dinâmica e reveladora; deve se referir ao espaço-tempo do acontecimento e ir além do repetido, fundamental para a vida humana;
- Conferir à criança estabilidade, apoio emocional, social e cognitivo;
- Possibilitar que a criança compreenda e atue no mundo; baseando-se em experiências compartilhadas, valorizando a diversidade;
- Possibilitar que a criança experimente arranjos de diferentes espaços e tempos relacionados entre si;
- Contemplar as práticas pedagógicas da instituição e apresentar as propostas de ação educativa de todos os presentes na instituição;
- Atender às necessidades e demandas das crianças;
- Ser alicerces para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, assuma suas responsabilidades, permitindo construção do conhecimento, a aprendizagem e desenvolvimento humano;
- Garantir o acesso ao conhecimento e aos saberes historicamente construídos;
- Permitir a incorporação da criatividade, do inesperado, da surpresa, da curiosidade, da emoção, da afetividade, do lúdico; elementos imprescindíveis à educação das crianças;

- Ser coerentes com os princípios que fundamentam as práticas pedagógicas, possibilitando e/ou facilitando a realização de projetos que emergem do coletivo, sendo questionado e avaliado constantemente, assegurando sua problematização e reestruturação, a partir de uma reflexão conjunta e periódica entre todos os envolvidos no processo educativo;
- Garantir a avaliação individual e coletiva de todo o processo presente;

Na EMSCL, a organização da rotina institucional se dá por meio de elaboração de quadro de horários com atividades permanentes: café da manhã, merenda, recreio no parquinho, uso do salão do 2º andar, sala de leitura para empréstimos e “combinados” para ocupação da varanda, uso da sala da “coordenação” para assistir vídeos contextualizados às práticas.

Devido à restrição de espaços físicos adequados que garantam acessibilidade, ventilação, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho do grupo e as práticas propostas, além do estabelecimento dos dias das “aulas” especializadas, acontecem negociações constantes para o compartilhamento dos espaços.

Nas salas de atividades, mesmo algumas com espaço restrito ou de pouca ventilação, possibilitamos as crianças vivências que favorecem a autonomia, a auto-organização, as interações entre as crianças, além de “cantinhos” de leitura, cantos de construção com materiais diversos e de fácil acesso, explorando os diferentes planos (chão, mesa, paredes, etc.), permitindo escolhas e instigando a curiosidade e a pesquisa.

A organização dos tempos e do regime de funcionamento são pensadas ao considerar a vertente institucional e o cotidiano do trabalho, pois o período de atendimento, os horários de funcionamento, a carga horária dos professores e funcionários, o calendário com a programação de atividades aos sábados letivos são fatores que influenciam.

O atendimento das crianças é distribuído em 800 horas anuais, divididas em 200 dias letivos, conforme a LDB e se dá no turno da manhã das 7 às 11 horas e no turno da tarde das 13 às 17 horas.

Temos como objetivo na EMSCL a coerência em manter as concepções norteadoras da Proposta Pedagógica, considerando que todas as ações da rotina organizacional são pedagógicas em sua forma de planejamento e nas interações com a crianças e o ambiente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), determinam em seu art. 9º, parágrafo 6º, em relação aos períodos de atendimento que: *É considerada educação infantil*

*em tempo parcial a jornada de, no mínimo quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição* (Brasil, CNE/CBE, Resolução 2009, p. 2).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil as matrículas, faixa etária, frequência e jornada para essa etapa de ensino dar-se-ão:

- Obrigatoriedade na matrícula de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.
- As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.
- A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental. As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.
- A jornada da Educação Infantil pode ser considerada em tempo parcial ou integral. (Brasil, 2010, p. 15-16).

Ressaltamos que na EMSCL a oferta de ensino para todas as crianças é de tempo parcial o que corresponde a quatro horas diárias. O tempo é um elemento de aprendizagem que possibilita o diálogo, a autonomia e autoria.

As crianças que apresentem infrequência passam pelo processo de busca ativa e posteriormente, são encaminhadas para SMAE (Supervisão de Mediação e Acompanhamento ao Educando).

Alguns pontos deverão ser considerados:

- Ir além do tempo cronológico, de sua redução como horas do fazer;
- Possibilitar a emergência e o diálogo das diferentes temporalidades que fazem parte da experiência humana, permitindo a autonomia e autoria das crianças e dos demais sujeitos presentes na instituição;
- Possibilitar a experiência do encontro coletivo, do comunitário, permitindo momentos de singularidade e coletividades;
- Presenciar a condição indissociável do tempo e espaço como atributos que se encontram no processo de humanização;

- Abrigar as diferentes formas de vivenciar os espaços construídos na experiência humana na terra;
- Prever momentos diferenciados que se organizarão de diferentes formas para as crianças.

Na EMSCL, a organização dos tempos é planejada, considerando o cotidiano nas ações do cuidar e educar, articulando as práticas propostas em alternância com as atividades coletivas da instituição, respeitando a singularidade e a continuidade das ações. Os docentes demonstram a intencionalidade pedagógica ao prever ações que favorecem o protagonismo das crianças.

**O ESPAÇO FÍSICO** de uma instituição educacional não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, este precisa tornar-se um LUGAR, composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Sendo assim, a organização dos espaços da Educação Infantil não deve ser considerada como mero atributo físico, onde se assentam as pessoas, mas como um arranjo que possa:

- Ser uma dimensão pedagógica, um processo de aprendizagem que leva ao desenvolvimento da condição humana e que não se restringe somente ao espaço das salas de atividades, mas a totalidade de ambientes que compõem a instituição;
- Contribuir para a formação das crianças e favorecer o desenvolvimento das funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais;
- Construir uma produção espacial para/ com as crianças tendo em vista a observação dos interesses e necessidades destas (de que brincam, como brincam, o que mais gostam de fazer, onde preferem ficar...);
- Permitir sua coprodução, onde crianças e adultos são sujeitos participativos e ativos nesse processo;
- Abrigar uma produção espacial que seja coletiva e comunitária, na qual cada um tem seu papel, envolvendo todos os funcionários, as crianças e os familiares;
- Possibilitar a autonomia e autoria das crianças, assim como de todos os sujeitos presentes no ato de educar;
- Conter as diversidades de ambientes que formam as paisagens terrestres (suas texturas, cores, cheiros, elementos da natureza água, terra, calor...);

- Garantir o contato direto da criança com os elementos da natureza (árvores, grama, água, areia e outros);
- Possibilitar a exploração dessa diversidade de ambientes pelas crianças e demais pessoas que os ocupam;
- Abrigar rotinas que vão além da sala de atividades, que possibilitem às crianças terem acesso aos diferentes espaços da instituição e fora dela;
- Garantir acesso aos bens e saberes historicamente construídos pela humanidade;
- Permitir a acessibilidade das crianças e dos demais sujeitos aos espaços, objetos e artefatos que os configuram;
- Abrigar as diferentes formas de vivenciar os espaços construídos na experiência humana na terra;

Apesar de utilizarmos diferentes ambientes, além das salas de atividades, há uma restrição de espaços que favoreçam brincadeiras com amplitude de deslocamentos e movimentos corporais, devido à estrutura física do prédio e até mesmo por segurança das crianças, pois devido à obra vizinha (longo prazo) são realizadas constantes interdições do parquinho e área externa da frente, pela proximidade com a avenida de via expressa.

Estamos buscando espaços alternativos no entorno da escola e vivenciamos uma experiência muito positiva de utilização da Praça Bom Pastor em 2023 que permitiu a exploração e a ampliação de conhecimentos no trajeto escola-praça: a observação das ruas, casas, apartamentos, a vivência das regras de trânsito, a cooperação do agente de trânsito e conhecimento da sua função, a organização espacial de uma praça, os brinquedos de madeira, o brincar com terra e a interação com outras crianças e demais adultos que deram suporte à atividade. Existe uma intencionalidade de nos organizarmos (estrutura de apoio) para oferecer essa experiência com mais frequência no próximo ano.

## **ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS E DOS ARTEFATOS**

A educação de crianças pequenas ocorre principalmente pelas experiências vivenciadas por elas, pelas relações que se estabelecem com seus pares e com os adultos, pela diversidade de ambiente e materiais disponibilizados.

Crianças pequenas divertem-se e aprendem com materiais existentes no mundo e nas instituições, sejam da sala de atividades ou dos outros espaços, mediados por suas experiências culturais, por isso reconhecemos que a existência de materiais diversificados é importante para aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.

### **ASSIM COMPREENDEMOS QUE:**

- Material é todo repertório de artefatos presentes na sociedade e na natureza;
- Os materiais são elementos essenciais na organização da rotina/cotidiano e sua seleção vem sempre com uma intencionalidade pedagógica;
- Devemos disponibilizar diferentes materiais para as crianças. Não só materiais industrializados, mas valorizar e priorizar materiais da natureza que apresentam maiores possibilidades de exploração dos sentidos (sons, textura, cheiros...);
- Diversos materiais, como as sucatas, podem ser excelentes alternativas de trabalhos. Crianças bem pequenas podem construir suas brincadeiras a partir desses suportes;
- Disponibilidade de materiais diversos e adequados proporciona tranquilidade ao educador para poder criar novas ações que envolvam as crianças tanto individual como coletivamente;
- Os materiais devem ser organizados coletivamente entre as crianças e os profissionais;
- O acesso aos materiais é imprescindível, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, a mobilidade e a exploração dos ambientes;
- As crianças subvertem os usos de diferentes materiais, por isso é importante garantir tempos para que explorem, se apropriem e ressignifiquem os objetos em seus diversos usos.

### **OBJETIVOS (uso de recursos e materiais)**

O objetivo não é oferecer uma lista a ser seguida ou cumprida em cada etapa do ano, mas pensar em referenciais para reflexão e construção do conhecimento, envolvendo os princípios dos conhecimentos históricos, geográficos, sociológicos, linguísticos, matemáticos, científicos entre outros, que permitam às crianças a:

- Compreenderem as diversas paisagens (entendidas como as paisagens naturais, suas composições, suas dinâmicas; mas também como todas as formas presentes no espaço terrestre, frutos das ações sociais, humanas);
- Compreenderem a si próprios como sujeitos sociais, corresponsáveis pela produção, organização das sociedades em que se inserem;
- Compreenderem a diversidade de linguagens, suas possibilidades de expressão, explicação, comunicação e registro dos eventos e experiências humanas;
- Desenvolverem habilidades de observar, identificar, visualizar e interpretar; estabelecer diferenças e associações;
- Explicar e problematizar, resumir, sintetizar, elaborar conclusões; pensar com logicidade; criatividade; estruturar o pensamento, planejar mudanças; uso de mapas, etc.

Na EMSCL, avançamos muito na concepção de oferta de materiais e artefatos e oportunizamos as crianças a expressão criadora com o uso de papelão, sementes, folhas secas, tintas, papéis variados, argila, sem o uso de xerox, EVA e desenhos estereotipados como modelos, assim como oferecemos diversos suportes (uso do chão, mesas, rolos de papelão, etc.) e a oferta de atividades em diferentes ambientes da escola.

Reconhecemos que existe uma necessidade constante, na formação em contexto, de provocar reflexões sobre a importância da oferta de materiais que considerem o potencial de criação da criança.

## **PLANEJAR**

O Planejamento é o instrumento fundamental na previsão e na organização do trabalho cotidiano dos docentes com as crianças no que se refere aos objetivos de aprendizagem que serão contemplados, os espaços, e tempos, materiais e a metodologia para o desenvolvimento das ações de cuidar e educar. É importante que seja flexível para atender às situações imprevistas e aos interesses e necessidades que surgem no cotidiano.

- Pensar em um planejamento que contemple as “vozes” presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil é garantir que o trabalho desenvolvido surja dos interesses, das curiosidades, das necessidades e desejos de todos.

- As atividades devem partir de uma situação problema, de um acontecimento no cotidiano, no entorno escolar, podendo surgir das crianças ou dos educadores baseado em observações das crianças, de suas curiosidades, de algum evento que tenha despertado a atenção, do que estão vivendo individual e coletivamente naquele momento.
- Dar “voz” às crianças (escuta sensível), ter a sensibilidade de ouvir quais as demandas que emergem no dia a dia, criar uma responsabilidade compartilhada, em que todos produzam o currículo e os trabalhos que formam as rotinas, o dia a dia das instituições de Educação Infantil, é permitir emergir os diversos tipos de conhecimentos a serem vividos, novas experiências a serem partilhadas e ressignificadas, reafirmando a proposta de um Currículo Dialogado, como projeto de trabalho para nossas instituições.

*“[...]o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos” (Brasil, CNE/CEB, 2009).*

As PRÁTICAS PEDAGÓGICAS que compõem a proposta curricular da Educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (DCNEI - art. 9º).

As INTERAÇÕES ocorrem entre:

- As crianças e os adultos: essenciais para enriquecer as brincadeiras;
- As crianças entre si: a cultura lúdica / infantil só acontece quando as crianças brincam entre si, com idades iguais ou diferentes;
- As crianças e os brinquedos: por meio de diferentes formas de brincar com os objetos/ brinquedos;
- As crianças e o ambiente: a organização do ambiente facilita ou dificulta a ação do brincar. Ex.: brinquedos acessíveis ao olhar da criança; escorregador muito alto oferece riscos, etc.;
- Criam vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo e confiança, gerando experiências culturais diversas e trabalho colaborativo;

- As práticas pedagógicas devem garantir experiências diversas: experiências corporais e afetivas com cores; com sons; contato com diferentes texturas; com cheiros; lugares, etc.

*“... a estruturação do ambiente escolar, fruto do planejamento, deve conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas definindo, por exemplo, se serão realizadas individual ou coletivamente” (Wallon).*

O Planejamento na EMSCL ocorre nos momentos coletivos nas reuniões pedagógicas mensais, com definição das ações e cada docente organiza o seu Plano de Trabalho e o enviam à Coordenação Pedagógica, para acompanhamento das práticas e orientações necessárias.

Devido às inúmeras demandas das Reuniões Pedagógicas, nem sempre o tempo é suficiente, mas a organização do tempo em 2024 foi ampliada e está facilitando o processo de planejar no coletivo.

Os Planos de Trabalho são enviados à Coordenação para acompanhamento das ações e orientações pedagógicas.

Na primeira Reunião Pedagógica do ano definimos o Projeto institucional *“NOVO ESPAÇO: NOVOS OLHARES”* como TEIA para os demais projetos com o objetivo de estimular a leitura espacial do novo ambiente, oportunizando o conhecimento, a exploração do novo prédio da escola e do entorno, em função da mudança de endereço e a resignificação dos espaços.

As Práticas Pedagógicas são planejadas em consonância com os documentos oficiais que norteiam nossas ações, numa relação dialógica com os Campos de Experiências para desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

## **TRABALHAR POR PROJETOS: INSTITUCIONAL E OUTROS**

É uma proposta de trabalho que contempla as múltiplas linguagens educação, modos de organizar o espaço, são “portas que vão se abrindo” para novos saberes, conforme avançamos nas pesquisas, nas experiências vividas, podemos navegar em diferentes campos de experiências (entre o que se sabe e o que é novidade).

O “mundo entra na sala” e “não cabe considerar uma sala como uma estrutura centrada na figura do adulto, com lugares e materiais definidos previamente, os quais não permitem novas interações com o meio, novos olhares das crianças da realidade em que se inserem”.

Em 2023, após discussões e reflexões nas reuniões pedagógicas definimos como Projeto Institucional a temática: *NOVO ESPAÇO: NOVOS OLHARES*, coerente com a realidade da escola, considerando a mudança de endereço e da importância da leitura dos diferentes espaços e estratégias para criar ambientes propósitos de aprendizado para as crianças, devido às adversidades e os desafios na ressignificação dos espaços.

A partir da TEIA desdobrou-se novas pesquisas e projetos, tais como:

- “*Vida das sementes*” (processo de germinação, coleção de sementes, plantio do girassol, etc.);
- O cuidado com o meio ambiente, a horta (plantio de mudas de alface, boneco de alpiste, etc.);
- A mascote “*Maya*” (inspirando o desfralde e o uso de tampão para correção visual de uma criança);
- Projetos literários com presença da autora Magda Trece; “*Vida de Formigas*”; “*Da janela eu vejo...*”;
- Culinária (pipoca, bolo de milho; alimentação nas diferentes culturas);
- “*Brincadeiras e brinquedos em diferentes culturas*”;
- “*Encontro de Gerações*” (os avós na escola);
- Árvore do Baobá, montagem da árvore de Natal com enfeites de bolas de barbante, inspirada no texto do livro: *A Bola de Barbante*, de Mauro Martins e construída no coletivo.

Tecemos nossa “*TEIA DE CONHECIMENTOS*” com dedicação, responsabilidade e compromisso com a infância de nossas crianças, abrindo uma “janela” de possibilidades de novas descobertas e o despertar da curiosidade das crianças sobre o conhecimento de mundo.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL-EMSCL**

### **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA**

Em 2008, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos a educação; a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). A partir da legislação citada se instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado–AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

Tais diretrizes apontam que o AEE é considerado como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação das crianças, adolescentes ou adultos no ensino regular e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das crianças, considerando suas necessidades específicas, com vistas a autonomia e independência na escola e fora dela.

Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo, por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

Em 2020, diante do aumento crescente do número de crianças, público da Educação Especial, o Centro de AEE (CAEE-Centro), responsável neste ano pela referida escola, entrou em contato com a então diretora, questionando-a sobre o interesse da gestão em receber a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), tendo em vista a demanda e a possibilidade de receber recursos financeiros advindos do Governo Federal para a abertura. A direção sinalizou o interesse e prontamente se colocou disposta a oferecer os atendimentos da sala de recursos às crianças matriculadas, reconhecendo os avanços daqueles que eram atendidos no CAEE Centro.

No entanto, em virtude da pandemia do COVID-19 e do isolamento social, a Sala não foi aberta sendo adiado o início das atividades na escola deste setor.

Em 2022, como controle da pandemia e a verba já disponível em conta, foi aberta a Sala de Recursos Multifuncionais/AEE pela atual diretora. Importante ressaltar que já contávamos com 23 alunos no quadro da Educação Inclusiva naquele ano.

Em fevereiro, o trabalho realizado inicialmente foi em prol do reconhecimento de quais crianças seriam atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais já que o quadro informativo da Educação Inclusiva não registrava todas as demandas existentes. Realizou-se busca de documentos como

matrículas e laudos, nas pastas de todas as crianças, como tentativa de localização destas, além de observações, mediações e intervenções necessárias realizadas em cada sala de atividades para conhecimento das especificidades de cada uma. A abertura da sala e o início dos atendimentos destas crianças ocorreram na segunda quinzena de março.

No final de fevereiro, todas as crianças, público da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foram identificadas e as famílias convidadas para entrevista inicial com a profissional responsável pela sala de recursos. Na entrevista foi ofertado o atendimento às crianças com laudo, explicando o trabalho que é realizado no AEE, assim como a importância da parceria da família junto aos atendimentos tendo em vista a importância dos estímulos à criança para seu desenvolvimento. Apenas uma criança foi encaminhada ao atendimento no CAEE Oeste/Sudeste, considerando ter baixa visão e o direito de ser assistida por profissionais qualificados na área.

Os atendimentos ocorreram duas vezes por semana, durante uma hora, no contraturno escolar. No primeiro semestre, atendemos sete crianças no turno da manhã e oito crianças à tarde, totalizando quatorze crianças acolhidas no AEE. Foram oferecidos seis horários tendo em vista a carga horária de trabalho de doze horas com crianças e uma hora e vinte de mediações com equipe pedagógica da escola, CAEE, SAEDI e equipe multidisciplinar da área da saúde que assistem as crianças. No turno da manhã foi realizado um atendimento coletivo e cinco individuais e no turno da tarde foram realizados dois coletivos e quatro individuais.

No segundo semestre, em virtude da aposentadoria da professora responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais, no período da manhã, a escola passou a ter mais uma professora responsável pelo AEE. Cabe ressaltar que não ocorreu uma simples substituição de professoras: foram feitas várias reuniões entre as duas profissionais onde o perfil, relatórios e observações de cada criança foram estudados, bem como realizados encontros com as famílias e as professoras, além de atendimento em conjunto das crianças na primeira semana após a troca.

Em 2023, novas mudanças aconteceram: a escola passou a funcionar em um novo endereço e a professora que iniciou o trabalho com a SRM no ano anterior deixou a escola. Assim, a profissional que passou a integrar a equipe no segundo semestre de 2022 ficou responsável pelos atendimentos nos dois turnos.

Como em qualquer mudança, em um primeiro momento, cuidou-se da organização da SRM: adequação do espaço, disposição do mobiliário e materiais. Paralelamente, buscou-se, na documentação escolar, as crianças-público da Educação Especial e que poderiam ser atendidas

pelo AEE bem como daquelas que dariam continuidade às atividades em nossa escola.

Conversas com as famílias foram realizadas, visitas às salas de atividades das crianças e constantes diálogos com professores (Ref.1, Ensino Colaborativo e Projetos) aconteceram no decorrer desse primeiro semestre, porém foram mais intensivas no mês de fevereiro para que os Planos de Atendimento das crianças fossem bem embasados.

A escola atende em suas turmas vinte e quatro crianças no quadro da Educação Inclusiva.

No início de março, todas as crianças já estavam identificadas e as famílias convidadas para entrevista inicial com a profissional responsável pela SRM. Na entrevista, foi ofertado o atendimento a todas as crianças com laudo, explanando o trabalho que é realizado no AEE assim como a importância da parceria da família junto aos atendimentos considerando a importância dos estímulos à criança para seu desenvolvimento. Das vinte e quatro crianças do quadro da Educação Inclusiva, uma foi encaminhada ao CAEE Oeste/Sudeste para estimulação, devido à idade. Os pais de seis crianças assinaram termo de desistência, devido aos horários de terapias e as demais estão em atendimento no SRM.

As atividades das crianças na SRM ocorrem duas vezes por semana, durante 50 minutos, no contraturno escolar. No primeiro semestre de 2023, foram atendidas nove crianças no turno da manhã, sendo um atendimento em dupla e os demais, individualmente. No turno da tarde, foram atendidas oito crianças, todas individualmente. No segundo semestre, uma criança cuja família havia assinado termo de desistência no primeiro semestre, passou a ser atendida.

O Atendimento Educacional Especializado-AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das crianças, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação das crianças com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Sendo assim, ao longo de todo o ano, são muitas as articulações realizadas: com coordenação, direção e principalmente, professores e funcionários da escola. As conversas acontecem individualmente, quando são feitas as visitas às salas, nas intervenções com as crianças, além de procura por parte das professoras para tirarem dúvidas e dialogar sobre as crianças ou nas reuniões pedagógicas, de forma geral.

A articulação com as famílias é constante. Sempre acontece ao final dos atendimentos ou quando solicitada, por meio de mensagens de WhatsApp, telefone ou nas reuniões de pais.

Na última semana de cada mês, as visitas às salas das crianças são intensificadas, além de acontecerem as conversas com os profissionais que acompanham as crianças. Esses diálogos são feitos nos consultórios ou os profissionais dirigem-se à escola. Também, nessa semana, há uma reunião mensal com os demais professores das SRMs, com mediação das coordenadoras do AEE e/ou diretora do CAEE de referência.

O planejamento do trabalho a ser realizado na SRM parte do Estudo de Caso de cada criança, do qual é elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado.

Os atendimentos são planejados a partir do campo de interesse de cada criança com atividades lúdicas, trabalhando os objetivos traçados explorando a vivência e a experiência de forma prazerosa e espontânea, contribuindo assim para o desenvolvimento global das crianças com estímulos cognitivos, socioemocionais, de linguagem e psicomotores.

Os recursos utilizados são variados: materiais concretos, como garrafas sensoriais, bacia de bolinhas, quadro sensorial, revistas e panfletos, caixas de ovos, embalagens, a caixa sensorial com objetos de estímulos táteis e visuais; bolinhas de sabão; tinta; massinha; canetinha e lápis diversos, passando por jogos pedagógicos (memória, bingo, quebra-cabeça, imagens em sequência, pega-vareta, alinhavo, etc.) além de materiais e jogos com finalidades mais específicas, como psicomotricidade e cognição (números e quantidades; dominó; tapete do alfabeto em E.V.A.; figuras geométricas magnéticas; peças variadas para encaixe), entre outros.

Livros de literatura sonoros, com texturas ou formatos diferenciados, livros de imagens, além da coleção “*Quando eu me sinto*”, que permite a reflexão sobre os sentimentos.

Com a finalidade de registrar as ações praticadas bem como os aspectos relevantes de cada encontro, temos como instrumento de avaliação e acompanhamento, um caderno de registro para cada criança atendida funcionando como um “diário de observações”, constando os relatos das famílias, trocas com os professores de sala, conversas com terapeutas e/ou profissionais que atendem as crianças e documentos enviados por esses profissionais, quando é o caso, além de uma pasta para cada criança, criada a partir de sua inserção no AEE da escola, com a sua documentação.

Como complementação à intervenção junto aos profissionais da escola, disponibilizamos uma pasta com artigos e documentação referente à Inclusão.

Cabe ressaltar que também as demais crianças do Quadro da Educação Inclusiva recebem acompanhamento assim como as que frequentam a SRM no que diz respeito às intervenções as

salas de atividades, conversas com os professores, diálogo com as famílias e trocas com os profissionais das terapias.

O AEE trouxe ganhos para a escola ao sugerir práticas aos educadores com ações mais expressivas para efetivação da educação inclusiva na instituição, sugerindo atividades diante das habilidades e dos interesses das crianças favorecendo a participação de todas, assim como a sugestão da produção de materiais concretos, tendo em vista as especificidades e singularidade na aprendizagem e desenvolvimento.

### **PLANO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO (PADI) - Orientações SE/ SAEDI**

O PADI é um documento que deve ser construído por todos os professores, tendo a Coordenação Pedagógica o papel de organizar essa construção coletiva, que deve contemplar em cada item, um breve relatório que envolva as questões norteadoras do mesmo.

A obrigatoriedade do PADI é para alunos público da Educação Especial, mas caso a equipe (Direção, Coordenação, Professor do AEE e demais professores) considerem necessário, poderá ser feito para outros alunos que necessitam de adequação de currículo.

O PADI poderá ser reavaliado/revisto/refeito no início de cada semestre, de acordo com o período adotado pela ESMCL, pois consideramos que o período semestral permite uma observação e avaliação mais criteriosa sobre os avanços e conquistas das crianças com deficiência.

O relatório descritivo/avaliativo feito pelo professor de ensino colaborativo deve ser mais sucinto, anexado no final do documento PADI e deixado também na pasta da criança. O PADI estabelece o PLANEJAMENTO e o RELATÓRIO apresenta de forma descritiva o DESENVOLVIMENTO E A AVALIAÇÃO do trabalho realizado.

O PADI deve estar disponível na pasta da criança, em sua documentação na escola.

A estrutura do PADI NÃO deve ser alterada, pois trata-se de um documento padrão a toda rede municipal para que possa acompanhar a criança em sua trajetória escolar, favorecendo a continuidade do processo de ensino. No entanto, o corpo docente tem a autonomia para construir outros registros (portfólio), além do PADI caso julguem-no insuficiente.

É importante, como todo registro, que ele seja assinado e datado. No início do processo, preencher o campo 1 com a data de elaboração e ao final do processo após o campo 5.

Ao final do Anexo I, todos os profissionais envolvidos devem assinar.

### **AVALIAR COM BASE EM CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS**

Na avaliação do desenvolvimento das crianças, este não deve ser compreendido como etapas a serem vencidas, mas como um todo, uma vez que o mesmo apresenta rupturas, descontinuidades. O registro, nessa perspectiva, possibilita compreender todo o processo de constituição e formação das crianças e suas interações no espaço, tempo e grupos sociais.

Ao refletirmos sobre avaliação pensamos em algo que seja significativo e dinâmico, que realmente traduz a experiências reais, coletivas e particulares, vivenciadas pelas crianças, considerando-as em sua integralidade, acompanhando o seu desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, emocional, afetivo, linguístico e social.

O ato de avaliar implica em um acompanhamento sistemático das aprendizagens das crianças, devendo pautar-se em alguns princípios, como:

- Conhecer e compreender a criança que se avalia;
- Observar a criança em todos os seus aspectos;
- Ouvir as crianças, fazendo do processo avaliativo algo dialógico;
- Considerar a dinâmica do cotidiano;
- Considerar a avaliação como processo de documentação, interpretação e memória das aprendizagens realizadas na escola;
- Fazer da avaliação uma prática investigativa e mediadora.

Dessa forma, compreendemos que a avaliação deva ser diversificada, contemplando diversas formas de registros realizados por adultos e crianças, que podem ser individuais ou coletivos, tais como fotografias, desenhos, álbuns, relatórios, textos entre outros, assumindo, assim, um caráter reflexivo no sentido de pensar o trabalho como um todo e não somente o desenvolvimento e ações das crianças. Além disso, os registros permitem às famílias conhecer o trabalho da instituição e os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

## **Acompanhamento e avaliação do processo pedagógico**

Conhecer as manifestações das crianças, as experiências vividas, a forma de participação nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes práticas, suas narrativas, preferências e dificuldades. Para isso na EMSCL, utilizamos a:

- Observação sistemática, crítica, criativa e ética do comportamento de cada criança e de grupos de crianças nas brincadeiras e interações que elas estabelecem no cotidiano;
- Análise do contexto educativo, do modo como as atividades foram propostas e efetivadas, do material disponibilizado e da forma como ele foi apropriado pelas crianças;
- Uso de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.) para documentar o que foi observado e subsidiar a avaliação.

Além dos Planos de Trabalho semanais que norteiam a continuidade das práticas propostas, os docentes constroem o texto dos registros de aprendizagem individuais, com periodicidade trimestral, avaliando as conquistas e avanços do aprendizado e desenvolvimento das crianças nas diferentes ações do cotidiano, participando as famílias nas reuniões, assim como nos atendimentos individuais, sempre que necessário e registro do Perfil da turma.

O processo avaliativo na EMSCL está em consonância com o que preconiza os documentos oficiais. Diversidade de registros como: fotos, vídeos, relatos, as narrativas das crianças, a interação com as famílias e visibilidade das práticas em exposição no corredor cultural, abertos à visita dos familiares.

A EMSCL sistematiza a sua avaliação por meio de relatórios descritivos trimestrais. Os relatórios trazem consigo a proposta do planejamento e do projeto da escola e, em seguida, as observações acerca do desenvolvimento individual de cada criança. O grande desafio é despertar a compreensão sobre a importância da construção dos relatórios em conjunto, apesar dos avanços, assim como o uso de drive, pois nem todos os professores tem domínio da tecnologia ou só utilizam o celular.

Os RELATÓRIOS INDIVIDUAIS se configuram como NARRATIVAS que têm por objetivo expressar o caminho percorrido de cada criança, considerando-se as conquistas e peculiaridades de cada uma. Os relatórios são uma descrição (registro em formulário padrão da EMSCL) do que foi observado no cotidiano, de como as crianças revelam os avanços e conquistas diante

das práticas propostas. Têm o objetivo de comunicar as aprendizagens, considerando-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com os campos de experiência que se deseja evidenciar. Não se configuram como registros comportamentais ou expressões generalizadas.

Os relatórios retratam a “memória avaliativa” do processo de aprendizagem das crianças. Após a elaboração dos relatórios, as professoras deverão enviá-los à coordenação, por e-mail, para acréscimo das considerações e na devolutiva, fazer as alterações sugeridas, formatar e enviar em arquivo PDF para a coordenação, que irá providenciar a impressão dos mesmos.

Ao final de cada trimestre, os relatórios de aprendizagem são apresentados aos responsáveis nas reuniões com os professores. Os registros das crianças com a coletânea das atividades são entregues às mesmas ao final do período avaliativo e organizados em envelopes, confeccionados com as produções das crianças e etiqueta com identificação (Nome da escola, turma, ano, professoras) e a Ref. 1 organiza a coletânea específica com produções das crianças e identificação). A professora de Arte e Literatura (Ref. 2) deverá entregar as produções organizadas, com folha de rosto de identificação, para a REF.1 colocar no mesmo envelope.

Os RELATÓRIOS originais serão arquivados na escola. Em caso de transferência da criança, a professora deverá elaborar um relatório parcial do percurso da criança, compilando os registros do período frequentado e enviar à coordenação que os encaminhará aos responsáveis.

#### **PROPOSTA PEDAGÓGICA - 1º TRIMESTRE-2024**

A Proposta Pedagógica tem como objetivo considerar as especificidades de cada criança, o CUIDAR E EDUCAR, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Como primeira etapa da educação básica, temos como eixo estruturante as INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA e como objetivo garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (CONVIVER, BRINCAR, PARTICIPAR, EXPLORAR, EXPRESSAR, CONHECER-SE), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pela experiência, as crianças constroem e apropriam-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com os seus pares e com os adultos, o que possibilitará aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

As práticas se organizam por meio dos CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS (múltiplas linguagens). Essa intencionalidade consiste na organização proposição de experiências que permitam às crianças conhecerem a si e ao outro e de compreender as relações com a natureza, com a cultura

e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (vestir-se, alimentar-se, higienizar-se, etc.), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, no contato com a literatura e nas interações com seus pares e outros.

Com base nesse olhar estamos desenvolvendo PROJETOS apoiados nos objetivos de aprendizagem expressos na BNCC e no Referencial Curricular da Educação Infantil da rede municipal de Juiz de Fora.

Nos meses de FEVEREIRO e MARÇO, as práticas educativas tiveram como objetivo oportunizar experiências relacionadas à IDENTIDADE das crianças e da TURMA com suas especificidades; as diferentes ESTRUTURAS FAMILIARES; CONHECENDO A ESCOLA e explorando seus ESPAÇOS; as práticas de Leitura e Escrita; Literatura; Experiência Estética; a Construção do Número; Experiências Sensoriais; a Cultura e a Diversidade e o Brincar.

O BRINCAR caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças, assegurando os direitos de aprendizagem e condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam vivenciar desafios e se sentirem provocadas a resolvê-los.

A partir do mês de ABRIL, iniciamos O PROJETO institucional “*QUINTAIS BRINCANTES: território do brincar*” que está tendo desdobramentos em outras pesquisas, a partir da curiosidade e escuta sensível às crianças e experiências com as múltiplas linguagens.

Uma das ações do projeto dos “Quintais brincantes” foi oportunizar as crianças a experiência do “brincar” em praças públicas. Para efetivar a vivência planejamos a ida à Praça do Bom Pastor, que se situa próximo à escola. No trajeto, as crianças observaram o entorno da escola, a avenida Rio Branco, as ruas do bairro Bom Pastor, a natureza, os prédios e a sinalização para carros, pedestre, além da colaboração dos agentes de trânsito que nos deram suporte, por solicitação da escola.

Ampliando as vivências nos “Quintais brincantes”, a professora Míria (substituta da professora Delphina, no projeto “Leitura na Escola”, organizou um “Chá literário” na varanda do 2º andar da escola, de frente para a Avenida Rio Branco, com todas as turmas. As crianças saborearam o chá (camomila), vivenciando a experiência do uso de “louças” (plástico) para degustar o chá. As professoras também foram convidadas a participar desse momento de aconchego literário. O espaço foi organizado com uma mesa de chá, toalha com estampa africana e alimentos provenientes de diferentes culturas e típico dos “quintais juninos”, tais como batata-doce crua

e cozida, milho, fubá, pipoca, canela em casca, pata de vaca, folha de louro. Encerramos o semestre com a “Festa no Quintal”, explorando a diversidade de cultura com músicas, danças, causos, histórias, etc. A participação das famílias para assistir as apresentações das crianças foi fundamental para estreitar laços e valorizar a proposta pedagógica da escola.

### **ALGUMAS REFLEXÕES: A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA**

#### **Processo de construção do PPP escola:**

O PPP da escola foi sendo construído nas Reuniões Pedagógicas, por meio da elaboração das práticas que o compõem. Processo de discussões das concepções que fundamentam as nossas práticas, registrando a realidade da escola, com a intencionalidade de elaborar um documento em construção e que deverá ser atualizado em conjunto a cada ação planejada e revisto anualmente.

O quadro abaixo corresponde às observações dos professores (o que foi considerado comum com relação aos itens da tabela estão no compilado).

<b>DIFICULDADES</b>	<b>PROBLEMAS</b>	<b>DESAFIOS</b>	<b>SUGESTÕES</b>
A falta de espaço adequado limita nossa capacidade de garantir a inclusão de todas as crianças.	Impede que se forneça suporte individualizado para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e crescer.	Suprir tais necessidades dentro do espaço disponível.	Buscar um espaço maior.
Articulação Ref. 1 e Ensino Colaborativo.	Pensar em práticas em que não sobrecarregue a si próprio e nem o outro e nos ajudemos.	Acompanhar trabalho de perto. Ex: agenda física – WhatsApp.	
Plano de trabalho/	Reunião pedagógica (excesso de demandas):	Adaptação aos	Tentar encontrar um local maior que

<b>DIFICULDADES</b>	<b>PROBLEMAS</b>	<b>DESAFIOS</b>	<b>SUGESTÕES</b>
planejamento	tempo corrido.	espaços existentes.	acomode uma escola de Educação infantil.

Capacidade para incluir todas as crianças.

Garantir acessibilidade para o desenvolvimento das crianças.

Avaliando as questões apontadas, temos provocado reflexões na formação nas reuniões pedagógicas coletivas sobre qual a parcela de contribuição de cada um, para que possamos sanar as dificuldades. O PPP é um documento que está em processo de construção.

Quanto ao espaço de localização da escola, é importante refletirmos junto ao órgão gestor sobre a necessidade de um atendimento adequado que acolha as crianças com segurança. Dentro das possibilidades, a equipe diretiva tem se esforçado para oferecer às crianças uma escola de qualidade que priorize a infância.

## **ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA**

### **ESCOLHA DAS TURMAS/TURNO PELOS PROFESSORES-EMSCL**

A escolha da turma (ou turno) pelo/a professor/a para o ano seguinte acontece no ano letivo vigente e são considerados os seguintes critérios:

- Ser efetivo na Rede Municipal de Ensino;
- O professor de maior tempo de efetivo exercício no turno e na escola;
- Para desempate, será considerado a ordem do professor/a de maior idade para menor idade.
- Havendo necessidade de fechamento de turma no decorrer do ano letivo, a escola seguirá a orientação da Secretaria de Educação.

## **METAS PARA 2024**

### **Curto Prazo:**

1. Aquisição de material para Educação Física;
2. Pintura externa, corredores e portas internas (Em 2024, a escola recebeu a pintura externa e interna, inclusive portas e colocação de um portão na escada de acesso ao 2º andar).
3. Instalação de mais ventiladores (em 2024 foram instalados ventiladores em cada sala).
4. Ampliar e oportunizar encontros com as famílias. Em setembro de 2023, oportunizamos um “Encontro de gerações” com os avós e em 2024, “Manhã de convivência” (sábado letivo) e a participação de duas pessoas da família na Festa Cultural (festejos juninos).

### **Médio Prazo:**

1. Fazer parceria com outros espaços próximos à escola (Sesc, Círculo Militar, Instituto Padre João Emílio);
2. Exploração e interação dos espaços públicos próximos à escola (2023 e maio de 2024 foram realizadas ações do brincar na Praça Bom Pastor).
3. Troca de mobiliário (quadros, armários, mesas). Foram feitas as trocas dos quadros necessários.
4. Nivelamento do pátio com o refeitório (A obra foi realizada, trazendo mais segurança às crianças).
5. Ampliar acervo literário da sala de leitura;
6. Organizar uma sala para multiuso.

### **Longo Prazo:**

1. Realização de obras para otimização do espaço;
2. Busca a possibilidade de um novo espaço para a escola, adequado à Educação Infantil.

## **RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS**

Temos como objetivo buscar uma parceria com as famílias, por meio de reuniões (duas a três vezes ao ano), bem como algumas ações de interação dentro da própria escola, para aproximação das famílias como ambiente escolar, entrevistas, atendimentos individuais, convite para visita às exposições culturais relacionadas aos Projetos, valorização dos avós em um “Encontro de Gerações”.

### **Manhã de Convivência – 2024**

Além das atividades pedagógicas regularmente desenvolvidas no âmbito escolar, os familiares e responsáveis pelas crianças são formalmente convidados a participar de quatro reuniões ao longo do ano letivo. A primeira reunião, de caráter geral, ocorre no início do período letivo, oportunidade em que se realiza a apresentação oficial da equipe pedagógica e administrativa, bem como a exposição detalhada da proposta pedagógica institucional. As três reuniões subsequentes são realizadas ao término de cada trimestre letivo, conforme calendário escolar previamente estabelecido.

Paralelamente a esses encontros coletivos, a instituição oferece atendimentos individuais personalizados, que podem ser solicitados tanto pela equipe escolar quanto pelos próprios familiares, com o objetivo de tratar de assuntos específicos relativos ao desenvolvimento individual de cada criança.

O planejamento meticuloso dessas reuniões tem como finalidade primordial estreitar os vínculos afetivos e de confiança entre a instituição escolar e as famílias, proporcionando um ambiente acolhedor e propício à construção de parcerias educativas sólidas. Durante esses momentos de interação, os responsáveis são gentilmente convidados a registrar mensagens afetivas - denominadas “recadinhos de afeto” - dirigidas a seus filhos, as quais são posteriormente entregues às crianças. Em contrapartida, como gesto de reciprocidade, os familiares recebem cartões de agradecimento confeccionados pelas próprias crianças, resultantes de atividades pedagógicas planejadas especificamente para esse fim.

## **PLANO MUNICIPAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA (PMPI) - 2023** **“A ESCOLA QUE EU DESEJO”**

A Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, por meio de sua Secretaria de Educação, implementou o processo denominado "Escuta à Sociedade para o Plano Municipal para a 1ª Infância", uma iniciativa de caráter técnico-político que visa estabelecer diretrizes estratégicas para orientar decisões, investimentos públicos e ações integradas de proteção e promoção dos direitos fundamentais das crianças na primeira infância no âmbito municipal.

Este plano abrangente estrutura-se em 11 eixos temáticos fundamentais, os quais foram submetidos à apreciação e contribuição da população local por meio de amplo processo participativo:

1. **Crianças com saúde:** Aborda políticas integradas de atenção à saúde infantil
2. **Evitando acidentes na primeira infância:** Estratégias de prevenção a acidentes domésticos e urbanos
3. **Educação Infantil:** Qualificação da oferta educacional para crianças de 0 a 5 anos
4. **Assistência Social e Convivência Familiar e Comunitária:** Fortalecimento de vínculos familiares e comunitários
5. **O direito ao brincar e à cultura:** Garantia do acesso a atividades lúdicas e culturais
6. **Atenção integral em situações de violência:** Mecanismos de proteção à criança vulnerável
7. **Proteção contra pressão consumista e exposição precoce às telas:** Educação midiática e consumo consciente
8. **As empresas e as crianças:** Responsabilidade social empresarial na primeira infância
9. **Infância e diversidade:** Inclusão e respeito à diversidade cultural
10. **Criança, espaço urbano e meio ambiente:** Cidades mais amigáveis à infância
11. **Sistema de garantias de direitos:** Articulação intersetorial das políticas públicas

No contexto escolar, para efetivar a participação das famílias nesse processo democrático, a instituição adotou múltiplas estratégias de mobilização, incluindo:

- Divulgação ampla do portal oficial da Prefeitura para consulta pública
- Distribuição de bilhetes explicativos às famílias
- Aplicação de questionários temáticos
- Realização de rodas de conversa para esclarecimentos

Os resultados dessa consulta evidenciaram, como principal demanda coletiva, a necessidade de ampliação dos espaços físicos destinados à Educação Infantil no município. Contudo, destacou-se o reconhecimento unânime quanto à excelência da proposta pedagógica implementada pela instituição, bem como o comprometimento exemplar demonstrado pela equipe de profissionais.

## **EXPOSIÇÃO NOS CORREDORES DA ESCOLA**

### **Objetivos Pedagógicos:**

1. **Visibilidade às produções infantis:** Dar concretude ao processo criativo das crianças por meio da exposição qualificada de seus trabalhos
2. **Escuta ativa dos desejos infantis:** Criar canais efetivos de expressão e participação infantil
3. **Protagonismo infantil:** Empoderar as crianças como sujeitos ativos no processo educativo
4. **Fortalecimento família-escola:** Estabelecer pontes de diálogo permanente com as famílias

### **Metodologia de Trabalho:**

A construção da exposição seguiu uma abordagem participativa em todas as suas etapas:

1. **Fase de escuta:** As crianças expressaram suas percepções e desejos sobre a escola ideal por meio de produções gráficas intituladas "A Escola que eu desejo", utilizando diversas técnicas artísticas
2. **Organização expositiva:** Os educandos participaram ativamente da curadoria e disposição das obras no Corredor Cultural da escola
3. **Produção de convites:** Elaboração coletiva de convites criativos para as famílias

4. **Mediação cultural:** As crianças assumiram o papel de anfitriãs durante o evento, explicando suas obras aos visitantes

### **Estratégias de Inclusão:**

Para garantir a participação integral de todos os alunos, foram desenvolvidas ações específicas:

- Crianças cujos familiares não puderam comparecer foram convidadas a exercer a função de recepcionistas dos colegas
- Adaptação de linguagem e suportes para crianças com necessidades específicas
- Valorização equitativa de todas as produções, independente de habilidades técnicas

### **CONSELHO DE CLASSE**

O Conselho de Classe configura-se como instância colegiada prevista na legislação educacional brasileira, com função primordial de acompanhar, refletir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, assegurando sua qualidade e equidade.

Na EMSCL, essa prática ocorre mensalmente, sempre aos sábados, com a participação obrigatória de:

- Professores regentes de todas as turmas
- Professores especialistas (Educação Física, Arte, etc.)
- Coordenação Pedagógica
- Direção Escolar
- Representantes do Atendimento Educacional Especializado (quando necessário)

### **Dinâmica de Funcionamento:**

1. **Análise coletiva:** Discussão sobre os avanços e conquistas individuais e grupais
2. **Identificação de desafios:** Mapeamento de dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento
3. **Replanejamento:** Elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas

4. **Encaminhamentos:** Definição de ações conjuntas para superação de desafios

#### **Documentação:**

Todos os encaminhamentos são registrados em ata específica, contendo:

- Data e horário da reunião
- Relação de presentes
- Síntese das discussões
- Decisões colegiadas
- Prazos e responsáveis pelas ações

#### **REFERÊNCIAS LEGAIS E DOCUMENTOS NORTEADORES**

A prática educacional da instituição está fundamentada no seguinte marco legal e documental:

1. **Constituição Federal de 1988** (Art. 205 a 214)
2. **Lei nº 8.069/1990** - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
3. **Lei nº 9.394/1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
4. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
5. **Base Nacional Comum Curricular** (2017) - Educação Infantil
6. **Referencial Curricular Municipal** (2021)
7. **Proposta Pedagógica da Escola** (atualizada anualmente)

#### **NORMAS E ORIENTAÇÕES PARA O ANO LETIVO DE 2024**

##### **1. Horário de Funcionamento:**

- **Primeiro Turno:**
  - Entrada: 7h (ponto facultativo até 7h15)
  - Saída: 11h (com tolerância até 11h15 para entrega das crianças)

- **Segundo Turno:**

- Entrada: 13h (ponto facultativo até 13h15)
- Saída: 17h (com tolerância até 17h15 para entrega das crianças)

## **2. Regime de Pontualidade:**

- Os servidores deverão registrar sua frequência no livro de ponto diariamente
- Atrasos superiores a 15 minutos serão descontados proporcionalmente na folha de pagamento
- Saídas antecipadas deverão ser justificadas por escrito e autorizadas pela direção

## **3. Controle de Frequência:**

- O livro de ponto deverá ser assinado com caneta de tinta preta, sem emendas ou rasuras
- Qualquer irregularidade deverá ser comunicada imediatamente à secretaria escolar
- Alterações somente poderão ser feitas pela equipe gestora

## **4. Afastamentos e Licenças:**

- Comunicação prévia obrigatória em caso de faltas
- Atestados médicos originais deverão ser entregues no Departamento de Administração de Pessoal
- Licenças superiores a 3 dias exigem processo administrativo formal

## **5. Organização do Ambiente Educativo:**

- As salas de aula deverão manter:
  - Cantinho de leitura organizado
  - Mural de produções atualizado
  - Espaço lúdico adequado à faixa etária
  - Materiais pedagógicos acessíveis às crianças

**6. Práticas Pedagógicas:**

- Planejamento diário obrigatório
- Registro sistemático das atividades
- Adequação às DCNEI e BNCC
- Valorização do protagonismo infantil
- Uso de materiais concretos e recicláveis

**7. Avaliação e Registros:**

- Observação contínua e documentada
- Relatórios descritivos trimestrais
- Portfólios individuais
- Reuniões periódicas de avaliação

**8. Relação com as Famílias:**

- atendimentos individuais agendados
- Reuniões coletivas bimestrais
- Comunicação via agenda escolar
- Envolvimento em projetos pedagógicos

**9. Saúde e Segurança:**

- Protocolo para administração de medicamentos
- Registro de ocorrências
- Prevenção de acidentes
- Alimentação saudável

**10. Formação Continuada:**

- Participação obrigatória em encontros pedagógicos
- Estudos individuais e em grupo

- Troca de experiências entre pares
- Avaliação institucional periódica

Este regimento encontra-se em consonância com a legislação educacional vigente e deverá ser observado por todos os membros da comunidade escolar durante o ano letivo de 2024.

## **NORMAS E ORIENTAÇÕES COMPLEMENTARES – 2024**

### **33. COMUNICAÇÃO VIA AGENDA ESCOLAR**

A agenda escolar constitui o principal canal de comunicação formal entre a instituição educacional e as famílias, devendo ser utilizada conforme os seguintes procedimentos:

#### **1. Circulação Diária Obrigatória:**

- A agenda deverá ser trazida e levada diariamente pela criança
- Em caso de esquecimento, a Coordenação Pedagógica deverá ser informada para tomar as providências necessárias

#### **2. Padronização de Bilhetes:**

- Todos os comunicados devem ser colados na agenda, nunca soltos
- Em caso de falta do aluno, o bilhete deverá ser colado no dia seguinte, com o nome da criança escrito na margem superior ou verso
- Cada bilhete deve conter a assinatura legível do professor responsável

#### **3. Protocolo de Envio:**

- Todos os bilhetes devem ser previamente submetidos à Coordenação ou Direção para ciência do conteúdo
- Comunicações sobre acidentes ocorridos na escola devem ser imediatamente registradas por escrito
- Alertas sobre casos de parasitose devem ser enviados para todas as turmas e turnos simultaneamente

### **34. USO RACIONAL DE MATERIAIS**

#### **1. Consumo Consciente:**

- Papel higiênico e papel toalha devem ser utilizados com moderação
- Os professores devem orientar as crianças sobre o uso adequado
- Qualquer situação de desperdício deve ser comunicada à equipe gestora

### **35. PROTOCOLO PARA ATENDIMENTO DE CRIANÇAS**

#### **1. Encaminhamentos:**

- Crianças só devem ser encaminhadas à secretaria ou coordenação em casos de:
  - Febre ou mal-estar físico evidente
  - Acidentes que requeiram atendimento especializado
  - Situações emergenciais comprovadas

#### **2. Responsabilidades Docentes:**

- Manter a disciplina da turma é de competência exclusiva do professor regente
- Em situações que ultrapassem a capacidade de resolução do docente, deve-se solicitar apoio à equipe gestora

### **36. ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

#### **1. Procedimentos de Saída:**

- A Direção, Auxiliar de Ensino ou Coordenação Pedagógica ficarão responsáveis por aguardar os responsáveis no horário de saída
- A secretaria escolar não assume responsabilidade sobre a guarda dessas crianças

### **37. ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO COLABORATIVO**

#### **1. Planejamento Conjunto:**

- O professor regente e o de ensino colaborativo devem elaborar juntos:
  - Planejamentos diários
  - Projetos pedagógicos
  - Rotinas de atividades
  - Cronogramas de atendimento

## **2. Atribuições:**

- O professor colaborativo não atuará exclusivamente com a criança com deficiência
- Em ausência da criança com deficiência, o docente deverá auxiliar outras turmas que necessitem de suporte

## **38. EXTENSÃO DE CARGA HORÁRIA (ECH)**

### **1. Critérios para Atribuição:**

- Prioridade para servidores efetivos com maior tempo de casa
- Sequência para servidores contratados por tempo de serviço
- Por fim, consideração da classificação no processo seletivo

### **2. Documentação:**

- Conferência obrigatória da matrícula e horas trabalhadas
- Assinatura em formulário específico com caneta de tinta azul

## **39. NORMAS DE CONVIVÊNCIA INSTITUCIONAL**

### **1. Conduta Profissional:**

- Manter postura ética e moral irrepreensível
- Tratar todos os membros da comunidade escolar com urbanidade
- Preservar sigilo sobre informações institucionais e particulares

## **2. Ambiente de Trabalho:**

- Evitar qualquer forma de conflito interpessoal
- Manter clima organizacional propício ao desenvolvimento profissional
- Buscar a equipe gestora para mediação de questões complexas

## **40. REGIME DISCIPLINAR**

### **1. Graduação de Penalidades:**

- Advertência verbal para infrações leves
- Advertência por escrito com registro em ata
- Comunicação formal à Secretaria Municipal de Educação para casos graves

## **41. DISPOSIÇÕES GERAIS**

### **1. Casos Omissos:**

- Situações não previstas serão analisadas pela Equipe Gestora
- Questões complexas serão encaminhadas ao Departamento de Educação Infantil para orientação

### **Dados Institucionais:**

- Endereço: Avenida Barão do Rio Branco, nº 3595 - Bairro Bom Pastor
- CEP: 36.025-001
- Telefone: (32) 3937-3595
- E-mail: emslaboure@gmail.com

Juiz de Fora, 01 de fevereiro de 2024.

Direção e Coordenação Pedagógica.

Escola Municipal Santa Catarina Labouré.

**ANEXO V – REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE  
FORA**



**JUIZ DE FORA**  
P R E F E I T U R A

Secretaria  
de **Educação**

**Prefeitura de Juiz de Fora/MG**  
**Secretaria de Educação**

**Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais**



JUIZ DE FORA

2020

**EXPEDIENTE****Prefeito de Juiz de Fora**

Antônio Almas

**Secretária de Educação**

Denise Vieira Franco

**Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais**

Andréa Borges de Medeiros

**Gerentes de Departamento:****Departamento de Ensino Fundamental**

Gisela Maria Ventura Pinto

**Departamento de Educação Infantil:**

Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes

**Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação**

Iêda Maria Loureiro de Carvalho

**Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando**

Tânia Franklin Pedroso de Oliveira

**Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação**

Fábia Condé Della Garza

**Departamento de Execução Instrumental**

Marcos Paulo Moreira

**Design Gráfico e Diagramação:**

Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Júnior)

**Editoração Gráfica:**

Gláucia Fabri Carneiro Marques

Fabiano Rodrigues de Carvalho

Denise de Souza Destro

**Revisão:**

Denise de Souza Destro

Érica Franco de Oliveira

Fernanda Baldutti

Gláucia Fabri Carneiro Marques

Maria Olinda Venâncio

Tatiane Gonçalves Moraes

**EQUIPE TÉCNICA****EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ana Maria Sartes Plischke  
Daniele Freitas de Araújo  
Edilene Maria Lopes e Bastos  
Edinéia Castilho  
Eunice Fátima Macário  
Gilcele Martins Malincônico  
Gilmara de Paula Jenevain  
Helena da Costa Oliveira  
Thaís Silva do Nascimento

**LÍNGUA PORTUGUESA**

Élia Aparecida Samuel Leite  
Maria Olinda Venâncio  
Márcia Patrícia Barboza de Souza  
Marilaine Letícia Pereira de Paiva  
Mírian Sanábio Tavella  
Queila Adriana de Alcântara  
Terezinha Toledo Melquíades de Melo

**ARTE**

Ana Maria Moraes Scheffer  
Cláudio Luiz Mota Simões Melo  
Cristiano Antônio Fernandes Barbosa  
Edna Christine Silva  
Elayne Luciana Leite de Melo  
Eliane Rocha  
Érica Franco de Oliveira  
Iara Cardoso da Silva  
Iêda Maria Loureiro de Carvalho  
Renata Coimbra Alves

**EDUCAÇÃO FÍSICA**

Denise de Souza Destro

Rita de Cássia de Araújo Almeida

Sérgio Elói Gomes Vasconcelos

**LÍNGUA INGLESA**

Érica Franco de Oliveira

Gutemberg Rodrigues da Silva

**MATEMÁTICA**

Eliete Maria da Silva Freitas

Mônica Jacomedes

Tatiane Gonçalves Moraes

Vanusa Silva

Vicente de Paula de Almeida

**CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Fabiano Rodrigues de Carvalho

Gerson Souza de Oliveira

Márcia Nascimento Neves Novaes

Poliana Santos

Vitor Iotte Medeiros

**GEOGRAFIA**

Antônio Gabriel Rosa Loures

Deadalva Ribeiro de Souza

Gláucia Fabri Carneiro Marques

**HISTÓRIA**

Alessandra Viana de Paiva

Ana Paula dos Santos Rangel

Andréa Borges de Medeiros

Giselli Maria Araújo de Souza Pereira

Gustamara Freitas Vieira

Iverson Geraldo da Silva

Joseana de Miranda Rezende Carvalho

Lubélia de Paula Souza Barbosa

Josiane da Silva

Érica Franco de Oliveira

## SUMÁRIO

	Apresentação	6
<b>1</b>	O processo de construção do referencial curricular de Juiz de Fora	10
<b>2</b>	Noções teóricas do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino	
<b>3</b>	de Juiz de Fora	13
3.1	Competências Gerais da Educação Básica	17
<b>4</b>	Educação Infantil	22
<b>5</b>	Área de Linguagens	30
5.1	Língua Portuguesa	33
5.2	Arte	260
5.3	Educação Física	298
5.4	Língua Inglesa	331
<b>6</b>	Área de Matemática	366
6.1	Matemática	371
<b>7</b>	Área de Ciências da Natureza	435
7.1	Ciências	439
<b>8</b>	Área de Ciências Humanas	467
8.1	Geografia	470
8.2	História	500
<b>9</b>	Área de Ensino Religioso	597
9.1	Ensino Religioso	602
<b>10</b>	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	615
<b>11</b>	Tecnologias	654

Andréa Borges de Medeiros

*Uma coisa é pôr ideias  
arranjadas, outra é lidar com país de pessoas, de carne e sangue, de  
mil-e-tantas misérias...  
Tanta gente dá susto de saber...  
João Guimarães Rosa*

**P**ensar Currículo é pensar as instituições de ensino, a escola, as relações humanas e o conhecimento. Isso requer supor diferenças de perspectivas e de abordagens teóricas e práticas que perpassam concepções e modos de olhar para a escola, os sujeitos e as relações que nela acontecem. Mas ainda que tenhamos um olhar mais amplo para a composição dos referenciais curriculares, buscar pelo olhar “estereoscópio e dimensional para a profundidade das sombras históricas”, leva-nos a uma oposição sobre qualquer postura ou ação antidemocrática na condução das políticas educacionais. Isso significa, por exemplo, defender, de forma contundente, a abertura para o diálogo e a manutenção dessa prática sempre que colocarmos em pauta as organizações curriculares e as práticas escolares. Nossa opção é pela compreensão de que as orientações e diretrizes curriculares sejam tomadas como referenciais para a organização dos Projetos Políticos Pedagógicos, elaborados pelas equipes escolares. Esperamos, de fato, que as metodologias e proposições de ensino, articuladas aos referenciais curriculares e ao conhecimento histórico e social das comunidades escolares, garantamos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e estudantes da rede pública municipal de ensino.

Tal “olhar estereoscópio”, capaz de fundir as imagens, e, portanto, fundir perspectivas, também nos instiga a incluir nas composições curriculares, extensões da ordem social e cultural que perpassa nas relações cotidianas. Desse modo, acreditamos na importância da articulação dos conhecimentos sistematizados, apresentados nos componentes curriculares, bem como nas vivências e saberes dos sujeitos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem.

Sob tais argumentos, havemos de pensar no Conhecimento. As movimentações em torno de perspectivas e concepções de currículo apontam para a necessidade de abordagens que acolham noções e posturas em torno do ato de conhecer e das sistematizações construídas historicamente nos campos disciplinares.

Um percurso portais formulações implica considerar construções datadas que expressem a voz das pessoas que as produziram em determinados contextos sócio-históricos. Perceber de tal forma as produções curriculares e tornar acessível contra posições a determinadas formulações trazendo outras vozes e outros pontos de vista, quebra o suposto da verdade como expressão do absoluto e, portanto, como contraposição da mentira. Uma seleção de conteúdos é apenas uma forma entre tantas outras para se contar uma história. Assim considerando, os

conteúdos são assumidos como recortes parciais que apresentam conhecimentos em transformação. Isto diz respeito a toda e qualquer maneira de lidar com o Conhecimento, independentemente da sua matriz disciplinar.

Um currículo que se pretende livre das amarras do conteúdo disciplinar e investe em movimentos de compreensão, carrega em suas proposições, o germe da esperança e o espírito do arauto, anunciando possibilidades de invenções e reinvenções.

Nesse sentido, uma política pedagógica sensível ao valor “evocativo e provocativo de percepções e interpretações do social vivido e do passado relido no presente” (Pereira; Siman, p. 280), promove deslocamentos para o pensamento histórico e para a percepção de que o papel da Secretaria de Educação, em parceria com as escolas e creches, é o de problematizar o conhecimento e desconstruir verdades. O viés democrático nesse processo de construção, instituído nos anos de 2018 e 2019, pode ser visualizado em algumas situações e acontecimentos muito específicos que construímos coletivamente, sendo, alguns deles, os seguintes: a articulação entre o currículo já construído nos anos anteriores e a Base Nacional Curricular; o olhar para o conhecimento como uma construção múltipla, colocando a palavra versão na pauta das discussões em foco e buscando fortalecer a criação de práticas pedagógicas significativas e inovadoras.

Viabilizar uma proposta curricular que tenha como pressuposto a elaboração de questões e a dúvida sobre os objetos do conhecimento, a curiosidade como disparador de estudos mais aprofundados e a pesquisa; a produção escolar em grupo e/ou parceria, bem como, movimentos de escuta e de observações, em torno da multiplicidade de saberes e fazeres que compõem os cotidianos escolares; conduziu-nos a romper com práticas de gabinete e abrir perspectivas para romper também como suposto da história única naquilo que se refere aos fundamentos e proposições em torno de uma ideia de currículo. Optamos pelos arranjos possíveis em torno das formas de apresentar os conteúdos específicos, as competências, as habilidades e metodologias de ensino, buscando “estados de alerta” para a percepção dos modos de aprender das crianças e dos(as) estudantes.

A Secretaria de Educação, cumprindo o seu papel gestor das políticas educacionais para um ensino público de qualidade, procurou envolver os profissionais da educação nos estudos e nos diálogos sobre currículo. Nesse processo de construção muitos foram os avanços considerando as oportunidades de trocas de conhecimentos, de compartilhamentos. Avançamos muito também em relação à valorização do trabalho coletivo, bem como das produções geradas nesse formato de construção.

Professores e professoras, coordenadores, diretores e diretoras, em parceria com os(as) profissionais da Secretaria de Educação se mantiveram ligados a um objetivo comum: trabalhar pela rede municipal e para a Rede. Momento ímpar para a aproximação com as escolas; para a

escuta dos profissionais; para a leitura e para os estudos de documentos oficiais. Momento ímpar para deixar à mostra a ousadia de construir um referencial próprio, autoral, mesmo considerando a condição mandatária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, a afirmação de Ivor Goodson (2008), quando do seu olhar para os currículos como “tradições inventadas” nos leva a pensar na invenção como escolha, como um recorte de significado num determinado contexto histórico de produção, como aquele que vivemos hoje, antes e durante a pandemia de Covid-19. Um momento de excepcionalidade, insegurança e incerteza, que expõe, para todos nós, a urgência de conversarmos sobre sentimentos e percepções da experiência que vivemos. O conteúdo programático traçado nesse percurso curricular importa do ponto de vista da tradição escolar, é ela que mantém as rotinas que as instituições de ensino criam, para implementar modos de fazer educação e garantir direitos de aprendizagem. No entanto, a perspectiva de ensino que lida com conteúdos sistematizados requer movimentos de escuta, de possibilidades narrativas e de trocas de pontos de vista. Tais princípios metodológicos sempre se fizeram necessários para o estabelecimento de processos mais democráticos nas relações escolares e com o conhecimento. Ocorre que na situação de pandemia e pós-pandemia eles se tornam essenciais para o enfrentamento de aspectos socioemocionais e afetivos. Sabendo desse enorme desafio, e da necessidade de propor um referencial curricular para a rede municipal de Juiz de Fora, trabalhamos com afincamento e esperamos, sinceramente, que esse legado, construído por tantas mãos, chegue a cada escola e a cada educador como um subsídio para o planejamento educacional e para a criação de práticas significativas e potentes que possam instigar saberes e conhecimentos novos.

Agradecemos a todos e a todas que investiram seus esforços para concluir essa produção que ora tornamos pública. Somos gratos (as) pelas parcerias e pelos vínculos que estabelecemos durante todo esse caminho de construções que certamente promoveu em cada um de nós olhares mais sensíveis para as delicadezas que envolvem os atos educativos.

## REFERÊNCIAS

GOODSON, I. **Currículo, teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEREIRA, J. S.; SIMAN, L. M. Andarilhagens em Chão de Ladrilhos. *In*: FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

Denise de Souza Destro Gláucia

Fabri Carneiro Marques

**A** Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pela Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Com isso, ficou estabelecido que

A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos (Brasil, 2017).

Com o objetivo de atender essa prerrogativa legal, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE), iniciou a revisão da Proposta Curricular da Rede Municipal que vigorava desde o ano de 2012. Além disso, compreendeu-se que essa revisão possibilitaria também retomar as bases conceituais da Proposta Curricular da Rede Municipal que foi construída coletivamente por diversos profissionais da Educação.

Nesse sentido, a Subsecretaria de Articulação de Políticas Educacionais (SSAPE) planejou a revisão curricular da rede em várias etapas. Em um primeiro momento, ficou estabelecida a formação de grupos por componente curricular e Etapa da Educação Básica – Educação Infantil – e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, com a participação de profissionais da SE e das escolas. Os grupos fizeram um estudo comparativo entre a BNCC (Brasil, 2017), o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) e as Propostas Curriculares da Rede Municipal (Juiz de Fora, 2012). Nesse trabalho, observou-se os pontos de aproximação e distanciamento existentes entre esses documentos. Uma questão identificada nesse comparativo foi a similaridade de conceitos utilizados na proposta da Rede, em alguns componentes curriculares ou etapas, e na BNCC. Isso foi observado principalmente na Educação Infantil, Língua Portuguesa, Matemática e Geografia. Entretanto, outros componentes se diferenciavam (totalmente ou parcialmente) em relação à forma de organização e/ou concepção de trabalho, como nos componentes História, Ciências, Educação Física e Arte. O estudo comparativo dos vários componentes e Etapas foram apresentados aos diretores(as) e coordenadores pedagógicos nas reuniões mensais.

Em um segundo momento, após a finalização do estudo comparativo, os grupos organizaram uma proposta preliminar para a Rede que foi disponibilizada na plataforma *Moodle* para que os profissionais da Educação das escolas apresentassem sugestões de alterações ou

fizessem comentários. No quadro abaixo estão discriminados a composição dos grupos de trabalho por componente e Etapa e o total de escolas que apresentaram contribuições com a proposta postada no *Moodle*.

Quadro 1 – Grupos de Trabalho e Contribuições da Escola

COMPONENTE CURRICULAR/Etapa	COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS	CONTRIBUIÇÕES DAS ESCOLAS
<b>Educação Infantil</b>	Duas técnicas do DPPF/ <sup>1</sup> SFCPE <sup>2</sup> , uma supervisora e três técnicas do DEI <sup>3</sup> , duas coordenadoras de escolas municipais.	33 escolas/creches
<b>Língua Portuguesa</b>	Supervisora do DPPF/SFCPE e três técnicas da DPPF/SFCPE, uma do DEF/ <sup>4</sup> SAI <sup>5</sup> , uma do DEF/ SAF <sup>6</sup> e uma professora de escola municipal.	24 escolas
<b>Língua Inglesa</b>	Supervisor do DEF/SAI e técnica do DPPF/SDEAE <sup>7</sup> .	9 escolas
<b>Arte</b>	Gerente do DPPF, Supervisor da DPPF/SPAC <sup>8</sup> , sete técnicos do DPPF/SPAC e um do DPPF/SDEAE.	14 escolas
<b>Educação Física</b>	Técnica da DPPF/SDEAE, dois técnicos do DEF/SPAPEI <sup>9</sup> .	20 escolas
<b>Matemática</b>	Supervisor do DEIN <sup>10</sup> /SACFCP <sup>11</sup> uma técnica da SDEAE, uma do DPPF/SFCPE e duas do DEF/SAI	14 escolas
<b>Ciências</b>	Técnico(a) do DPPF/SDEAE, uma técnica do DEF/ SEJA <sup>12</sup> , uma do DIAE <sup>13</sup> /SAEDI <sup>14</sup> , um doutorando UFJF <sup>15</sup> e dois professores de escolas municipais.	19 escolas
<b>Geografia</b>	Supervisora do DPPF/SDEAE, um diretor e a coordenadora pedagógica de escolas municipais.	21 escolas
<b>História</b>	Subsecretária da Educação/SE, uma técnica do DEF/SAF, o supervisor do DPPI <sup>16</sup> /SAM <sup>17</sup> , uma vice-diretora e três professoras de escolas municipais.	9 escolas
<b>Ensino Religioso<sup>18</sup></b>	Técnica do DPPF/SDEAE.	Discussão SE
<b>Tecnologia<sup>19</sup></b>	Supervisora do DPPF/SACFP <sup>20</sup> e técnico do DPPF/ SDEAE e técnica do DPPF/SFCPE	Discussão no grupo Mídia e Educação
<b>Educação de Jovens e Adultos<sup>21</sup></b>	Supervisora e 2 técnicos(as) DEF/SEJA com 2 técnicas do DPPF/SDEAE	Reunião de avaliação

Fonte: Secretaria de Educação/PJF (2020).

<sup>1</sup> Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação.

<sup>2</sup> Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

<sup>3</sup> Departamento de Educação Infantil.

<sup>4</sup> Departamento de Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> Supervisão dos Anos Iniciais.

<sup>6</sup> Supervisão dos Anos Finais.

<sup>7</sup> Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar.

<sup>8</sup> Supervisão de Projetos de Arte, Cultura e Cidadania.

<sup>9</sup> Supervisão de Planejamento e Articulação de Programas de Educação Integral.

<sup>10</sup> Departamento de Execução Instrumental.

<sup>11</sup> Supervisão de Acompanhamento e Controle de Fundos, Convênios e Programas.

<sup>12</sup> Supervisão de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>13</sup> Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando.

<sup>14</sup> Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade.

<sup>15</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>16</sup> Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação.

<sup>17</sup> Supervisão de Arquivo e Memória.

<sup>18</sup> A proposta foi discutida em reunião interna da Secretaria de Educação.

<sup>19</sup> A proposta não foi disponibilizada no *Moodle*, mas houve discussão no Grupo de Estudo Mídia e Educação.

<sup>20</sup> Supervisão de Administração do Centro de Formação do Professor.

<sup>21</sup> A discussão foi disponibilizada no *Moodle*, mas a avaliação foi realizada em uma reunião específica.

Importa ressaltar que os(as) supervisores(as) e técnicos(as) são professores(as) de diferentes componentes curriculares e/ou coordenadores(as) da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora que estavam atuando na SE no ano em que a discussão e elaboração do Referencial Curricular foi realizada.

Em relação ao componente Ensino Religioso, o trabalho realizado pela Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora era de forma transversal. Com a normatização da BNCC (Brasil, 2017) foi criado, em nossa Rede, um grupo para fazer a discussão da área do Ensino Religioso no início do ano de 2020, mas com as modificações ocorridas em virtude da pandemia esse trabalho foi suspenso não sendo possível finalizar a proposição. Dessa forma, o presente Referencial apresentará as orientações trazidas pela BNCC (Brasil, 2017).

Há de se destacar que a Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora apresenta um Referencial Curricular de Tecnologias com o intuito de orientar o trabalho desenvolvido por professores(as). As Tecnologias não são caracterizadas como um componente curricular obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.396/1996 (LDB) (Brasil, 2017b), porém ofertá-la na carga horária de nossas crianças e estudantes torna-se importante, uma vez que pode ser considerada como um recurso tecnológico educacional potente tanto na aprendizagem escolar quanto na vida social.

Outro aspecto importante a se destacar refere-se à reflexão inicial dos grupos alusivos aos componentes curriculares História e Arte, pois estes decidiram, após o comparativo com a BNCC, manterem as proposições curriculares que já vem sendo utilizadas pelos(as) docentes nas escolas. Sobre a Educação Infantil as proposições da BNCC se apresentaram bastante integradas ao Currículo da Rede Municipal. Dessa forma, o referencial se constitui numa relação direta entre os dois documentos. Assim, seus textos apresentados nesse Referencial Curricular serão os mesmos encontrados nos currículos produzidos no ano de 2012, acrescidos de textos introdutórios com considerações que justificam tal escolha.

Apesar de a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não ter sido contemplada na BNCC, o município oferta essa modalidade de ensino e possui uma Proposta Curricular para o trabalho

pedagógico a ser desenvolvido. A equipe responsável por essas discussões optou, também, por mantê-la nesse Referencial Curricular.

A última etapa da construção desse Referencial Curricular foi a análise das contribuições das escolas. As mesmas foram encaminhadas aos respectivos grupos por componente curricular e Etapas/Modalidades para que estudassem as considerações advindas da comunidade escolar, de forma a relacioná-las ao que foi proposto preliminarmente e construir o documento final.

Dessa forma, foi construído o Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. A produção desse documento resulta de um esforço da SE para valorizar a Proposta Curricular da Rede Municipal construída em 2012 (Juiz de Fora, 2012) e redimensioná-la a partir das prerrogativas da BNCC (Brasil, 2017) e do CRMG (Minas Gerais, 2018). Esse Referencial deverá nortear a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas.

Denise de Souza Destro  
Tatiane Gonçalves Moraes

Um Referencial Curricular opera com perspectivas teóricas distintas que os diferenciam de uma localidade para a outra. O uso de abordagens teóricas se caracterizam pelo momento vivido, pelos estudos provenientes das diferentes áreas do conhecimento e, principalmente, pelos processos de disputas por diferentes demandas curriculares. Nesse sentido, apresentamos alguns termos que utilizamos nesse Referencial Curricular de forma a elucidá-los aos profissionais de Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora. No entanto, é importante destacar que as significações dadas a esses termos não se pretendem ser fixados e únicos, ou seja, devem ser pensados como construções sociais, políticas e culturais acerca de sua inserção no âmbito educacional e que permitem reflexões constantes no fazer pedagógico e nas próprias discussões curriculares.

A partir das considerações apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais da Educação Básica (DCGNEB) (Brasil, 2013, p. 16) compreendemos **Educação** como “[...] um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores”. Desse modo, a Educação é significada como um direito inalienável, universal, individual e coletivo do ser humano como um indivíduo histórico, social, cultural e político, para o exercício de sua cidadania e de seus direitos (Brasil, 2013). Assim,

[...] a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (Brasil, 2013, p. 16).

A escola é desafiada a se reinventar constantemente, frente às diferentes demandas que surgem na contemporaneidade e é através da discussão permanente de seu PPP que esse reinventar-se pode ser estabelecido. Arelado ao PPP, temos o currículo escolar, como parte importante e integrante que abarca os conhecimentos e saberes tanto científicos quanto aqueles oriundos das crianças e estudantes que frequentam as escolas de nossa Rede Pública de Ensino. Segundo as DCGNEB (Brasil, 2013, p. 17),

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.

Nessa perspectiva, o **currículo escolar** pode ser compreendido como uma produção cultural (Lopes; Macedo, 2011) e que muito embora a cultura passa a ser apropriada pelas discussões curriculares, devemos compreendê-la como um processo híbrido e de representação. Nesse sentido, operamos com a noção de currículo trazida pelas DCGNEB (Brasil, 2013, p. 23) como um “[...] conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a *construção de identidades sociais e culturais*”.

Não cabe, na atualidade, um processo de ensino e de aprendizagem pautado em métodos segmentados e alheios aos acontecimentos sócio-políticos-culturais e à vida de crianças e estudantes. Espera-se que o currículo escolar seja construído em processo de diálogo constante, priorizando-se perspectivas que possibilitem a promoção dos processos contínuos de produção, pertencimentos culturais e valorização das diferenças. De acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004, p. 6):

A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

As discussões curriculares abrangem, nesse sentido, não somente a sistematização de conhecimentos dos diferentes componentes curriculares e etapas da EB e modalidades de ensino, mas também aspectos didático-pedagógicos de professores(as), os processos de ensino e de aprendizagem, avaliação e, principalmente, a cultura e pertencimentos das crianças e estudantes, em prol de sua formação integral. Não obstante, deve-se atentar para a “[...] compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade” (Brasil, 2013, p. 22).

No que diz respeito à **aprendizagem**, esse Referencial Curricular a compreende como um processo de interação cultural, em uma relação entre professor(a)/ criança/estudante, como

trocas culturais que potencializam a formação discente de forma ampla e significativa.

O processo de ensino e aprendizagem de crianças e estudantes deve ser realizado de forma dialogada, contextualizada, desafiadora, estimulando a participação dos(as) discentes nas aulas, ampliando suas formas de ver o mundo e de atuarem nele. Nesse sentido, é importante que se proponha um desenho curricular diferente do que tradicionalmente vem sendo trabalhado em muitas realidades. Um currículo pautado disciplinarmente, muitas vezes, não consegue dar conta das inúmeras possibilidades de aprendizagens significativas que crianças e estudantes podem e têm o direito de construir. Assim, pensarem uma estrutura curricular por áreas, pressupõe a interdisciplinaridade entre os diferentes componentes curriculares, sem que seja necessário abrir mão de seus conhecimentos específicos.

Nesse Referencial Curricular os componentes curriculares são agrupados em áreas de conhecimento – **Linguagens** (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); **Matemática** (Matemática); **Ciências da Natureza** (Ciências); **Ciências Humanas** (Geografia e História); **Ensino Religioso**; **Educação Infantil**; **Educação de Jovens e Adultos** (EJA) e **Tecnologias**. Para além da interdisciplinaridade entre os componentes, é importante que haja diálogo entre as áreas de Conhecimento, bem como entre as Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Modalidade EJA. Importa sobretudo que os(as) professores(as), juntamente com seus(as) coordenadores(as) pensem em possibilidades pedagógicas transdisciplinares.

Desenvolver o currículo comum a abordagem **inter/transdisciplinar** exige que haja planejamento do trabalho pedagógico, desde a organização do tempo e do espaço físico, da utilização de equipamentos e materiais, e do engajamento dos atores educacionais como PPP da escola. A proposta interdisciplinar traz no bojo das suas discussões o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia de Projetos. Ela propõe diálogos entre os diversos componentes curriculares, ou seja, precisa haver um projeto comum, com um planejamento que as relacione.

Neste sentido, novos conhecimentos são produzidos, menos fragmentados e mais significativo para crianças e estudantes, que passam a perceber interconexões entre os saberes. Portanto, a **interdisciplinaridade** é entendida aqui como uma abordagem de integração entre as diferentes áreas de conhecimento, um trabalho que envolve cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (Nogueira, 2001).

A **transdisciplinaridade** vai além da colaboração entre os componentes curriculares, pois ela exige um pensamento organizador que ultrapassa as próprias disciplinas (Medeiros, 2018). Seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do

conhecimento (Descartes, 1973) e abre possibilidades para pensar problemas contemporâneos. Logo, o conhecimento é concebido como uma rede de conexões onde não apenas as fronteiras entre os componentes curriculares não existem mais, como fica caracterizado que elas formam a parte de um todo integrado (Medeiros, 2018).

Nesta perspectiva, a **Avaliação da Aprendizagem**, como parte importante do desenvolvimento de um currículo, deve ser entendida como um instrumento capaz de promover a autorreflexão, possibilitando ao(à) estudante, que é protagonista no processo de ensino e de aprendizagem, pensar sobre seu percurso perante a construção de um conceito, perceber seus erros e reconstruir caminhos frente a um conhecimento significativo, aplicável, dinâmico.

Na dinâmica de ensinar, a avaliação pode fornecer pistas importantes para educadores(as) e gestores(as), a fim de que estes(as) possam avançar em práticas pedagógicas ou retomar alguma etapa do processo de ensino e de aprendizagem, com o intuito de vencer as dificuldades apresentadas. Portanto, a avaliação deve ser percebida como um elemento integrador entre aprendizagem e ensino, como um conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como foi aprendido (Brasil, 2017). Além disso, “[...] a avaliação deve ser redimensionadora das ações pedagógicas e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (Brasil, 2013, p. 123). Isto posto, a avaliação da aprendizagem é um instrumento mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos(as) estudantes.

**A** BNCC (Brasil, 2017) apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, de forma a assegurar os direitos de aprendizagem como afirma o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014) (Brasil, 2014):

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

O termo competência é definida na BNCC como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Serão apresentadas a seguir as Competências Gerais da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 9-10):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e

coletiva.

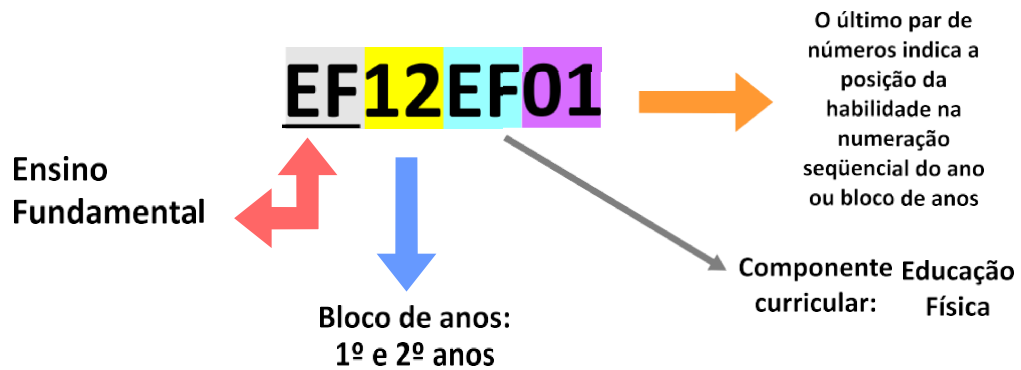
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Além das Competências Gerais, a BNCC (Brasil, 2017) apresenta Competências Específicas para as áreas e outras, para cada componente curricular que estão destacadas ao longo de seus textos e que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos de escolaridade.

A seguir, apresentamos os textos curriculares dos componentes curriculares seguindo a especificação da BNCC, iniciando com a Educação Infantil; seguindo com a Área de Linguagens (com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Área de Matemática (componente curricular Matemática); Área de Ciências da Natureza (componente Ciências); Área de Ciências Humanas (Componentes Geografia e História); Referencial da EJA; Tecnologias e o Referencial de Ensino Religioso (Brasil, 2017).

Com exceção dos componentes curriculares História, Arte, Educação Infantil e EJA, os demais apresentam a sistematização de seus conhecimentos por meio de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. A Língua Portuguesa, no entanto, se organiza em Práticas de Linguagem, Campos de Atuação, Objetos de Conhecimento e Habilidades.

Em relação às Habilidades, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora optou pela mesma sistematização trazida pela BNCC (Brasil, 2017), por código alfanumérico, como no exemplo que se segue:



O código varia de acordo com o ano de escolaridade a que se refere, componente curricular e a ordem que a habilidade aparece no ano de escolaridade. No Referencial Curricular de Juiz de Fora, foram inseridas outras letras ao final do código para identificar de qual documento ela foi retirada. O quadro a seguir explica esse acréscimo:

Quadro2 – Códigos Alfanuméricos usados no Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora

CÓDIGOS ALFA-NUMÉRICOS	SIGNIFICADO
EF07HI09	Habilidade da BNCC sem modificação
EF07HI09MG	Habilidade criada por Minas Gerais (Currículo Referência de Minas Gerais)
EF07HI09XMG	Habilidade da BNCC modificada por Minas Gerais (Currículo Referência de Minas Gerais)
EF07HI09JF	Habilidade criada por Juiz de Fora (Proposta Curricular da Rede Municipal–2012)

Fonte: Secretaria de Educação/PJF/2020.

Esse Referencial Curricular deverá embasar a revisão dos PPP das escolas e os planos de ensino anuais dos(as) docentes das escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Parecer CNE/CP003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnep\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnep_003.pdf). Acesso em: 05 ago. 2020.

DESCARTES, R. Discurso do método. *In: René Descartes*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

JUIZ DE FORA. **Propostas Curriculares**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/index.php](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php). Acesso em: 10 set. 2020.

LOPES. A. C.; MACEDO. E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, A. M. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade**. Site Sabedoria Política. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/interdisciplinaridade-e-transdisciplinaridade/#:~:text=Interdisciplinaridade%20%C3%A9%20um%20conceito%20que,que%20%C3%A9%20comum%20entre%20elas.&text=Na%20transdisciplinaridade%20h%C3%A1%20uma%20intercomunica%C3%A7%C3%A3o,existem%20fronteiras%20entre%20as%20disciplinas>. Acesso em: 18 set. 2020.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 6 jun. 2019.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

**A**s concepções de infância, de criança, de Educação Infantil, de currículo, do quanto à diversidade percebe-se que perpassa toda PCRM/JF (Juiz de Fora, 2012a; 2012b) ao enfatizar a importância da singularidade de cada criança nos grupos culturais das diferentes infâncias, considerando “O mundo e a sua diversidade: povos, pessoas, culturas, tempos, paisagens, brincadeiras, lendas, histórias, canções e poesias” (Juiz de Fora, 2012a, p.28).

Constatamos que muito do que a BNCC (Brasil, 2017) traz está contemplado na PCRM/JF (Juiz de Fora, 2012a, 2012b), apesar das terminologias *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento*; *Objetivos de Aprendizagem* e os *Campos de Experiências* não serem localizadas no texto da PCRM/JF (Juiz de Fora, 2012a, 2012b). Esses termos são identificados nas experiências propostas e práticas relatadas, como é possível perceber nos excertos em que a Brincadeira e o Brincar são destacados:

Ter a **brincadeira** como essência do trabalho pedagógico, entendendo que é através dessa prática que se dá o processo de humanização, de constituição de si, do mundo e do outro, nos processos de apropriação do conhecimento e de constituição de identidades e subjetividades (Juiz de Fora, 2012a, p. 27).

Permitir a incorporação da criatividade, do inesperado, da surpresa, da curiosidade, da emoção, da afetividade, do lúdico, elementos imprescindíveis à educação das crianças (Juiz de Fora, 2012a, p. 39).

A BNCC (Brasil, 2017, p. 37) apresenta Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que garantem momentos:

[...] para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Nesse sentido, alude a seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem ser levados em consideração no planejamento da Educação Infantil.

## Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

(Brasil, 2017, p. 38)

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 38-41) define Campos de Experiências como um “[...] arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” e elenca cinco Campos de Experiência a saber:

**O eu, o outro e o nós** – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência como meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

**Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

**Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e

linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

**Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna –que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos

escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujasse, medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** –As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstrem também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Esse arranjo curricular diferencia-se dos modelos tradicionais ao propor a construção da aprendizagem mediada por experiências vividas para bebês e crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Assim como os objetivos, também podemos identificar os Campos de Experiências na PCRM/JF (Juiz de Fora, 2012a; 2012b) ao criar proposições de práticas em um currículo dialogado por projetos. Essa forma de organização curricular da Educação Infantil, tendo como característica principal a intercomplementaridade, fundamentando e potencializando as experiências de distintas naturezas e diferentes linguagens pelas quais as crianças deverão passar.

Constatamos ainda que a BNCC (Brasil, 2017) avança em relação à PCRM/JF (Juiz de Fora, 2012a; 2012b) ao garantir a demarcação política do direito da criança, enfatizando a importância de acolher as vivências, oportunizando experiências diversificadas e consolidando novas aprendizagens. E complementa a educação familiar especialmente quando se trata de bebês, ao envolver socialização, autonomia e comunicação.

A PCRM/JF (Juiz de Fora, 2012a; 2012b) já abrange muitas questões trazidas pela BNCC (Brasil, 2017) e, por este motivo, optou-se pela sua manutenção.



[https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/edinfantil.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/edinfantil.pdf)



[https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/pratica\\_pedagogica\\_edinfantil.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/pratica_pedagogica_edinfantil.pdf)

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 set. 2020.

JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora –Educação Infantil: a construção da prática cotidiana**. Juiz de Fora: SE, 2012a. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/edinfantil.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/edinfantil.pdf). Acesso em: 01 set. 2020.

JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora –A prática pedagógica na Educação Infantil: diálogos cotidianos**. Juiz de Fora: SE, 2012b. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/pratica\\_pedagogica\\_edinfantil.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/pratica_pedagogica_edinfantil.pdf). Acesso em: 01 set. 2020.