



FORMAÇÃO INTEGRADA E INTERDISCIPLINAR: ESTRATÉGIA DE QUALIFICAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata de Moraes Lino¹
Ingrid Dittrich Wiggers²

RESUMO

O artigo discorre sobre uma experiência formativa integrada e interdisciplinar na Educação Infantil como parte de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Objetivou-se descrever os resultados desta experiência entre os professores-colaboradores e analisá-los à luz de teorias do campo da educação física e da educação. Utilizou-se a pesquisa pedagógica, tendo como referência os autores Lankshear e Knobel (2008). Evidencia-se a importância do espaço/tempo de formação continuada de professores que atuam na educação infantil, de modo conjunto, assim como o diálogo neste processo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pesquisa Pedagógica; Programa Educação com Movimento; Educação Infantil.

INTEGRATED AND INTERDISCIPLINARY TRAINING: QUALIFICATION STRATEGY OF THE EDUCATION WITH MOVEMENT PROGRAM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

The article discusses an integrated and interdisciplinary training experience in Early Childhood Education, as part of research carried out in the Professional Master's Program in Physical Education on a National Network. The objective was to describe the results of this experience among the collaborating teachers and analyze them in the light of theories from the field of physical education and education. Pedagogical research was used, using the authors Lankshear and Knobel (2008) as a reference. The importance of the space/time for continued training of teachers who work in early childhood education, jointly, is evident, as well as dialogue in this process.

Keywords: Teacher Training; Pedagogical Research; Education with Movement Program; Childhood Education.

¹ Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Mestre em Educação Física, Doutoranda em Educação Física pela Universidade de Brasília, Integrante do Imagem – Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação, renatinhamlino@gmail.com.

² Professora Titular da Universidade de Brasília, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenadora do Imagem - Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação, ingridwiggers@gmail.com.

FORMAÇÃO INTEGRADA E INTERDISCIPLINARIA: ESTRATEGIA DE CALIFICAÇÃO DEL PROGRAMA EDUCACIÓN CON MOVIMIENTO EN EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

El artículo aborda una experiencia de formación integrada e interdisciplinaria en Educación Infantil, como parte de una investigación realizada en la Maestría Profesional en Educación Física en Red Nacional. El objetivo fue describir los resultados de esta experiencia entre los docentes colaboradores y analizarlos a la luz de teorías del campo de la educación física y la educación. Se utilizó la investigación pedagógica, tomando como referencia a los autores Lankshear y Knobel (2008). Se evidencia la importancia del espacio/tiempo para la formación continua de los docentes que trabajan en educación infantil, de manera conjunta, así como el diálogo en este proceso.

Palabras clave: Formación de Profesores; Investigación Pedagógica; Programa Educación con Movimiento; Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo discorre sobre uma ação de formação conjunta entre professores de Educação Física (EF) e Pedagogia no âmbito da Educação Infantil (EI). Trata-se de uma experiência formativa integrada e interdisciplinar consolidada por meio de uma pesquisa³ oriunda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), polo Universidade de Brasília (UnB), primeira turma. A pesquisa⁴ em questão ocorreu no ano de 2019, num Centro de Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pretende-se descrever os resultados produzidos a partir dos momentos formativos entre os professores-colaboradores⁵ e divulgar as análises realizadas à luz de elementos teóricos do campo da EF e educação. Oportunamente, aproveita-se para atualizar o debate, uma vez que nesses últimos anos novas pesquisas dentro do programa foram realizadas.

As escolas de Educação Infantil da SEEDF estabelecem seu funcionamento a partir de uma série de documentos normativos que regulam, embasam e sustentam o trabalho pedagógico/administrativo das referidas instituições. O documento intitulado Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDF) é um deles. Esse documento oficial da SEEDF oferece elementos para subsidiar a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas escolares. São um total de sete cadernos, sendo um deles específico para EI.

³ A totalidade desta pesquisa encontra-se na dissertação: “Brincadeiras e histórias na educação infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa “Educação com Movimento” do Distrito Federal” e disponível no link <http://repositorio.unb.br/handle/10482/39036>.

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Ciências da Saúde da UnB, Processo nº. 3.901.098.

⁵ Trata-se de professores que colaboraram deliberadamente com a pesquisa.

Esse documento alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, entre outros documentos legais (Distrito Federal, 2018).

De acordo com o CMDF a prática docente da EI deve perfazer os campos de experiências⁶, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança⁷. “Deve compreender e considerar, em sua intencionalidade educativa, as variáveis que constituem as infâncias presentes no DF alinhadas às práticas socioculturais da atualidade” (Distrito Federal, 2018, p. 15). Os pressupostos teóricos compreendem às perspectivas crítica e pós-crítica, sendo a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica expressas diretamente neste documento, o que torna “o ato educativo como profundamente revolucionário, no sentido de provocar nas pessoas mudança de vida a partir da apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (Distrito Federal, 2018, p. 20).

É nesse contexto educacional que o Programa Educação com Movimento (PECM) é inserido em algumas escolas da EI da SEEDF. Este programa teve sua elaboração em 2012. Desde então, apesar do seu aumento progressivo de atendimento nas unidades educacionais, vem sofrendo reformulações de seus documentos, estrutura e aplicabilidade no “chão da escola”. Muitos professores lutam pela permanência e melhoria na qualidade do PECM devido à sua importância.

O PECM insere o professor de EF na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de propor explorar os conteúdos da cultura corporal presentes na EF contribuindo para a formação integral dos estudantes, busca uma parceria com o professor de atividades⁸ por meio de diversas ações pedagógicas integradas e interdisciplinares. Seu documento oficial possui concepções, princípios, procedimentos e instrumentos avaliativos que norteiam a organização do trabalho pedagógico e administrativo do professor de EF, sempre em consonância com os principais documentos norteadores da SEEDF (Distrito Federal, 2019).

O atendimento do professor de EF no PECM ocorre nas turmas por meio de duas intervenções semanais de 50 minutos cada, evitando-se aulas duplas ou em dias consecutivos. A carga horária do professor de 40h pode ser em regime de jornada ampliada (regência em

⁶ “[...] 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. 38).

⁷ Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer (BNCC, 2017).

⁸ Refere-se ao professor graduado em pedagogia. Termo usual utilizado na SEEDF e também, em documentos oficiais dessa instituição educacional.

um turno e coordenação pedagógica⁹ em outro turno) ou em regime 20h/20h (regência nos dois turnos), garantindo a coordenação pedagógica conjunta (Distrito Federal, 2019).

Diante da realidade da EI e do PECM na SEEDF, o presente trabalho problematiza as seguintes questões: Qual o entendimento dos professores de atividades e de EF, que trabalham no PECM, acerca da realização de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares? Quais são os desafios para se pensar e executar uma proposta de formação pedagógica integrada e interdisciplinar na escola pública no âmbito da EI juntamente com professores de atividades e de EF?

Temos como direcionamento o trabalho desenvolvido pelos professores de atividades e de EF que manifestam dificuldades para responder aos objetivos propostos do PECM no que diz respeito às ações pedagógicas integradas e interdisciplinares. Existe uma necessidade urgente de pensarmos sobre esse programa, sobre suas proposições, sobre como desenvolver de fato esse trabalho integrado e interdisciplinar, como estabelecer um diálogo entre todos os profissionais envolvidos no contexto da EI.

A partir dos programas de mestrado em EF da UnB, seja acadêmico ou profissional, alguns estudos vêm contribuindo para divulgação e qualificação do trabalho que é realizado no interior do PECM. Nessa direção, apontamos os estudos de Freire (2016), Lemos (2019), Silveira (2019), Lino (2020), Gomes (2020), Lucindo (2021) e Lima (2023), que analisam o PECM e o desenrolar da inserção do professor de EF no contexto da SEEDF. Em geral, tratam-se de estudos que implicam análises daquilo que o PECM “vem sendo”, ao destacar temas importantes, quais sejam as propostas curriculares da EF no DF; as experiências de práticas pedagógicas da EF no PECM; os esforços em tornar as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares na interface da EF com a pedagogia; a participação protagonista das crianças na avaliação do PECM a partir de sua compreensão sobre a EF nesse programa. Portanto, são reflexões importantes para o desenvolvimento do PECM no DF.

Dessa forma, entende-se que a pós-graduação e especificamente o ProEF é uma oportunidade ímpar para a pesquisa em docência em EF. Sua proposta de formação continuada, ao mesmo tempo em que qualifica o professor da educação básica, consegue propor transformações no ambiente escolar. Pode inclusive transcender a própria EF, como é o caso de experiência a ser apresentada. Portanto, beneficia um conjunto de profissionais

⁹ “Espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico” (Distrito Federal, 2015, p. 49). Espaço-tempo previsto na carga de trabalho da SEEDF, ocorrendo em sua grande maioria no turno contrário de regência dos professores.

da educação, sejam professores, gestores, servidores e até mesmo comunidade escolar.

Nas próximas seções, a discussão irá perpassar primeiramente pela “PESQUISA NO ProEF”, quando a metodologia deste trabalho será apresentada. Em seguida, tem-se a apresentação dos dados iniciais, na seção intitulada “PESQUISA EM DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES”. Por último, antes da conclusão, a seção “GRUPO DE FORMAÇÃO E SUA RAZÃO DE EXISTIR” abordará a importância desse momento para a ressignificação da formação conjunta visando ações pedagógicas integradas e interdisciplinares propostas pelo PECM.

A PESQUISA NO ProEF

Ressalta-se que o ProEF determina que o professor de EF da educação básica e estudante do programa realize sua pesquisa necessariamente em seu campo de atuação. Solicita uma ação interventiva com intuito de provocar transformações educacionais a fim de melhorar e inovar a práxis pedagógica na realidade escolar do professor-pesquisador. Trata-se de uma proposta que envolve, de forma articulada, uma ação de investigação e uma intervenção pedagógica. Esta finalidade está de acordo com as orientações da Instrução Normativa ProEF 9/ 2019.

Tendo como base tais orientações, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa de pesquisa. As ações foram aliadas à expectativa real em motivar renovações na própria ação pedagógica e na escola do professor-pesquisador. Fundamenta-se o trabalho na “Pesquisa Pedagógica”, tendo como referência os autores Lankshear e Knobel (2008). Trata-se especificamente de professores realizando pesquisas pertinentes à sua prática. Destacando-se o ganho de uma percepção do papel e da identidade profissional no que diz respeito à sua contribuição nas melhorias da qualidade do ensino e da formação dos alunos.

A pesquisa pedagógica procura oportunizar uma troca de conhecimentos entre a realidade das experiências pedagógicas que acontecem no interior da escola e os estudos científicos realizados na universidade. Busca uma aproximação entre o professor da escola e o conhecimento produzido no meio acadêmico. O professor passa a ser visto como um professor-pesquisador.

Algo relevante nesta metodologia é a oportunidade de testar a eficácia de intervenções pedagógicas, buscando-se uma melhora na própria realidade educacional do professor-pesquisador. Mas a ideia aqui não é “buscar algo que funcione”, mas sim como colocado por

Lankshear e Knobel (2008, p.19) “ter como propósito entender por que este algo funciona e como funciona, pensar sobre onde pode ou não funcionar, e porquê.” Sendo assim, o interesse da pesquisa precisa partir do professor, do contexto da sua realidade e de seus incômodos pedagógicos cotidianos. Trata-se de uma metodologia que se coaduna à concepção de formação do ProEF.

Para esta investigação e intervenção, realizou-se um trabalho de campo entre os meses de fevereiro a julho de 2019. Desenvolveu-se sete encontros com os professores-colaboradores, realizados nos dias das coordenações pedagógicas coletivas. Esses momentos foram disponibilizados, pelos gestores, para a realização de parte da pesquisa, recebendo o nome de Grupo de Formação (GF). Cada GF teve um tempo de intervenção de 1h30. A proposta girava em torno de estudos, da análise e de discussões sobre o contexto da EI, do PECM e das ações pedagógicas integradas e interdisciplinares que o programa preconiza.

Inicialmente, para compreender o significado que os professores-colaboradores atribuíam acerca das ações pedagógicas integradas e interdisciplinares do PECM, o grupo respondeu à um questionário de natureza diagnóstica. Posteriormente, durante o GF, os instrumentos técnicos para produção de dados foram: diário de campo; fotografias; relatos escritos e relatos orais. No último encontro do GF, um questionário final foi aplicado ao grupo. Participaram da pesquisa um total de 20 professores-colaboradores. Todos com carga horária semanal de 40 h. Foram 19 professores de atividades em regime de jornada ampliada e apenas 1 professora de EF em regime 20h/20h.

A análise dos questionários foi essencial para a compreensão do significado que os professores-colaboradores tinham sobre o PECM e suas ressignificações durante o processo de pesquisa. Já o GF conseguiu retratar a proposta de intervenção para uma formação conjunta. O que será apresentado nas seções seguintes, respectivamente.

PESQUISA EM DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A análise da produção de dados se deu de forma descritiva e interpretativa, sendo dividida em três partes. Neste documento apresentaremos apenas duas delas: 1) dados produzidos por meio do questionário diagnóstico – esta seção; 2) dados produzidos por meio do GF – próxima seção. Os dados, obtidos por meio da aplicação do questionário diagnóstico, reuniram os primeiros significados do grupo de professores-colaboradores sobre o PECM. As questões versaram sobre: concepções e organização de atuação no PECM; participação

em curso de formação para atuar no PECM; conhecimento sobre o programa; importância do programa para o desenvolvimento integral das crianças; condições espaço/tempo para o desenvolvimento do PECM na escola; planejamento das ações; expectativa para o ano letivo de 2019. Dessa forma, para facilitar a apresentação de parte desses resultados, esta seção foi subdividida em três categorias: a) formação para atuação e conhecimento sobre o PECM; b) contribuição do PECM na escola; c) as atividades do PECM.

Formação para atuação e conhecimento sobre o PECM

A partir da aplicação do questionário diagnóstico, percebeu-se que nenhum dos professores de atividades havia participado de cursos de formação voltado para atuação no PECM. A professora de EF, por sua vez, relatou que já havia participado de dois cursos oferecidos pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)¹⁰ sobre o programa, nos anos de 2015 e 2016. Com efeito, até o ano de 2016, a EAPE ministrava cursos do PECM voltado apenas para a formação dos professores de EF. A partir de 2018, na oferta do mesmo curso, passou a agregar a participação dos pedagogos. Essa informação é significativa porque está diretamente vinculada ao conhecimento que os professores-colaboradores tinham sobre o PECM até aquele momento.

No quadro 1¹¹ foi condensado o conhecimento que os 19 professores de atividades tinham sobre o PECM. Para esse registro, foi considerado se o professor já havia atuado ou não em escolas com esse programa e como havia se declarado no questionário sobre o seu conhecimento a respeito das concepções e da forma de organização do PECM.

Quadro 1 - Conhecimento sobre o Programa Educação com Movimento

Professores de Atividades	Já atuaram em escolas com o PECM (N – 6)	Nunca atuaram em escolas com o PECM (N – 13)
Conhece o PECM (N – 2)	“É de suma importância para o bom <u>desenvolvimento corporal</u> da criança, principalmente nos anos iniciais de sua vida escolar” (A1)	-----
	“Proposta de atuação dos profissionais da Educação Física, de forma integrada com os professores regentes das turmas, a fim de estimular e <u>trabalhar com a criança com foco na “parte” motora</u> ”(A2)	
Não conhece o	“Ainda não conheço o projeto realizado pelo CEI” (A3)	“Imagino que seja um projeto para <u>trabalhar a parte motora da criança</u> ” (A7)

¹⁰ Local da SEEDF que oferece cursos diversos para a formação continuada dos profissionais da educação.

¹¹ O nome dos professores-colaboradores foi preservado por questões éticas. Utilizou-se a letra “A” para professores de atividades seguida da numeração de 1 a 19. Para a professora de educação física, a sigla EF.

PECM (N – 8)		“Ouvi falar desse projeto apenas quando cheguei na escola. Pelo que pude observar é que é um projeto que <u>trabalha muito com o corpo e com o brincar</u> ” (A8)
		Obs.: 5 professores escreveram que não conhecem o projeto. (A9, A10, A11, A12, A13)
Conhece em parte o PECM (N – 9)	“É importante para o <u>desenvolvimento das crianças</u> ” (A4)	“Projeto que trabalha <u>na formação psicomotora das crianças, para um desenvolvimento integral</u> das mesmas” (A14)
		“Projeto que atua, através de um professor, com formação específica, ministrando aulas de Educação Física para crianças” (A15)
	“Projeto que <u>contribui na formação da criança na Educação Infantil em seu aspecto de motricidade e socialização</u> ” (A5)	“Projeto que visa trabalhar a criança como um todo, envolvendo as diferentes linguagens” (A16)
		“Projeto que visa inserir as crianças na vivência da Educação Física” (A17)
“Projeto que visa o desenvolvimento da criança na educação física e no cotidiano” (A6)		Obs.: uma professora deixou a questão em branco (A18) e outro escreveu que estava a menos de um mês na escola e ainda estava se integrando aos projetos (A19).

Fonte: (Lino, 2020).

O PECM aponta como objetivo geral ampliar as experiências corporais dos estudantes, por meio de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares entre o professor de atividades e o de EF na perspectiva da educação integral. Sobre os objetivos específicos, ressalta o desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal, o estímulo à interdisciplinaridade, fortalecimento do vínculo do estudante com a escola e a contribuição para a formação integral (Distrito Federal, 2019).

Ao serem perguntados diretamente se conheciam o programa, dois professores de atividades sinalizaram que sim, nove mencionaram que conheciam parcialmente e oito afirmaram não conhecer o PECM. Sobre os conhecimentos que esses mesmos professores tinham sobre o PECM, constata-se, ao analisar o quadro 1, uma diversidade em torno das respostas apresentadas. Porém, algumas respostas evidenciam conhecimentos relacionados ao componente curricular de EF. Essas respostas se aproximaram do que é esperado de uma aula de EF em relação a sua finalidade no âmbito geral. Foram elas: o brincar, a socialização, o desenvolvimento integral/psicomotor, o fazer corporal.

O PECM explicita como conteúdo das aulas de EF na EI a cultura corporal. Em relação à sua finalidade destaca-se principalmente a preocupação com o desenvolvimento integral das crianças. Por cultura corporal, o programa entende como sendo o conjunto de

práticas relacionadas ao jogo, brincadeira, ginástica, esporte, luta, dança, e o conhecimento sobre o corpo (Distrito Federal, 2019). Dessa forma, as respostas que aparecem no quadro 1 se aproximam de ações pedagógicas que devem se fazer presentes em aulas de EF.

Mesmo naqueles professores que manifestaram um desconhecimento sobre o programa, foi possível perceber determinadas aproximações sobre o fazer pedagógico da EF. Talvez, isso se deva a uma representação social de EF escolar. Destaca-se que apenas uma professora evidenciou a atuação integrada entre o professor de atividades e o de EF. Esta resposta foi um dado importante considerando que se tratava de uma questão fundamental do estudo.

Conforme os resultados obtidos nessa parte do questionário, evidenciou-se a existência de um descompasso entre o trabalho desenvolvido pelos professores frente aos objetivos propostos pelo PECM. A orientação de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares entre professores de atividades e de EF tem acontecido com pouca frequência. Embora haja ações pedagógicas qualificadas de ambos, isso em geral ocorre de forma individualizada. Tal descompasso se deve à ausência ou insuficiência da compreensão sobre o programa, pela falta de um significado, não atribuído, de que o PECM preconiza ações integradas e interdisciplinares. Tornando-se esse um dos motivos para a ação de formação conjunta entre esses profissionais da educação.

Contribuição do PECM na escola

O PECM percebe a educação da criança como um processo de desenvolvimento integral (Distrito Federal, 2019). Entende-se que para ocorrer esse desenvolvimento integral, as ações pedagógicas devem estar voltadas para todos os aspectos da criança. O Art. 29 da LDB (1996), após redação dada pela Lei nº 12.796/2013 enfatizou como finalidade da EI o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Foi possível observar durante a pesquisa que, entre os professores que não conheciam ou conheciam parcialmente o PECM, a maioria apresentou respostas sobre a contribuição do programa, que nos remetem ao desenvolvimento integral da criança, quais sejam: desenvolvimento emocional e físico, entendimento de regras, socialização, expressão de sentimentos, autonomia, formação psicomotora, cognitiva, social, interação, conhecer seu corpo e seus limites. Dois professores evidenciaram a contribuição de conteúdos específicos, ministrados por um professor de EF. Os conteúdos referidos foram circuitos, brincadeiras com regras, noção de modalidades esportivas e habilidades motoras.

Em relação aos professores de atividades que afirmaram conhecer o PECM, observamos a predominância de um entendimento voltado ao aspecto motor (habilidades físicas); e um outro entendimento, que demonstrou uma preocupação voltada para a saúde corporal. O significado atribuído pela professora de EF, sinalizou para a importância do movimento para essa faixa etária e sua contribuição para a aprendizagem, independentemente do componente curricular. A seguir, no quadro 2, estão as respostas na íntegra dos professores-colaboradores.

Quadro 2 - Significado atribuído à contribuição do PECM para o desenvolvimento integral

Professores de Atividades		Quantitativo de Professores
a) Conhece o PECM	<p>“Várias contribuições e benefícios para saúde corporal das crianças” (A1)</p> <p>“Atinge de forma mais específica o desenvolvimento das habilidades físicas, já que as regentes das turmas nem sempre conseguem focar nesses aspectos” (A2)</p>	2
b) Não conhece o PECM	<p>“É importantíssimo, pois influencia em todos os aspectos, no desenvolvimento emocional e físico” (A3)</p> <p>“Imagino que seja importante, pois trabalhará todo o corpo” (A7)</p> <p>“Se for o que entendi é essencial para o desenvolvimento das crianças, o entendimento de regras, socialização, expressão de sentimentos, entre outros” (A8)</p> <p>“Autonomia, concentração e coordenação” (A9)</p> <p>“Acredito que seja fundamental para um desenvolvimento mais completo e interativo” (A10)</p> <p>“Acredito que ajuda na formação psicomotora e cognitiva num todo” (A11)</p> <p>Obs.: dois professores colocaram que não sabem dizer a contribuição do programa, pois eles não conhecem o mesmo. (A12 e A13)</p>	8
b) Conhece em parte o PECM	<p>“Contribui em todos os sentidos. Interação, aceitação de regras, coordenação, agilidade e outros” (A4)</p> <p>“A contribuição do projeto é extremamente importante para o desenvolvimento integral da criança, pois complementa todos os outros campos de ensino infantil. O projeto é relevante, sobretudo, no ensino integral. Auxilia a criança em seu desenvolvimento no aspecto relacionado ao corpo/movimento e na relação com outras crianças” (A5)</p> <p>“Levar a criança a se conhecer e a se superar” (A6)</p> <p>“É importante porque é através do movimento que a criança vai conhecer seu corpo e seus limites para assim conseguir se desenvolver nas outras diversas áreas” (A14)</p> <p>“Total, importantíssima, pois o professor do Projeto E.M. tem formação específica para ministrar um conteúdo específico contemplado pelo currículo da Educação Infantil” (A15)</p> <p>“Muito válido, pois desenvolve de forma efetiva a criança” (A16)</p> <p>“Auxiliar no desenvolvimento psicomotor, social, por meio de circuitos, brincadeiras com regras, noção de modalidades esportivas e habilidades das crianças para cada uma delas” (A17)</p> <p>“Contribuição essencial e indispensável para a Educação Infantil, visto que sou adepto a pedagogia de projetos também” (A19)</p> <p>Obs.: uma professora deixou a questão em branco (A18)</p>	9

c) Professora de Educação Física	“Extremamente importante em virtude da necessidade inerente às crianças de se movimentarem, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa”.	1
---	---	---

Fonte: (Lino, 2020).

Por meio desses dados produzidos, é possível avançar no entendimento do campo educacional como um meio para o desenvolvimento integral da criança. Perceber e considerar a multidimensionalidade dela representa uma concepção interdisciplinar de conhecimentos e de ações pedagógicas, principalmente nesta primeira etapa educacional (Distrito Federal, 2018). O professor precisa entender que suas ações pedagógicas devem voltar-se para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais, de forma articulada. O que reforça a necessidade de uma proposta de ação formativa integrada e interdisciplinar na EI, envolvendo os professores de atividades e de EF, para facilitar este processo.

Atividades do PECM

Em relação às atividades do PECM nessa escola, conseguimos apresentar as respostas por meio de dois eixos: a) espaços/tempo de desenvolvimento do PECM; b) quem são as pessoas que realizam, executam e avaliam os planejamentos.

Quadro 3 - Significado atribuído ao espaço/tempo e ao planejamento do PECM

	a) Espaço/Tempo do PECM	b) Quem planeja as ações do PECM
Professores de Atividades	<i>Espaço (13 registros)</i>	<i>11 registros</i>
	Área verde, um parquinho que possibilita desenvolver várias atividades, piscina, grama, cama elástica, pátio, auditório, galpão, etc.	Planejamento realizado pela professora de educação física; Projeto da professora de educação física.
	<i>Tempo (5 registros)</i>	<i>5 registros</i>
	“Tempo acho limitado por causa da rotina diária.”; “Pode alternar com horário do parque” “Durante as aulas normais, Matutino e vespertino”; “Escola de tempo integral favorece e possibilita o tempo necessário para o projeto”;	Não sabem quem planeja as atividades. <i>3 registros</i> Planejamento conjunto entre professor regente e a professora de educação física.
Professora de Educação Física	“em relação aos espaços, o CEI 01, é privilegiado com espaços amplos, cobertos, piscinas, áreas verdes arborizadas. Em relação ao tempo um pouco complicado visto as rotinas engessadas da educação em tempo integral”.	“raramente ocorrem sistematizadas, acontecem nos projetos gerais do calendário escolar tipo, semana da conscientização, carnaval, festa junina, mas ainda não ocorrem na organização semanal dos professores”.

Fonte: (Lino, 2020).

Percebe-se que em todas as respostas apresentadas, no “eixo a”, os professores-colaboradores da pesquisa não identificaram um espaço/tempo coletivo de reunião, estudo e planejamento entre os professores de forma integrada. Referiram-se em seus registros apenas ao espaço/tempo de prática de aula do PECM, ou seja, sobre a sua efetiva execução.

Observa-se que do total de professores, apenas três se posicionaram sobre o trabalho integrado, entre o professor de atividades e o de EF, no que tange ao planejamento – “eixo b”. Entretanto, uma contradição importante, embora sutil, se revela por meio dos dados obtidos. Esses mesmos professores, embora indicassem sobre o trabalho coletivo em torno do planejamento, não o indicaram no “eixo a”. Seus registros foram exclusivamente relacionados à execução do PECM nas aulas. O que chama atenção é que os professores de atividades entendem o “eixo a”, como a expressão unicamente do tempo pedagógico e não do tempo necessário ao planejamento, que por sua vez, deve ser coletivo. Para ser mais claro, era esperado que nos resultados aparecessem menções às coordenações pedagógicas, uma vez que são nestes espaços de trabalho que se realizam os planejamentos, sobretudo, aqueles condicionados ao trabalho coletivo. Isso reforça o entendimento de que as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares ainda não têm se realizado conforme preconiza o PECM.

Em relação ao “eixo b”, observa-se que 16 professores ou não sabiam quem realizava o planejamento ou identificavam exclusivamente na professora de EF a responsável por sua elaboração. Tais dados demonstraram que a ação pedagógica integrada e interdisciplinar mais uma vez não comparecia. Vale ponderar que a professora de EF reconhecia que havia trabalho em torno de planejamento coletivo, mas que isso só ocorria apenas em datas comemorativas previstas no calendário escolar. Outras dificuldades foram apontadas pela professora de EF. Ela relatou que, por ser 20h/20h, sua regência ocorria tanto no matutino, quanto no vespertino, tornando o tempo de encontro com seus pares limitado. Ressaltou a resistência de alguns professores para o planejamento coletivo, o que atribui à falta de informação dos seus colegas sobre o programa.

Os resultados desse questionário diagnóstico evidenciam a importância e a preocupação que é preciso ter em relação à formação conjunta entre profissionais da educação de áreas de conhecimentos distintas. Principalmente, quando se almeja uma ação pedagógica integrada e interdisciplinar. Dessa forma, o GF passou a ser uma possibilidade de sanar as questões desse trabalho. Tais como, a ausência de conhecimento sobre as concepções do PECM; a necessidade de articular as ações pedagógicas visando o

desenvolvimento integral das crianças, sem “fragmentá-las” e a concretização dos momentos de planejamento, execução e avaliação de forma coletiva.

GRUPO DE FORMAÇÃO E SUA RAZÃO DE EXISTIR

O GF foi um espaço/tempo da pesquisa que promoveu uma experiência pedagógica para levar adiante um trabalho de formação continuada. Ao mesmo tempo, tematizou diversos saberes, entre eles, o conhecimento sobre o próprio PECM e a relação dele com a EI. Foi um momento de oportunizar o estudo, a troca de experiências e a escuta das falas dos professores-colaboradores.

Portanto, um conjunto de informações extremamente valiosas, no sentido de responder os anseios de investigação, foi levantado em meio a este processo formativo. Como mencionado anteriormente, foram utilizados alguns instrumentos para registro desses encontros: diário de campo; fotografias; relatos escritos e relatos orais. Dessa forma, pela característica da metodologia utilizada nesta pesquisa, produziram-se uma quantidade grande de dados por meio do GF. Nesta seção, mais uma vez, apresenta-se um recorte sobre os resultados produzidos.

A maioria dos professores de atividades deixou claro que não tinham conhecimento que o PECM preconizava uma ação integrada e interdisciplinar. Aqueles poucos que afirmaram ter conhecimento, não conseguiam entender como isso funcionaria em relação às ações pedagógicas em sala de aula. Já a professora de EF relatou que na semana pedagógica havia explicado o funcionamento do PECM aos seus colegas, mas ressaltou a dificuldade para se planejar tais ações. A escola não dispunha de coordenações específicas para estudo e organização desse programa.

Observou-se que era nítida a necessidade da experimentação do programa na íntegra. As alternativas pensadas como tentativa de transformar a realidade desse programa, nessa escola, perpassava pela formação dos professores envolvidos na atuação do PECM. Porém, pensar em formação não é vincular esse processo a termos como, “capacitação”, “treinamento”, “reciclagem” e “aperfeiçoamento”. Ao concordar com Alvarado-Prada *et al.* (2010), entende-se que essas expressões atribuem um valor de incapacidade e insuficiência aos professores de construir seu próprio processo educativo. Os professores, diante desses termos, são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas. Estas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores

e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade (Alvarado-Prada *et al.*, 2010, p.375).

O intuito da proposta de formação era primeiramente ouvir os professores e torná-los parte de todo aquele processo de busca pelo conhecimento. Até porque, segundo Nóvoa e Vieira (2017, p. 24) “a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior, mas através de um reforço do trabalho entre os pares”. Era preciso considerar as características de cada um, o que eles pensavam a respeito, qual entendimento eles tinham dessa situação, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, o contexto de trabalho deles e a cultura institucional a qual estavam inseridos.

Os professores-colaboradores, apesar de não realizarem constantemente ações integradas e interdisciplinares no PECM, possuíam uma experiência de execução desse programa no seu cotidiano escolar. Todos eles a partir da sua prática pedagógica diária traziam conhecimentos reais das ações pedagógicas que já aconteciam. Este saber precisava ser valorizado, precisava ser incorporado na construção de novos conhecimentos (Lino e Wiggers, 2021).

A formação esperada para esse grupo se assemelhava ao conceito trazido por Alvarado-Prada *et al.* (2010, p. 369), como sendo “um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”. Mas para que todo esse processo ocorresse era necessário ter na escola um espaço/tempo de formação, ou seja, a própria coordenação pedagógica já prevista na rotina de trabalho do professor.

Os professores-colaboradores não poderiam ser os únicos responsáveis neste processo. Atribuir toda a responsabilidade de sucesso e/ou insucesso ao grupo seria injusto diante da complexidade que estava sendo apresentada. Era preciso estar ciente e atribuir responsabilidade a todas as pessoas que deveriam estar envolvidas com o PECM.

A equipe gestora, por exemplo, tem papel fundamental para assegurar o espaço/tempo e recursos necessários que viabilizem a realização do programa. Porém, o único momento no qual os professores se reuniam era a coordenação pedagógica coletiva, oportunidade para que pudessem estudar e planejar as ações do PECM. Contudo, este momento não é exclusivo para isso, já que há outras demandas pedagógicas e administrativas que necessitam de participação coletiva do corpo docente. Acrescenta-se ainda o papel das coordenadoras da escola em mediar, apoiar e acompanhar as ações pedagógicas para realização do PECM, tanto nas aulas

de EF quanto nas aulas dos professores de atividades.

No Brasil, há uma figura que não existe na maioria dos países, o coordenador pedagógico, que pode, e deve, cumprir uma função importante na formação continuada. Não se trata de multiplicar reuniões administrativas, pesadas e sem sentido, mas de construir momentos de troca e de partilha inspiradores e formadores. A prática, por si só, de pouco serve. Mas a prática refletida, pensada, trabalhada teoricamente, é a mais relevante matéria-prima da formação continuada (Nóvoa e Vieira, 2017, p. 25).

Porém, muitas vezes, na realidade da SEEDF, a figura do coordenador pedagógico precisa se ausentar da coordenação para suprir carências em sala de aula na ausência de professores regentes. Fator limitante para o desenvolvimento de inúmeros projetos que poderiam acontecer no interior da escola.

O próprio PECM, já incorporado às políticas públicas educacionais do DF, possui a sua parcela de responsabilidade na viabilidade de execução desse programa. O PECM conseguiu reunir no documento concepções, princípios, procedimentos e instrumentos avaliativos de forma sistematizada. Porém, tal documento além de não especificar as ações pedagógicas integradas e interdisciplinares, atribui em vários momentos do seu texto, ao professor de EF a única responsabilidade em promover essas ações, como se pode ver a seguir:

Estimular a interdisciplinaridade na intervenção pedagógica do professor de EF, por meio do planejamento e atuação integrada ao trabalho do professor de Atividades... (Distrito Federal, 2019, p.10);

A atuação pedagógica do professor de EF, integrada à prática pedagógica do professor de Atividades... (Distrito Federal, 2019, p.14);

Assim, os professores de EF devem desenvolver metodologias nas quais estão envolvidos – o professor pedagogo, regente da turma, o coordenador pedagógico local, orientadores educacionais e demais integrantes do corpo docente – a fim de concretizar uma proposta curricular integrada. Do mesmo modo, o professor de EF, ao se aproximar do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento propiciado pelos professores pedagogos favorece a interdisciplinaridade, no que se refere ao planejamento, execução e avaliação de suas intervenções pedagógicas (Distrito Federal, 2019, p.16);

Este documento se propõe a dialogar e provocar os professores de EF para que avancem ainda mais no planejamento de suas intervenções pedagógicas nos diversos espaços educativos da unidade escolar (Distrito Federal, 2019, p.21);

A sistematização do planejamento do professor de EF, na medida que é integrado ao trabalho pedagógico do professor de atividades... (Distrito Federal, 2019, p.22).

Ao ler esses trechos, está implícito que o professor de EF é quem precisa “correr atrás” das atividades para a integração e interdisciplinaridade acontecer. Parece uma “via de mão única”, pois se refere à intervenção pedagógica do professor de EF. Mas se é integrado e interdisciplinar, como fica a outra parte deste processo? Os professores de atividades serão apenas informados de que precisa ser assim? Falta ao documento esclarecer que tipo de

integração e interdisciplinaridade é essa que ele está propondo. A responsabilidade das ações desse programa, inclusive no texto do documento, precisa ser compartilhada e melhor explicada. Vale retomar o primeiro princípio registrado no documento orientador do PECM, destacado como o mais importante.

O atendimento do professor de EF na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá primar, em todos os casos, pelo planejamento conjunto com o professor de Atividades e participação efetiva nos espaços de coordenação pedagógica. A intervenção pedagógica do professor de EF deverá ser conjunta com o professor de Atividades, firmando uma atuação interdisciplinar (Distrito Federal, 2019, p.23).

Este princípio provoca o conjunto dos atores do programa a terem uma responsabilidade compartilhada sob o mesmo. O êxito do PECM está condicionado ao trabalho integrado e interdisciplinar. Entretanto, chama atenção certa contradição no conteúdo do documento, quando, na forma daquilo que mencionamos anteriormente, passa-se a centralizar as responsabilidades pedagógicas na figura exclusiva do professor de EF.

Outro ponto importante que surgiu a partir da fala dos professores e foi motivo de debate no GF, relaciona-se a própria formação inicial dos mesmos. Como desenvolver ações pedagógicas integradas e interdisciplinares se nós fomos formados de forma fragmentada, disciplinar, sem conexão entre uma disciplina e outra? Pereira (2004) nos mostra que o conhecimento adquirido na formação inicial é desprovido de conexão com a realidade concreta, pois aprendemos por meio de um ensino técnico e instrumental com saberes isolados. Em pesquisas mais recentes, como no caso de Lacerda e Costa (2012) e Martins e Mello (2019), evidencia-se, também, a insuficiência da formação inicial para atender as demandas do campo de atuação profissional. O que reforça a necessidade da formação continuada para “contribuir para a qualificação da atuação docente, oportunizando aos docentes confrontarem, questionarem e revisarem suas concepções e práticas a fim de torná-las mais adequadas às reais demandas que emanam do cotidiano escolar” (Martins e Mello, 2019, p.169).

A própria escola, no contexto de trabalho desses professores, segue uma cultura institucional de fragmentação dos “conteúdos”. Os professores relataram no GF, que é recorrente organizar as linguagens dividindo-as nos tempos pedagógicos. Ou seja, divide-se a linguagem matemática e a linguagem de leitura e escrita entre os professores de acordo com a regência no turno matutino e vespertino nas turmas de regime integral. Além disso, entende-se que o trabalho cognitivo deve ser realizado em sala de aula com os professores de atividades e o trabalho corporal no PECM com a professora de EF (Lino e Wiggers, 2021).

A constatação desse resultado, neste trabalho, remete a pesquisa realizada por Sayão (1999) entre “professores de sala” e professores de EF. Percebe-se que o significado atribuído ao papel da EF na Educação Infantil, nesta escola, ainda é igual, mesmo tendo se passado mais de 20 anos entre uma pesquisa e outra. Brostolin e Moraes (2021, p.8) em sua pesquisa, também discutem a interdisciplinaridade na prática pedagógica do professor de EF na EI e constataam que “apesar dos avanços nas discussões acadêmicas e debates acerca da especificidade da Educação Infantil e da não fragmentação do conhecimento, a prática ainda ocorre a contramão da teoria”.

Ou seja, apesar da formação inicial dos professores, tanto de pedagogia quanto de EF, a partir das diretrizes curriculares nacionais de seus respectivos cursos, resoluções CNE/CP nº 1 de 2006 e CNE/CES nº 6 de 2018, que prevê uma graduação com currículos tendo princípios interdisciplinares, o trabalho no interior das escolas, de acordo com os estudos citados anteriormente, não tem conseguido transpor esses conhecimentos. Parece que a formação inicial não vem conseguindo transpor didaticamente os princípios pedagógicos preconizados na educação básica pelas diretrizes curriculares nacionais, DCNEB/2013, como a interdisciplinaridade, a transversalidade, a contextualização e a integração de áreas em projetos de ensino. Dessa forma, a partir do momento que os professores não tiveram experiências concretas de ações pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar, irão encontrar desafios que requerem esforços individuais e ao mesmo tempo colaboração coletiva. A aprendizagem ocorrerá através dos acertos/erros no processo de intervenção e aplicação do programa (Pereira, 2004).

Durante o GF foi possível registrar inúmeras falas que contribuíram para o entendimento da importância desse espaço de formação. Este momento de diálogo, de troca de experiências e de aprendizado do professor. Seguem alguns registros importantes que mostram a resignificação do PECM a partir da participação no GF (Lino e Wiggers, 2021):

Mudou minha compreensão sobre a proposta/projeto que não via como interdisciplinar, apenas como uma aula a parte. O compromisso de estabelecer uma parceria, tanto no planejamento quanto na prática, trocando ideias e trazendo sugestões (A2, 03/07/19);

Mudou a maneira de ver as atividades de EF. A importância de cada aula e os objetivos desejados em cada atividade de maneira mais detalhada. Tenho aprendido muito com a professora de EF e usado várias ideias em diversos momentos das aulas. Além de mudar minha maneira de ver cada movimento das crianças (A4, 03/07/19); Minha prática pedagógica incorporou o campo de experiência do corpo, gestos e movimentos não só isoladamente, mas interagindo com os outros campos de experiência do currículo da EI. Ampliou-se o olhar sobre a criança em todos os seus aspectos (cognitivo, afetivo, social). A prática pedagógica diária se tornou mais interdisciplinar e não tão segregada como antes. Maior interação com os colegas e o

profissional de EF. Desenvolveu, melhor, recuperei a necessidade de pesquisa, estudo no planejamento das aulas (A10, 03/07/19);

Observei os professores mais atentos e curiosos sobre como seria o procedimento nas minhas aulas, obtive solicitações e troquei informações previamente com alguns professores. Alguns professores passaram a atuar mais proativamente nas aulas. Eu tive que pesquisar mais e estudar os temas abordados, passei a ouvir mais as crianças (os alunos) dando ênfase a outros campos de experiência não somente a parte motora. Passei a interagir mais com os professores (EF, 03/07/19);

Mudou minha atitude em observar a parte motora, a coordenação fina das crianças em sala. Mudou a parte em planejar as atividades para serem desenvolvidas com as crianças, como avaliar os conceitos que envolvem a parte emocional, criativa e motora (A7, 03/07/19);

Mudou como percebo o movimento e a necessidade de integração das diversas áreas em uma mesma atividade. O corpo e o movimento não se dissociam do letramento, por exemplo. Mudou minha atenção aos aspectos citados na preparação das aulas (A14, 03/07/19).

O espaço-tempo de formação continuada conjunta torna-se uma prioridade na construção de diálogos pedagogicamente significativos entre os professores no “chão da escola”. Lacerda e Costa (2012) afirmam que o trabalho coletivo passa a ser uma condição indispensável para romper barreiras e abrir espaços para atuação integrada entre diferentes profissionais que trabalham na escola com a primeira infância.

Essa experiência formativa foi o início de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no interior do PECM nesse Centro de Educação Infantil. O começo do GF foi permeado por estudos, debates e reflexões. A partir do momento que os professores começaram a demonstrar entendimento sobre o PECM, eles foram provocados a construir coletivamente um projeto da escola para realização conjunta. Dessa forma, enquanto o GF passou a ser um espaço de planejamento e avaliação das ações pedagógicas integradas e interdisciplinares, as salas de aula passaram a ser os espaços de execução do projeto. Sendo assim, o término do GF representou a ressignificação do papel desses professores dentro da escola.

Porém, entende-se que esta experiência, apesar de relevante, não representa a totalidade de estudos sobre a EF na EI. Área que ainda apresenta necessidade e demanda de pesquisas. Ressalta-se o trabalho de Palhano, Sabbag e Duek (2023, p.319) quando se pronunciam sobre a existência de carência de estudos sobre essa temática. “As questões relacionadas à inserção da EF na EI carecem de um maior investimento em produções científicas, com vistas a fomentar discussões e reflexões sobre as teorias e as práticas que envolvem a atuação do professor de EF nesta etapa educacional”. Nesse sentido, evidencia-se o ProEF como possibilidade de desbravar esse campo. Para Costa *et al.* (2024) o ProEF tornou-se um modelo de formação continuada para os professores da educação básica, pois incentiva a pesquisa científica na EF escolar em suas diversas manifestações e possibilidades investigativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados desta pesquisa, afirma-se a necessidade da formação para qualificação do professor em seu trabalho no “chão da escola”. Encontrar espaços de formação continuada como o ProEF, para o professor da Educação Básica, que irá permanecer nesta etapa de ensino é primordial. Significa elevar o papel do professor e desencadear transformações no interior da escola de forma a possibilitar reflexões sobre esse cotidiano por todos os profissionais da educação. O benefício não é individual, é coletivo, em prol de uma educação de fato com qualidade.

No caso dessa pesquisa, desenvolver esse trabalho proposto pelo PECM, com ações pedagógicas integradas e interdisciplinares entre professores de atividades e de EF requer um esforço maior em relação ao trabalho disciplinar habitual que já é desenvolvido. Evidencia-se a necessidade do espaço/tempo de formação conjunta, assim como a importância do diálogo neste processo. Investir no entendimento de projetos e programas, sejam propostos pela rede de ensino e/ou estabelecidos pelo próprio grupo de professores, é aumentar as chances de sucesso do trabalho escolar.

Sobre a formação de professores destaca-se primeiramente a valorização dos saberes que os mesmos já trazem em sua bagagem educacional e que são importantes no processo de construção de novos conhecimentos. Existe uma necessidade premente de formação no interior da escola. Esta deve configurar-se por meio de princípios pedagógicos como a interdisciplinaridade, a contextualização e a integração, sobretudo porque a formação inicial tem se mostrado frágil em relação a esses princípios.

O desafio maior na implementação de ações pedagógicas integradas e interdisciplinares refere-se ao diálogo, que deve estar presente durante o processo de construção coletiva das práticas pedagógicas. O compartilhamento de responsabilidades é outro ponto que deve ser frisado quando pensamos em alcançar resultados significativos no PECM. Dessa forma, é de responsabilidade da equipe gestora fomentar a realização deste programa. Destaca-se o protagonismo dos coordenadores pedagógicos, entendendo que um pressuposto fundamental ao êxito do PECM é a disponibilidade de espaços/tempos adequados aos momentos de planejamentos e avaliações.

As pesquisas do ProEF se caracterizam da, na e para a escola. Participar do mestrado profissional é retornar à sala de aula tendo consciência de que não se encerra aqui, mas que se estabelece um desejo e um compromisso na continuidade dos estudos e no trilhar de novos caminhos que possibilitem a qualidade educacional tão almejada.

REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/agosto 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996.
- BROSTOLIN, M. R; MORAES, C. D. Educação infantil e educação física na perspectiva interdisciplinar:(im) possibilidades. **Acta Scientiarum Education**, v. 43, 2021.
- COSTA, J.M. *et al.* Pesquisa em Educação Física na Educação Básica do Distrito Federal: o caso do mestrado profissional em rede nacional – o ProEF/UnB. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 11, n. 3, p. 219-231, agosto 2024.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6. ed. Brasília, DF: SEEDF, 2015. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2016/10/regimento-escolar-rede-publica-de-ensino-df.pdf> Acesso em: 03 de dez. 2024.
- DISTRITO FEDERAL, S. D. E. D. E. D. D. F. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. 2º. ed. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2018.
- DISTRITO FEDERAL, S. D. E. D. E. D. D. F. **Educação com Movimento: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2019.
- FREIRE, J. D. O. **Educação Física escolar em Brasília: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília, 2016.
- GOMES, A. P. L. **A educação física e a interdisciplinaridade na infância: um estudo sobre o Programa Educação com Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília, 2020.
- LACERDA, C.; COSTA, M. B. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, p. 327-341, 2012.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica do Projeto à Implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LEMONS, G. P. **A Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília, 2019.
- LIMA, P. M. **Educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que as crianças têm a nos dizer?**. 2023. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) — Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília, 2023.
- LINO, R.M. **Brincadeiras e histórias na educação infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa “Educação com Movimento” do Distrito Federal**. 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília, 2020.
- LINO, R. M; WIGGERS, I.D. Educação Física e Educação Infantil: um projeto pedagógico integrado e interdisciplinar. **Revista Didática Sistêmica**, v.23, n.1, p.137-151, 2021.
- LUCINDO, P. H. M. **Infância participativa?: as avaliações das crianças do "Programa Educação com Movimento" da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília, 2021.

MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. **Humanidades & inovação**, v. 6, n. 15, p. 160-172, 2019.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

PALHANO, D. O.; SABBAG, S.; DUEK, V. P. A produção científica sobre educação física na educação infantil no GTT escola/Conbrace. **Revista Teias**, v. 24, n. 72, p. 312-329, 2023.

PEREIRA, R. R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre. 247p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2004.

PRESIDENTE PRUDENTE. Instrução normativa nº 9, de 07 de junho de 2019. Estabelece critérios para o exame de qualificação junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. Presidente Prudente/SP, 07 de junho de 2019. Disponível em: https://www.proef.ufscar.br/arquivos/informacoes-academicas/instrucoes-normativas-e-orientacoes/instrucao_normativa_09_2019_proef_exame-qualificacao.pdf. Acesso em: 04 de dezembro de 2024.

SAYÃO, D. T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controversias. **Motrivivência**, n. 13, p. 221-238, Nov 1999.

SILVEIRA, E. R. **Prática pedagógica da educação física na Educação Infantil**: uma análise dos portfólios do projeto educação com movimento no Distrito Federal. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília, 2019.