

UNIVERSIDADE FERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

RAMON MATHEUS DOS SANTOS E SILVA

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESCRIÇÕES
CURRICULARES, ATIVIDADE DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

VITÓRIA

2022

RAMON MATHEUS DOS SANTOS E SILVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESCRIÇÕES
CURRICULARES, ATIVIDADE DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física

Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida

Vitória

2022

RAMON MATHEUS DOS SANTOS E SILVA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESCRIÇÕES
CURRICULARES, ATIVIDADE DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de monografia apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física.

Aprovado em 1 de abril de 2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Jacyara Paiva da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico esse trabalho ao Movimento Negro, pela luta histórica para que pessoas como eu, pretas e faveladas, pudessem acessar as cadeiras da universidade.

AGRADECIMENTOS

Ao colocar um ponto final nesse trabalho, mais do que cumprir mais um dos créditos para a obtenção do título de licenciado em Educação Física, derrubo os muros que historicamente afastou minha família do acesso ao ensino superior. Ao ser o primeiro a concluir uma graduação, compreendo que só estou aqui hoje porque acessei oportunidades nas quais meus familiares não tiveram acesso, sobretudo diante da necessidade de sobreviver imposta pelas desigualdades sociais provocadas pelo racismo. Espero que de alguma forma, eu possa inspirar outros Santos a acreditar que é possível.

Antes de tudo, preciso agradecer aquela que é minha ancestralidade, minha avó Eumalvina (*in memória*). Gostaria que ela estivesse aqui para viver esse momento comigo e principalmente para me contar as histórias de resistência da minha família por meio do congo na cidade de Resplendor/MG.

Agradeço a minha mãe, Edna, ao meu pai, Rubens, e ao meu padrasto, Edivânio, por me possibilitarem sonhar e me dedicar aos estudos. Sem o amor e o cuidado de vocês eu jamais terei chegado até aqui.

Agradeço as minhas irmãs, Rúbia e Renata, e ao meu irmão, Renan. Ser o irmão caçula de vocês é conhecer a proteção.

Aos meus amigos e amigas, cujo os nomes não irei citar para não cometer o erro de esquecer alguém. Pessoas que compartilho as mais diversas loucuras da minha vida, desde agendas da militância até noites de muita cerveja.

Agradeço ao Pré-Enem Atitude e a todos os professoras e professores que me ajudaram a acreditar que a distância entre um sonho e a realização chama-se ATITUDE.

Agradeço aos jovens do Fórum Estadual de Juventude Negra do Espírito Santo – FEJUNES. Foi nesse espaço e nas diversas rodas de conversa e elaboração de estratégias para combater o extermínio da juventude negra que me compreendi jovem, negro, bixa e potente no mundo.

Agradeço ao meu orientador e “pai acadêmico”, Dr. Ueberson Almeida Ribeiro. Eu gostaria de ter as melhores palavras para tentar expressar o quanto sou grato por ter tido você como orientador na minha trajetória acadêmica. Como é bom partilhar momentos com pessoas que acreditam em nós. Você foi um verdadeiro anjo na minha vida. Eu te agradeço muito por ter apostado em mim, uma bixa, preta e da favela. Não tenho nenhuma dúvida de que pouquíssimos docentes no CEFD/UFES teriam essa ousadia. Se trilhei esse percurso, em muito se deve ao apoio que encontrei em você. Obrigado por me ensinar a pesquisar, pelas orientações, pelo grupo de estudos para dá suporte a minha pesquisa, por cada leitura cuidadosa dos meus textos, pelas sugestões e alterações que me fizeram evoluir na escrita e pelos puxões de orelhas quando eu precisei. Mas acima de tudo, muito obrigado pelo carinho e cuidado que sempre teve comigo.

Ao Laboratório de Estudos em Educação Física – LESEF por ter me acolhido desde o primeiro dia que pisei naquela sala. No LESEF encontrei um lugar de acolhimento, partilha de saberes e conhecimentos e refúgio. Agradeço em especial ao Lucas Poncio, Natália Camilo, Stefany Castro, Léo Abib, Marcelo, Celeste, Alessandra, Angélica, Bruninho, André e Brunão.

A Natalia Camilo, deixo aqui meu agradecimento especial por ter sido uma grande parceira durante minha caminhada da UFES, sobretudo abrindo os caminhos para que eu ingressasse no LESEF.

A turma Olympique de Mandela – 2018/1. Obrigado por terem vivido esse sonho comigo. Em especial, agradeço ao Kevin Pereira, meu grande amigo e companheiro durante esses 4 anos de UFES.

A Pamela Tavares, amiga que tive o privilégio de conhecer nos corredores do CEFD/UFES. Agradeço por cada conversa e diálogo que tivemos para traçar nossos planos nas pesquisas com relações étnico-raciais e Educação Física.

Ao professor Dr. José Luiz dos Anjos, por ter se disponibilizado sua sala para ouvir todas as inquietações e desabafos que eu e Pamela tínhamos para fazer. Essas inúmeras conversas resultaram no 1º Seminário Corpo e Cultura – Relações Étnico-raciais e Educação Física.

A professora Dra. Kiusam de Oliveira, que ao ministrar a disciplina “Educação para as relações étnico-raciais” durante o semestre 2018/2, despertou em mim um desejo imensurável de pesquisar relações étnico-raciais.

Ao professor Dr. Ivan Marcelo Gomes, por ter sido parceiro na realização da minha primeira iniciação científica.

As professoras Dra. Jacyara Paiva e Dra. Erineusa Silva, por aceitarem o convite para participar da minha banca. Mulheres que eu admiro por toda a trajetória na luta por uma sociedade mais justa.

As professoras e professores do CEFD/UFES, por terem contribuído com meu processo de formação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelas duas bolsas de iniciação científica que investiu nessa pesquisa e possibilitou minha permanência na universidade.

A mim mesmo, por não ter desistido.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso buscou compreender como as Propostas Curriculares para educação infantil dos municípios da Grande Vitória/ES regulam o ensino da Educação Física na primeira etapa da educação básica, bem como analisou o desenvolvimento do trabalho docente de professoras e professores de Educação Física nas instituições de educação infantil e as relações que estabelecem com as os documentos oficiais e os saberes da Educação Física contidos nessas normas. Os objetivos específicos foram os seguintes: a) Descrever e analisar as Propostas Curriculares prescritas em documentos oficiais das redes municipais de ensino da Grande Vitória/ES; b) Analisar o trabalho docente na educação infantil levando em consideração os diferentes componentes do processo de aprendizagem, a saber: propostas de ensino, conhecimentos para ensinar e aprender; c) Compreender como as professoras e professores de Educação Física se relacionam com os referenciais para o trabalho com as relações étnico-raciais e, nesse sentido, como lidam com as linguagens corporais de origem afro-brasileira. Do ponto de vista metodológico o estudo se dividiu em realizar uma análise documental (RAGO, 1995) das orientações curriculares para a educação infantil de quatro cidades da Grande Vitória e fazer uma Análise da Atividade de professoras/es de Educação Física com base na Ergologia (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Como resultados, identifica que, além de compartilharem concepções de infância e de educação infantil dos referenciais curriculares de âmbito nacional, os documentos das redes municipais pesquisadas elaboram sínteses e tematizações singulares acerca da Educação Física como componente curricular. Além disso, observa-se que o distanciamento das/os professoras/es dos documentos orientadores da educação infantil e das relações étnico-raciais, deixa a cargo dos/as indivíduos docentes estabelecer relações mais sólidas com os saberes experienciais, ligados as suas histórias de vida e à infância.

Palavras-chaves: Educação Física; Educação Infantil; Atividade docente; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This Course Completion Work sought to understand how the Curriculum Proposals for early childhood education in the municipalities of Grande Vitória/ES regulate the teaching of Physical Education in the first stage of basic education, as well as analyzed the development of the teaching work of teachers and teachers of Physical Education in early childhood education institutions and the relationships they establish with the official documents and knowledge of Physical Education contained in these norms. The specific objectives were the following: a) To describe and analyze the Curricular Proposals prescribed in official documents of the municipal education networks of Grande Vitória/ES; b) Analyze teaching work in early childhood education, taking into account the different components of the learning process, namely: teaching proposals, knowledge for teaching and learning; c) Understand how Physical Education teachers and teachers relate to the references for working with ethnic-racial relations and, in this sense, how they deal with body languages of Afro-Brazilian origin. From a methodological point of view, the study was divided into carrying out a document analysis (RAGO, 1995) of the curricular guidelines for early childhood education in four cities in Greater Vitória and making an Analysis of the Activity of Physical Education teachers based on Ergology (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). As a result, it identifies that, in addition to sharing conceptions of childhood and early childhood education from the national curriculum frameworks, the documents of the researched municipal networks elaborate syntheses and singular themes about Physical Education as a curricular component. In addition, it is observed that the distance of teachers from the guiding documents of early childhood education and ethnic-racial relations leaves it up to individual teachers to establish more solid relationships with experiential knowledge, linked to their histories of life. life and childhood.

Keywords: Physical Education; Child Education; Teaching Activity; Ethnic-racial relations.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PERFIL DAS/OS PROFESSORAS/ES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DA GRANDE VITÓRIA/ES EM RELAÇÃO A RAÇA E GÊNERO.....	37
QUADRO 2 - SÍNTESE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS MUNICÍPIO ANALISADOS.....	50

SUMÁRIO

1 PERMITA QUE EU FALE, NÃO AS MINHAS CICATRIZES	12
2 METODOLOGIA	35
3 EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS CURRICULARES E TRABALHO DOCENTE	39
3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
3.2 A ATIVIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	41
4 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA GRANDE VITÓRIA: MAPEAMENTO DAS PROPOSTAS CURRICULARES MUNICIPAIS	45
4.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	51
4.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	55
4.3 PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PROPOSTAS CURRICULARES MUNICIPAIS	57
5 A ATIVIDADE DAS/OS PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESCRIÇÕES, “USOS DE SI” E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	63
5.1 SABERES CURRICULARES E SABERES DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	65
5.2 O TRATO COM AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
7. REFERÊNCIAS	82

1 PERMITA QUE EU FALE, NÃO AS MINHAS CICATRIZES

Permito-me iniciar narrando minha trajetória de vida em alguns acontecimentos desde a minha infância até a formação em Licenciatura em Educação Física com o objetivo de colocar memórias e caminhos trilhados nesse trabalho em análise.

Ao ler a obra “Ensinado a transgredir”, em que a escritora negra bell hooks¹ narra experiência sobre sua vida e prática docente, fui capaz de mergulhar em um mar de lembranças pessoais de uma infância vivida na Avenida Vitória, no bairro Central Carapina, no município da Serra. Ao me conectar com um Ramon criança negra vivendo em um contexto que ora estava em “paz”, ora era dominado pela violência, sinto-me conectado com as experiências que bell hooks narra sobre sua infância, sobretudo em relação ao entusiasmo com a educação.

Fui alfabetizado muito cedo. Lembro-me que minha irmã mais velha chegava da escola e dedicava parte do período da tarde a minha alfabetização. O guarda-roupa do quarto dos meus pais era de uma madeira que fixava bem o giz de quadro e ali mesmo minha irmã improvisava algumas aulas como o objetivo de me ensinar a ler e escrever. Ela lia constantemente para mim, me ensinava codificar cada vogal, cada sílaba, cada palavra. Havia dias em que as seis portas do guarda-roupa ficavam totalmente ocupadas pelas palavras que eu tinha que formar e ler para ela. Depois que eu terminava, ela apagava e preenchia as seis portas novamente.

Eu gostava muito daquilo. Quando eu acordava de manhã, ficava ansioso esperando a hora de minha irmã chegar da escola. Aquele momento de escrita e leitura era como um mundo mágico para mim. Ela sempre me conta que eu apreendi a ler com uns 4 anos de idade. De fato, me recordo de que quando fui para a creche em Central Carapina com 5 anos, eu já sabia ler. Me lembro de um certo dia em que a professora escreveu uma série de palavras do quadro e perguntou quem conseguia ler. Um silêncio enorme tomou conta da sala. Ninguém falava nada. Eu olhava para aquelas palavras e lia todas para mim mesmo. Algo me travou de entonar a voz e ler para a professora. Fiquei com um medo enorme de abrir a boca e falar alguma coisa errada. Eu não me sentia tão à vontade no ambiente da creche como me sentia em casa.

¹ Pseudônimo de Glória Jean Watkins inspirado em sua avó materna, Bell Blair Hooks. A adoção da letra minúscula é uma opção da autora.

É difícil para mim dizer que eu não gostava da escola, até porque me recordo de experiências prazerosas vividas na instituição de educação infantil de Central Carapina. Porém, certamente essas vivências eram diferentes do aprendizado que eu tinha com as aulas que minha irmã me proporcionava no ambiente familiar. Eu ficava tão entusiasmado com meus estudos em casa, que minha mãe, cansada de ter o guarda-roupa utilizado para outros fins, me deu um quadro e uma caixa de giz de presente. Parece que eu tenho em minhas memórias o momento exato que vi mamãe subindo as escadas de casa com aquele quadro no braço. A euforia que senti naquele momento não cabia em mim. Minha felicidade era tamanha que no mesmo instante tirei o plástico que envolvia o quadro, abri a caixa de giz e já comecei a escrever no meu novo instrumento de alfabetização.

Ler e escrever me fascinava. Eu queria ler para todo mundo. Queria que todos e todas embarcasse nas aventuras dos livros infantis que eu tinha e descobrisse o quão fantástico era sair lendo tudo que era possível. Na medida que eu brincava com as outras crianças na rua, fui percebendo que elas não sabiam ler. Ao longo do tempo, aquilo foi sendo uma descoberta frustrante, porquê de certa forma eu não conseguia compartilhar do meu entusiasmo e nem ver outras crianças como eu sentir o mesmo prazer pela escrita e leitura.

Ao refletir sobre essa memória, sou tomado pela necessidade de problematizar como as questões sociais e raciais são fatores que criam limites para as vidas pretas e periféricas. Não é natural o fato de crianças negras crescerem afastadas do acesso à leitura, da possibilidade de adquirirem livros e de serem alfabetizadas. De modo contrário, é essencial que o olhar para essa realidade compreenda que o distanciamento de pessoas negras da educação está embutido dentro de uma dimensão estrutural do racismo que corrobora para a manutenção das hierarquias raciais (ALMEIDA, 2019).

Davis (2016), ao delinear os contextos da escravização e seus efeitos nos Estados Unidos, enfatiza que o desejo pelo conhecimento sempre foi uma das prioridades da população negra estadunidense, sobretudo diante do entendimento de que o acesso à educação traria a possibilidade de libertação. No cenário brasileiro, Gomes (2017) identifica que o campo educacional foi uma das frentes de maior investimento sistematizado do movimento negro na sua luta por direitos e emancipação do povo negro. O diálogo com as duas autoras corrobora para a percepção da importância

histórica que o acesso à educação tem para a superação das desigualdades raciais, em especial para que pessoas negras pudessem construir possibilidades de vidas diferentes daquelas destinadas pela escravização.

Certamente, minha irmã não teve acesso as obras de Davis (2016) e Gomes (2017), e também não se engajou nas discussões de nenhuma organização do movimento negro. Não posso afirmar quais foram as razões e motivações que a levaram ao desejo de me alfabetizar tão cedo. Mas, com certeza, é possível ponderar que, de alguma forma, ela já compreendia que saber ler e escrever faria a diferença na minha vida, principalmente vivendo em um país e em um estado² fortemente racistas e machistas.

A parte da Avenida Vitória em que eu morava era muito movimentada pelas crianças e adolescentes. Erámos praticamente todos negros. Meninos e meninas de cabelo crespo, porém algumas das meninas já viviam o dilema do alisamento. Estávamos quase sempre descalços na rua, principalmente quando as brincadeiras envolviam corrida ou bola. A alegria e o sorriso era algo constante em nossas vidas. As casas coladas uma na outra trazia a sintonia de que estávamos sempre juntos, pois bastava ir à janela e chamar o outro para brincar. Pronto, praticamente todas as crianças iam para a rua.

Não tinha um dia na semana que não estávamos lá brincando de alguma coisa ou inventando alguma comemoração. Me lembro de inúmeras vezes que fizemos festa na rua com decoração e tudo. A mais tradicional comemoração que tínhamos era no carnaval. Todos os anos nós fazíamos o carnaval das crianças da rua. Queríamos tentar imitar os desfiles que víamos pela televisão. Quase todas as nossas fantasias eram feitas como folha de coqueiro, os baldes de roupas que nós tínhamos em casa se transformavam nos instrumentos da bateria e sempre tinha um carrinho-de-mão para representar os carros alegóricos.

Eu amava tanto as crianças que moravam na mesma rua que eu, que desejava que elas também aprendessem a ler. Talvez, ainda criança, eu já tinha noção do poder transformador da educação e o quanto ela faz a diferença em nossas vidas pretas e

² Segundo dados do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (2017), um jovem negro tem cinco vezes mais chances de ser vítima de homicídio do que um jovem branco, no Espírito Santo. Além disso, o estado tem a segunda maior taxa do Brasil de homicídios de mulheres negras, que é de 13 por grupo de 100 mil habitantes.

faveladas. Um certo dia, peguei o quadro e a caixa de giz que eu tinha e chamei algumas crianças da rua para a escada da minha casa. Pedi para que todas se sentassem nos degraus e disse a elas que eu estava inaugurando a “Escolinha Anexo”. Naquele momento eu havia decidido que eu seria o professor das crianças da Avenida Vitória e que minha casa seria um lugar de alfabetização não só para mim, mas também para outras crianças que estavam ao meu redor.

As aulas na “Escolinha Anexo” acontecia quase todos os dias pela manhã. Eu preparava as atividades que iriam passar para as crianças em várias folhas de cadernos que tinham na minha casa, organizava aquilo que iria ser passado no quadro, o horário do lanche e a hora das crianças irem embora. Meu objetivo era que, assim como minha irmã me ensinou a ler e escrever, as outras crianças da rua também aprendessem. Ainda que aquele contexto estivesse cercado pela ludicidade de uma brincadeira entre crianças, e de fato brincar de ser professor ou professora é uma prática recorrente entre crianças, sinto que a “Escolinha Anexo” tinha uma dimensão transformadora.

Quando tive meus primeiros contatos com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, já no curso de graduação em Educação Física na UFES, sua metodologia de ensino me lembrou imediatamente dessa minha vivência na infância. Por algumas vezes refleti sobre os modos como a falta da educação de qualidade reduz as possibilidades de vida para as pessoas que vivem com contextos como Central Carapina e tantos outros espalhados pelo Brasil e o quanto esses lugares carecem de práticas docentes libertadoras e transgressoras. Enquanto eu lia o livro de bell hooks mencionado acima, algumas perguntas tomavam conta de mim: Será que a Escolinha Anexo fez a diferença na vida de alguém? Será que alguma daquelas crianças aprenderam de fato a ler? Por onde andavam aqueles meus amigos/alunos de infância?

Talvez eu não consiga as respostas exatas dessas perguntas, mas analisar a memória de um momento tão significativo na minha vida contribuiu imensamente nas reflexões que fiz e tenho feito durante todo meu processo de formação inicial. São essas lembranças que me fazem compreender as razões do desejo de ser professor e de me formar na UFES. Além disso, me conecta com um fazer comunitário e um acreditar na transformação social nas periferias que me acompanha desde a minha infância. Por isso, antes de avançar, sinto a necessidade de narrar dois momentos importantes

na minha vida e que contribuíram significativamente na minha formação enquanto sujeito, ambos vividos no engajamento com o movimento estudantil secundarista.

Durante a segunda metade do ensino fundamental, estudei na escola “Divaneta Lessa Moraes”³ (CAIC), que fica na divisa entre os bairros Nova Bethânia e Campo Verde, em Viana. Quando eu estava na 6ª série, a escola iniciou um processo de implementação do grêmio estudantil. Após alguns processos para a efetivação do grêmio, como construção de estatuto, regimento eleitoral e votação, a chapa que eu integrava venceu as eleições em uma disputa sem muitos problemas com a outra chapa concorrente. Quando tomamos posse do Grêmio, nosso desejo de sermos estudantes ativos e propor mudanças na nossa escola era muito intenso.

O CAIC tinha muitas dificuldades naquela época, desde questões estruturais até a composição do corpo docente da escola. Essas dificuldades eram pautadas constantemente nas reuniões do Grêmio juntamente com ideias para enfrentar os impasses que comprometiam o funcionamento da escola. Quando íamos para as reuniões de conselho de classe e colocávamos em pauta nossas demandas, alguns docentes rejeitavam veementemente nossa participação naquele espaço, afirmando que ali não era lugar de estudantes e sim de assunto interno do corpo docente.

Ter vivenciado a participação no grêmio estudantil aos 12 anos de idade colaborou de forma incomparável para o estudante que me tornei ao longo dos anos. O envolvimento social que a organização estudantil acarreta na vida dos estudantes é uma experiência que contribui imensamente para o processo de aprendizagem. Quando os estudantes compreendem que também são responsáveis pela construção do ambiente escolar, inclusive do processo de ensino-aprendizagem, a visão em torno da escola muda radicalmente. Mas essa compreensão, sobretudo com a colaboração docente, não deve ser construída com discurso, como ocorre na Universidade, mas sim com práticas e respeito à autonomia estudantil.

Esse primeiro contato com a participação social por meio do grêmio também acarretou em uma outra experiência com o movimento estudantil. Em 2016, enquanto eu estava no 3ºano do ensino médio, uma onda de ocupação estudantil tomou conta de uma

³ Essa escola é conhecida popularmente como CAIC, uma vez que, antes de ser tornar uma escola de ensino fundamental da Prefeitura de Viana, foi um Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

grande quantidade de escolas de ensino médio, e posteriormente de universidades, no Brasil. As principais pautas que impulsionaram os movimentos de ocupação foram a Medida Provisória 746, que impõe a reforma do Ensino Médio sem diálogo amplo com a sociedade e a Proposta de Emenda Constitucional 241, conhecida como “PEC do Teto de Gastos”. Alinhado a isso, alguns Estados agregaram pautas singulares de acordo com suas particularidades, no caso do Espírito Santo o “Programa Escola Viva”, projeto que previa educação em tempo integral, foi alvo de protestos por parte do movimento estudantil.

As ocupações do Espírito Santo iniciaram-se em outubro de 2016, tendo sido o Colégio Estadual em Vitória o pioneiro. À medida que esse movimento avançava, outras escolas foram articulando suas ocupações, inclusive a minha. A escola “Ewerton Montenegro Guimarães” não contava com grêmio estudantil naquela época, o mais próximo que tínhamos de organização dos estudantes era o conselho de líderes de classe. A articulação para a ocupação da escola se intensificou na proporção que éramos atingidos pelas organizações de escolas já ocupadas. Assim, após uma assembleia realizada no dia 26 de outubro de 2016, deliberamos que a ocupação da escola ocorresse no dia seguinte às 5h da manhã.

A “Ocupa Ewerton” durou cerca de 16 dias. Nesse período realizamos diversas ações dentro da escola como aulões, palestras, rodas de conversas, oficinas, sarais musicais e poéticos, jogos esportivos, exposições artísticas, entre outras atividades. A organização da ocupação era dividida em algumas comissões que tinham como função cuidar desde a segurança da ocupação até a manutenção da nossa alimentação. A experiência de administrar todo o funcionamento da escola foi um dos pontos principais da construção das ocupações, pois era necessário que mostrássemos para a sociedade que aquele movimento não era “desorganização juvenil”.

Conforme Groppo *et al* (2021), as ocupações do Espírito Santo foram marcadas por uma intensa judicialização e tentativa de criminalização por parte do governo estadual e do Ministério Público, entre essas empreitadas uma decisão judicial no dia 3 de novembro obrigava a desocupação parcial das escolas e uma outra publicada no dia 11 de novembro obrigou a saída dos estudantes das ocupações em 24h. Essas ações foram cruciais para a desmobilização do movimento de ocupação estudantil, sobretudo a possibilidade de responsabilização dos pais e responsáveis de

estudantes que permanecessem nas ocupações com aplicação de multa, enfatizada na decisão do dia 11 de novembro.

No dia 13 de novembro, em uma assembleia realizada na “Ocupa Ewerton”, decidimos pela desocupação da escola. Essa decisão não foi fácil e não aconteceu de maneira homogênea. Diferentes opiniões entre as pessoas que ainda permaneciam na ocupação se divergiam em relação ao futuro da ocupa. Entretanto, éramos unânimes em relação ao cansaço psicológico que já nos consumia e a preocupação com a possibilidade de uma tentativa brusca de nos retirar da escola por parte do governo estadual através das forças militares. Todo esse contexto gerou uma enorme decepção em nós, o que foi fundamental para decidirmos que era hora de voltar para casa. Entretanto, também sabíamos que nossa saída da escola seria totalmente diferente da forma como havíamos entrado e que os dias na ocupa foram imensamente formativos em nossas vidas.

Durante todas as reuniões que ocorreram na ocupação, minhas falas sempre estavam direcionadas para refletir que aquele movimento, principalmente a forma como estávamos nos organizando, dizia muito sobre a escola que queríamos e os estudantes que éramos ou queríamos ser. Esse pensamento me pulsava todas as vezes que eu observava o quanto a escola estava de fato viva com todas as ações e propostas de atividades que nós organizávamos. A ocupação, ao colocar o corpo estudantil no centro dos debates da educação, foi capaz de gerar experiência que o modo tradicional do processo educacional, principalmente silenciando as vozes dos estudantes, jamais teria proporcionado.

Os diálogos gerados na ocupação, as discussões internas e externas que foram construídas, os desafios enfrentados, os medos e as incertezas causadas pelas tentativas de desmobilização, a resistência estudantil, a vontade de permanecer ali naquele espaço que havíamos aprendido a chamar de nosso, a aprendizagem e formação política e educacional, foram determinantes para minha vida. A marca deixada pela ocupação gerou esperança e possibilidade para minha trajetória e direcionou um novo projeto de vida na qual a Universidade passou a ser um sonho mais próximo.

Assim como muitos jovens negros de periferia, sempre olhei para o ensino superior e para a Universidade federal de maneira muito distante. Pensar em fazer uma

graduação só seria possível diante de condições financeiras para pagar uma faculdade privada.

Quando terminei o Ensino Médio fui tomado por uma crise enorme, e isso se intensificou com o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em janeiro de 2017, cujo minha nota não foi suficiente para ingressar no curso de Educação Física da UFES. Como consequência das ocupações, conheci pessoas que me apresentaram o Pré-Enem Atitude, um cursinho preparatório para o ENEM e vestibulares que atende jovens da rede pública de ensino. O Atitude funcionava em duas escolas públicas na região de Goiabeiras em Vitória, oferecendo a opção de fazer o cursinho de segunda a sexta-feira à noite ou aos sábados das 8h às 18h. Por morar em Viana, optei por conciliar frequentar o cursinho aos sábados e estudar sozinho em casa nos demais dias da semana.

A preparação para a prova do ENEM em um cursinho popular foi uma experiência ímpar na minha vida. Desde o início eu percebia que o corpo docente do Atitude não estava preocupado em só nos preparar para entrar na Universidade, mas formar pessoas críticas para ler os diversos problemas da sociedade. Havia ali um compromisso político de cada professor e professora que dedicavam seus sábados a ministrar aulas para jovens periféricos, em sua maioria negros, negras e LGBTQIA+. Os debates e discussões nas aulas do Atitude eram bem diferentes daquelas que eu estava acostumado na escola e me levavam a refletir sobre vários aspectos do meu contexto social.

Entre essas reflexões, gostaria de destacar minha autoafirmação como pessoa negra. Quando eu entrei no Atitude, já estava em curso um processo de identificação com meu cabelo. Logo que terminei o ensino médio, fui atingido por um novo contexto de reivindicação estética da população negra, sobretudo pelas juventudes negras, que era a utilização da internet como ferramenta de valorização dos traços físicos negros, principalmente o cabelo crespo. Um certo dia, assistindo um vídeo no YouTube, me dei conta de que eu era um jovem negro de 18 anos que não conhecia o próprio cabelo.

Assim como outras pessoas negras, eu também fui capturado pelas falácias do racismo. O imaginário social criado em torno de uma estética negra inferior e feia fez com que eu jamais tivesse coragem de deixar meu cabelo crescer, e ainda desejasse

ter um cabelo liso. Ao longo do tempo, pude compreender que isso era consequência de um discurso que afirma que homens negros devem manter seus cabelos o mais baixo possível, tendo o famoso corte na “máquina 1” como seu principal aliado. Nesse contexto, cercado por novas reflexões e debates que começaram a fazer parte do meu cotidiano, decidi que não cortaria mais meu cabelo.

Essa decisão, ainda que carregada de muita sede por autoafirmação, também é acompanhada de uma imensidão de incertezas. Por vezes me perguntei se eu não ficaria mais feio de cabelo grande ou se iria suportar o preconceito que eu sabia que em algum momento iria chegar. Por alguns momentos, pensei em desistir dessa ideia e manter meu cabelo cortado de modo a esconder sua textura crespa. Mas com o passar dos meses, meu cabelo foi crescendo e atingindo cada vez mais um formato de blackpower, necessitando de cuidados que eu não havia aprendido ao longo da minha vida.

Nesse percurso de crescimento capilar, os conteúdos digitais de vários youtubers foram fundamentais para lidar com esse novo momento da minha vida. Dicas de cremes, shampoos, penteados, óleos, receitas caseiras, entre outras questões, foram moldando o modo de cuidar do meu cabelo. Nesse percurso, as discussões raciais e os males produzidos pelo racismo, principalmente o discurso de inferioridade em relação as características negras, foram pouco a pouco adentrando a minha vida.

É difícil para mim dizer que eu estava me descobrindo negro ali. Durante toda a minha infância as letras do Racionais MC's, que tocavam constantemente no meu ambiente familiar, me davam noção da situação da população negra no Brasil. Quando eu escutava “Negro Drama”, sabia que de alguma forma aquele negro drama de cabelo crespo e pele escura também era eu. Ainda que seja um desafio pensar como essas questões possam atingir tão cedo a vida de uma criança, a força das letras cantadas pelo Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay foi uma das minhas primeiras referências no que tange as relações étnico-raciais.

Mesmo com essas letras do Racionais MC's me atingindo de modo a entender as questões raciais, me recordo de momentos em que o preconceito racial me fez desejar incansavelmente ser branco. Em uma dessas lembranças, tenho a imagem de um dia em que durante o banho eu esfregava a bucha com tanta força na minha pele a ponto de me causar ferimentos na esperança de ficar mais claro. De maneira muito cruel,

eu também fui uma criança negra capturada pelas ideias de que se eu não tomasse café ou não ficasse muito tempo exposto ao sol, talvez eu ficasse mais branco.

Ainda que eu tivesse muito feliz com período de crescimento do meu cabelo, os comentários racistas não foram ausentes nesse percurso. Constantemente eu precisava responder perguntas sobre o porquê eu estava com o cabelo grande, se estava sendo falta de dinheiro para cortar ou se eu não queria mais cuidar da minha aparência. Em outros momentos, algumas pessoas se sentiam no direito de fazer comentários maldosos em relação ao meu cabelo crespo mesmo quando eu não pedia suas opiniões. Não por acaso, eram quase sempre pessoas brancas que me diziam que não estavam achando meu cabelo muito bonito. Em uma dessas considerações racistas, o pastor da igreja que eu frequentava me disse que meu “novo” estilo de cabelo poderia afastar novas pessoas da igreja.

É a partir dessas vivências que o Atitude se tornou um lugar fundamental na minha construção como pessoa negra. Era um espaço no qual meu cabelo era respeitado e bem-vindo. As discussões produzidas no Atitude também foram fundamentais para produzir em mim conflitos com várias crenças que eu carregava diante de uma criação evangélica. Além de estar vivendo um momento de autoconhecimento por conta do crescimento do meu cabelo, eu também já estava vivendo um processo de aceitação da minha sexualidade, o que aos poucos culminou com o afastamento da igreja.

A participação na Congregação Batista de Nova Bethânia foi um período muito importante para minha vida, principalmente os projetos sociais desenvolvidos no bairro. Porém, a aceitação interna da minha negritude e da minha homossexualidade foram aspectos fundamentais para o afastamento da religião. Como essas duas questões se deram em um mesmo momento, o Atitude se tornou um lugar de acolhimento para as crises e adoecimentos que esse processo me gerou. O duplo peso de me compreender uma bixa-preta não foi um caminhar sem dor e angústia. Em algumas ocasiões tive que suportar com a sobrecarga preconceituosa de ouvir que “já não bastava ser preto, ainda tinha que ser viado?”.

Além disso, outro ponto fundamental no Atitude foi a preparação para sobreviver ao período da Universidade. Quando eu entrei na UFES, várias questões que envolvem o funcionamento da universidade já haviam sido explicadas durante o período do cursinho pré-vestibular. Ao longo do início graduação fui percebendo que isso era uma

diferença significativa em relação aos meus colegas que eram oriundos de pré-vestibulares particulares.

Logo que passei na UFES, tinha expectativas muito altas sobre estudar em uma Universidade federal. Eu desejava viver absolutamente tudo que me fosse possível porque sabia que a universidade iria transformar minha vida. O anseio por cursar Educação Física também era gigante, eu havia vivido uma grande experiência com o esporte durante toda minha adolescência e isso foi um quesito essencial para a escolha do curso. No primeiro momento, na hora de escolher o curso no processo seletivo do Sistema Único de Seleção (SISU), eu tive algumas dúvidas, o que é normal nesse período, mas essa foi uma decisão que fui tomando ao longo da vida. A Educação Física era minha grande paixão.

No primeiro período da graduação, tive que conciliar estudo e trabalho em uma rotina que me obrigava a sair de casa às 5h20 da manhã para conseguir chegar na UFES para a aula das 7h, ir para meu trabalho em Vila Velha às 14h e depois retornar para Viana às 22h. Esse cotidiano só foi modificado quando eu consegui uma das bolsas oportunizadas pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID). A partir disso, consegui passar mais tempo na UFES e vivenciar experiências que até o momento não estavam sendo possíveis.

A participação no PIBID foi extremamente importante para o meu primeiro contato com o ambiente escolar enquanto professor. A familiarização com o famoso “chão da escola” logo no segundo período de graduação contribuiu muito para o amadurecimento no processo de formação inicial, especialmente ao me colocar frente a frente com as discussões produzidas na sala de aula e a realidade que eu estava vivenciando no ambiente escolar. Passei um ano atuando no Centro de Educação Infantil (CMEI) “Darcy Castelo de Mendonça”, que fica no bairro Goiabeiras em Vitória, juntamente com outros colegas de graduação e com a professora que nos supervisionava.

Durante esse período, o contato com o cotidiano escolar nos seus mais diversos desafios me ajudaram muito a começar a formar minha identidade docente. A experiência de gerir as aulas, planejar as atividades e conteúdos a serem trabalhados com as crianças, o desenvolvimento de jeitos e formas de se comunicar com os pequenos, o entendimento de que a educação infantil exige uma forma singular de ser

docente, foram reflexões que compõe uma bagagem formada a partir do convívio nesse ambiente. A relação com as crianças foi uma das questões que mais me marcou nesse ciclo. Apesar dos desafios que prender a atenção de cerca de 20 crianças nos exige, a forma como esses sujeitos se relacionavam com as aulas de Educação Física era muito gratificante, principalmente porque o retorno em relação às aulas sempre era muito intenso. Isso contribuía tanto para compreender que as crianças haviam assimilado o objetivo da aula, quanto para visualizar o insucesso da mesma.

Além das vivências no CMEI, os encontros com os outros pibidianos que estavam em outros Cmeis e com o nosso coordenador do PIBID também eram muito formativos. As discussões e troca de experiências que marcavam nossos encontros traziam reflexões acerca da realidade e desafios da Educação Física na educação infantil. Entre elas, uma das que mais me marcou foi a compreensão de que no ambiente da educação infantil não éramos somente professores de Educação Física. As especificidades do ambiente educacional voltado para as crianças exigiam de nós também a cooperação no cuidado com as crianças. Assim, em vários momentos, as aulas de Educação Física eram o momento de lanche das crianças e isso inicialmente foi algo frustrante para mim e meus colegas.

Outro ponto que tomava bastante espaço de nossas discussões era o lugar dos homens na educação infantil. Ao longo do tempo, fomos percebendo que nossa experiência estava sendo diferente das meninas e que tínhamos mais dificuldades para nos afirmar e se adaptar ao CMEI, além do cuidado da própria relação com as crianças para que não fôssemos mal interpretados, como evitar abraços ou muita aproximação física.

No período em que ingressei no PIBID, também estava cursando a disciplina de Educação para as relações étnico-raciais, que é optativa na grade do curso de Licenciatura em Educação Física da UFES. Assim, as demandas em torno da construção de uma educação antirracista foram moldando minha atuação como professor de crianças pequenas. Aos poucos fui me inserindo nesse debate e tentando englobar esse conteúdo na minha prática no CMEI. Nesse percurso tive o privilégio de estar alocado em um ambiente em que a preocupação com esse debate estava presente.

O CMEI Darcy já tinha alguns trabalhos desenvolvidos para a promoção da igualdade racial e isso contribuiu para que eu pudesse desenvolver as aulas de modo a trabalhar com conteúdos referentes a cultura afro-brasileira e africana com as crianças. Essa característica do CMEI em muito se dá por conta de sua localização, já que é na região de Goiabeiras, um dos principais pontos de memória da cultura negra do Espírito Santo, em especial pelo ofício das fazedoras de panelas de barro e do forte legado do congo.

Esse encontro com o debate das relações étnico-raciais foi algo determinante na minha trajetória acadêmica, tanto pelas discussões construídas dentro da universidade, quanto pelo engajamento na militância do movimento negro. No segundo semestre de 2018 conheci o Fórum Estadual de Juventude Negra do Espírito Santo (FEJUNES)⁴. Naquele momento o FEJUNES estava organizando a XI Marcha Contra o Extermínio da Juventude Negra, que acontece anualmente no dia 20 de novembro e é uma das principais agendas do movimento de Direitos Humanos no Espírito Santo. Quando comecei a me engajar nas questões desenvolvidas pelo FEJUNES fui pouco a pouco me encontrando naquele espaço proposto pelo Fórum.

A realidade da juventude negra no Brasil é muito cruel. Quando você se depara com uma realidade na qual a cada 23 minutos morre um jovem negro no Brasil, a primeira pergunta que você se faz, sendo jovem negro, é se o próximo pode ser você ou alguém próximo a sua realidade. Mas além dessa questão, o FEJUNES também é um espaço de potencialização e empoderamento da juventude negra. Foi nas nossas diversas rodas de conversa que me entendi enquanto jovem, negro, bixa da periferia e, portanto, como uma potência a ocupar o lugar que quiser. Essa experiência no movimento da juventude negra foi primordial para o meu desenvolvimento universitário.

Conforme Almeida (2019), o racismo está enraizado na estrutura da sociedade de forma a moldar as relações social com base na raça. Nessa perspectiva, o racismo também influencia o funcionamento das instituições de modo a conferir, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios, de acordo critérios raciais, em sua forma de

⁴ O Fórum Estadual de Juventude Negra do Espírito Santo – FEJUNES é uma organização de jovens negros que tem como missão aglutinar a juventude negra no estado do Espírito Santo numa perspectiva autônoma, quilombola, militante, protagonista, democrática, combativa e de resistência na luta contra o racismo, qualquer forma de opressão e pela emancipação do povo preto.

funcionamento. A universidade, como espaço hegemônico de produção de conhecimento, é um lugar no qual esse racismo institucional apresenta-se de maneira visível. Não é necessário nenhuma análise muito profunda para compreender como as hierarquias raciais provocadas pelo racismo estrutura-se de modo a fazer com que pessoas negras ocupem espaço subalternos enquanto brancos apoderam-se das posições de prestígio.

Quando eu olhava para o corpo docente da UFES, em especial do CEFD, só enxergava quatro docentes negros em um universo de quase cinquenta professoras/es. Nos laboratórios de pesquisa pouca presença de estudantes negros e negras. Em relação ao corpo discente, existe um equilíbrio maior e que não atoa, mas deve-se a uma política de cotas⁵ cujo sua conquista tem a marca do movimento negro. Mas ao olharmos para as pessoas que fazem os trabalhos de limpeza e manutenção da universidade, esse grupo sim era composto em quase sua totalidade por pessoas negras, sobretudo os chamados “apenados”⁶.

É a partir dessa leitura que eu, como estudante negro, viado e da periferia me perguntava qual era o lugar dos corpos negros desse espaço acadêmico. Na medida que minha participação na militância de juventude negra aumentava, eu compreendia várias questões em relação ao racismo, principalmente em relação ao campo universitário. Com base nisso, fui criando coragem para me posicionar, questionar e debater as questões raciais na Educação Física. Ao mesmo tempo que eu fazia esse movimento, o curso me respondia ora dialogando e construindo comigo, ora demonstrando suas facetas discretas de conservadorismo e racismo.

Quando eu estava no segundo período do curso, tive uma crise com a Educação Física. Eu estava amando o curso e todas as discussões produzidas nele. Mas em um certo momento, no qual discutíamos sobre o corpo, as dimensões das práticas

⁵ A Lei N°12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, reserva 50% das vagas de processos seletivos para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, sendo preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

⁶ Adjetivo atribuídos a detentos do sistema penitenciário e a reeducandos que participam do projeto “Impactando Vidas” através de prestação serviços para a UFES, como jardinagem, pintura, manutenção de sistemas elétricos e hidráulicos, e soldagem.

corporais, sua proporção estética e construída historicamente na sociedade, entre outros assuntos, eu sentia que aquele corpo sobre o qual tanto falávamos não dialogava em nada com meu corpo. Era um momento de descoberta de mim, de afirmação da minha negritude, da minha bixalidade. O modo com as discussões do curso me afetava não tinha nenhuma semelhança comigo.

É importante eu dizer isso porquê foi nesse momento que comecei a sentir a necessidade de pensar o corpo negro e as relações étnico-raciais na Educação Física. O grande problema era por onde começar e quais referências eu tinha para fazer isso. Como na maioria dos cursos de graduação da UFES, as referências bibliográficas do curso de Educação Física quase não têm autores negros e negras, muito menos trabalhos que tenham como discussão a dimensão racial na área. Após algumas buscas na internet e conversa com algumas pessoas, encontrei o trabalho da Profa. Dr. Ivanilde (Ivy) Guedes Mattos, uma das primeiras pesquisadoras das relações étnico-raciais na área da Educação Física.

Quando li a dissertação de Ivy, intitulada “A negação do corpo negro: Representações sobre o corpo no ensino da Educação Física” (2007), foi como se um mundo tivesse se aberto aos meus olhos. Me lembro da sensação de entusiasmo na qual eu me debruçava sobre o trabalho de Ivy e as respostas e questionamentos que aquela dissertação me trazia. Foi com base nessa leitura que pude compreender de forma mais aprofundada os (des)encontros entre a Educação Física e os corpos negros a partir de um contexto histórico em que a área esteve a serviço de um poder hegemônico que tem o racismo no seu cerne.

A partir disso, levei essa referência para dentro das aulas de Educação Física do CEFD/UFES. Era necessário que ao falarmos de alguns aspectos que envolvem a área, como os métodos ginásticos, as influências sofridas pela medicina, o esporte e suas ideologias eugênicas, entre outros assuntos, também abordássemos como a dimensão da raça opera diretamente no funcionamento desses mecanismos, fazendo com que os estereótipos racistas de inferiorização do corpo negro se reafirmassem no meio social. Entretanto, como citei anteriormente, nem sempre essas discussões eram bem-vindas nas aulas e nos outros espaços do curso. Como consequência, eu tive que aprender a lidar com a rejeição de alguns docentes e colegas.

Quando somos despertados para o debate racial, nosso olhar diante do mundo se modifica radicalmente. Essas mudanças são impulsionadas pelo sentimento de fazer justiça diante de tantas mazelas que o racismo causa, cujo muitas delas fomos ensinados a não enxergar ao longo de nossas vidas. Assim, é comum que pessoas negras que começam a adentrar as discussões sobre racismo questione e se confronte diante de diversas questões, como por exemplo número de pessoas negras presente em lugar, principalmente aqueles considerados de prestígio social. Comigo não é e não foi diferente.

Quando participei pela primeira vez do Congresso Espírito-santense de Educação Física (CONESEF) em 2018 na UFES, durante a mesa de abertura fiquei observando em que momento o fala da palestrante iria abordar algum aspecto que envolvesse as questões raciais, sobretudo por ser uma temática envolvendo as juventudes. Quando ela terminou sua exposição e foi aberto o espaço de pergunta, pedi a palavra e perguntei para ela de qual juventude ela estava falando diante das diversas especificidades que compõe as juventudes, em especial as juventudes negras. Até hoje acho que minha fala causou espanto tanto da palestrante, quanto as pessoas do CEFD/UFES que estavam ali, com destaque para as/os professoras/es.

A palestrante não soube me responder e, como é corriqueiro de pessoas brancas quando questionadas sobre raça, se esquivou da pergunta. A partir daquele dia comecei a ser visto de outra forma no curso de Educação Física, inclusive recebendo convite para participar de grupos de pesquisas após algumas tentativas frustradas que tive ao tentar me inserir em alguns. É importante frisar que o CONESEF não teve nenhum palestrante negro ou negra.

Eu participei da organização do CONESEF na comissão de comunicação sob supervisão do Prof. Dr. Ueberson Ribeiro. O Ueberson havia me dado aula na disciplina de Educação Física e Saúde no primeiro período. Acredito que tenha sido muito importante para mim ter tido contato com um dos poucos professores negros do CEFD/UFES logo no início da graduação. A disciplina que ele ministrou foi uma das que mais me identifiquei no primeiro semestre da graduação, principalmente quando observei o quanto o direito a saúde está distante das vidas periféricas. Quando tive que fazer um trabalho comparativo entre os aspectos que contribuem para a saúde presente no bairro de Jardim da Penha, em Vitória, e o meu bairro, o resultado me deixou perplexo.

Foi através da organização do CONESEF que me aproximei do grupo de pesquisa do prof. Ueberson e do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF). Comecei a participar das reuniões de uma pesquisa sobre formação docente e logo depois me envolvi em uma segunda linha de pesquisa do grupo acerca da educação infantil, cujo os resultados culminaram nesse TCC. Se antes eu havia tido uma dificuldade para me aproximar de grupos de pesquisas no CEFD/UFES, essencialmente ao entender que eu não tinha “perfil” para alguns grupos, a experiência no LESEF foi totalmente diferente. Desde o primeiro momento em que lá pisei os pés, me sentir completamente acolhido pelo Ueberson e pelas demais pessoas que faziam parte do laboratório.

Não posso deixar de dizer o quanto isso foi essencial para que eu pudesse desenvolver um sentimento de pertencimento ao curso. Ter um lugar para chamar de seu é necessário em ocasiões em que nos sentimos fora da caixa. E esse era o sentimento que tive algumas vezes no curso de Educação Física, como se eu tivesse fora da caixa. Encontrar o LESEF, com todo o respeito que as pessoas ali tinham com as singularidades e militância que eu carregava foi um dos principais acontecimentos na minha trajetória acadêmica na UFES e contribuiu muito para que eu pudesse chegar até aqui.

Quando comecei a desenvolver minha primeira iniciação científica, cujo os objetivos giravam em torno de mapear os documentos curriculares que orientavam a educação infantil de alguns municípios da Grande Vitória/ES, suas relações com a Educação Física e os comparativos com a Província de La Pampa, na Argentina, fui amadurecendo no universo da pesquisa. Acredito que a Iniciação Científica é uma das principais vivências que a vida universitária pode proporcionar, tanto pelo ingresso no mundo da produção do conhecimento, quanto o amadurecimento que essa experiência traz em relação a própria formação profissional.

Meu engajamento com a produção científica foi um dos aspectos que corroboraram para uma cada vez mais intensa inserção nas discussões étnico-raciais. Ainda que, inicialmente, minha primeira pesquisa não se relacionasse com esse tema, sempre que possível, meu olhar para o trabalho na qual eu estava desenvolvendo se voltava para compreender como as relações raciais se inseriam naquele contexto. Conseqüentemente, aos poucos, essa temática foi de fato compondo o percurso das minhas pesquisas, me deslocando para um escasso grupo de pesquisadores da área

da Educação Física que articulam relações étnico-raciais, Educação Física e educação infantil.

Ao longo do meu percurso acadêmico, fui descobrindo cada vez mais pessoas que também estão pesquisando as questões étnico-raciais na Educação Física. Entretanto, é curioso pensar como essas produções pouco se articulam e, principalmente, não são tidas como referenciais na área. Depois de um tempo refletindo sobre isso, compreendi que essa é mais uma das facetas do racismo. Não é à toa o fato da produção acadêmica – uma das parceiras histórica do racismo em seu lugar de prestígio social – ser dominada por pessoas brancas e minar a produção de pessoas negras de modo a fazê-las quase invisíveis. No campo da Educação Física não seria diferente.

Quando embarquei para o meu primeiro Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), em 2019, o desejo de questionar o campo e conhecer pesquisadores e pesquisadoras que estavam produzindo sobre relações étnico-raciais pulsava meu coração. O desejo de revolucionar o mundo, tão comum aos jovens, me impulsionava de tal modo que meu principal foco no CONBRACE era fortalecer as pesquisas em relações étnico-raciais na Educação Física. Esse desejo não era só meu, mas de um coletivo, dos meus ancestrais, dos sonhos daqueles/as que nos porões dos navios já cantavam a liberdade, a resistência, a luta. Eu “nunca ando só”

Não mexe comigo que eu não ando só.

Eu não ando só, que eu não ando só.

Não mexe não.

Não mexe comigo que eu não ando só.

Eu não ando só, que eu não ando só.

Eu tenho Zumbi, Besouro, o chefe dos tupis, eu sou tupinambá.

Tenho os Erês, Caboclo Boiadeiro, mãos de cura Morubixabas, cocares, arco-íris. Zarabatanas, curares, flexas e altares.

A velocidade da luz no escuro da mata escura.⁷

A Pamela Tavares, minha grande amiga e que conheci nos corredores do CEFD/UFES foi uma grande parceira nessa empreitada. Por diversas vezes nos

⁷ Trecho da canção “Não Mexe Comigo” da cantora Maria Bethânia lançada em 2012.

encontrávamos nos horários vagos entre as aulas para elaborar estratégias para que pudéssemos avançar no desejo de pesquisar as relações étnico-raciais na Educação Física. Meus diálogos com Pamela carregavam um tom de brilho e esperança tão grande que aos poucos nossas ideias foram tomando forma e de fato se concretizando.

O CONBRACE era uma oportunidade única para nós. Quando fomos para a primeira mesa do congresso já estávamos preparados para pegar o microfone e falar. Conforme hooks (2019), erguer a voz é um ato político para a população negra diante das mazelas causadas pelo racismo. A autora enfatiza que esse ato significa falar de igual para igual com figuras de autoridade, que são em sua maioria pessoas brancas. Quando peguei o microfone para “erguer a minha voz” naquele espaço que significava o principal fórum de debate da área da Educação Física eu ainda não havia lido a obra de hooks (2019) e não tinha noção de como aquela fala reverberaria naquele congresso.

Ao destacar as omissões dentro da área da Educação Física diante do racismo e do apagamento dos saberes e conhecimentos corporais afro-brasileiros e africanos, perguntei para o CONBRACE de qual corpo o evento estava se disponibilizando a discutir diante de um tema que perguntava: “O que pode um corpo?”. Automaticamente, me recordei das vezes em que as discussões sobre o corpo e as práticas corporais em nada dialogava com meu corpo nas aulas da graduação da UFES e quanto aquilo foi devastador para mim. A insistência da Educação Física em continuar ocupando um lugar cômodo de silenciamento e sem inserir em seus debates marcadores como etnia, raça, classe e gênero só demonstra uma face conservadora que a área tem dificuldade de abandonar. Isso manifesta-se principalmente no silêncio quando questionamos: onde estão os saberes da cultura corporal negra na Educação Física?

Após minha fala no CONBRACE, um movimento irreversível iniciou-se na área. Como consequência principal disso, durante a assembleia geral do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE) naquele CONBRACE, foi apresentado a proposta de criação de um Grupo de Trabalho Temático (GTT) com foco nas discussões étnico-raciais com a justificativa de que era necessário que a Educação Física assumisse um compromisso com a luta pela equidade racial e um país mais democrático. Tenho

muito orgulho de dizer que fui a pessoa que leu e defendeu a carta⁸ da proposta de criação do GTT Relações Étnico-raciais no CBCE.

Essa iniciativa corroborou com uma articulação entre pesquisadores e pesquisadoras do campo da Educação Física jamais vista. Mesmo após o CONBRACE de 2019, os diálogos, trocas de experiências e pesquisas continuaram de modo a prosseguir fortalecendo as discussões étnico-raciais na Educação Física. Ainda que o percurso seja grande e que muitos desafios ainda precisam ser enfrentados, avançamos muito. A consolidação do GTT Relações étnico-raciais⁹, é um dos sinais do amadurecimento dessa temática na Educação Física. Porém, é necessário dizer, ao mesmo tempo que o campo propõe um passo à frente no comprometimento com a justiça social, as forças contrárias também se levantam na tentativa de deslegitimar outras formas de produção de conhecimento que não sejam as brancas e hegemônicas.

Por diversas vezes me perguntei como era possível que as pesquisas na área da Educação Física, na sua especificidade de trato com o corpo e com as práticas corporais, ignorassem a dimensão racial como um fator determinante nas relações sociais. Conforme avançava em minhas pesquisas, nos diálogos da militância e nos mais diversos espaços em que me propus a estar, compreendia o quão presente a cor da pele dita o modo de experimentar o mundo. É nessa perspectiva que o corpo negro e suas características físicas se tornam algo tão primordial nas discussões raciais. Gomes (2019), destaca que o cabelo crespo é um dos aspectos que mais demarcam a negritude da população negra, fazendo com que esse elemento da corporeidade negra se torne tão significativo para a afirmação das pessoas negras, quanto para as manifestações do racismo.

Com base nesses diálogos, ao longo desse percurso acadêmico, tentei compreender como a Educação Física, em sua dimensão educacional, poderia contribuir para a construção de uma educação antirracista. Por diversas vezes durante as aulas da graduação refleti junto com meus colegas a necessidade do comprometimento docente com essa pauta, uma vez que o espaço da escola não pode ser um lugar de

⁸ A carta foi escrita por mim, por Pamela Tavares e Bruno de Paula. A mesma está disponível em: <https://public.cbce.org.br/uploads/615df5bba3076Item%201%20-%20ANEXOS-1%20a%206%20-%20GTT%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A9tnico-raciais.pdf>

⁹ O GTT Relações étnico-raciais foi aprovado durante a assembleia geral do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte durante o XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, que ocorreu de forma online em 2021.

trauma para estudantes negros e negras. Quando não construímos estratégias de enfrentamento ao racismo, somos coniventes e o ambiente educacional não está isento das consequências devastadoras produzidas e reproduzidas pelo preconceito racial, não só por manifestações explícitas, mas sobretudo quando o racismo se apresenta a partir de suas nuances e disfarces, como é o caso da negação de sua existência.

Essas reflexões me acompanharam de tal forma que direcionaram todo meu processo de formação inicial. Foi o comprometimento com a promoção da igualdade racial através da formação profissional em Educação Física o grande motor que transformou minha militância em energia capaz de me movimentar durante essa trajetória acadêmica. A potência desenvolvida na articulação com o movimento de juventude negra, principalmente em torno da criação de alternativas diante das experiências negativas vividas por nós durante o período escolar, também foi um outro fator impulsionador para mim. Foi através do FEJUNES e da disciplina de educação para as relações étnico-raciais que conheci a Lei N° 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Lamento muito o fato de ter sido necessário a entrada na universidade e no movimento negro para conhecer essa legislação. Talvez com o acesso ao direito a aprender os conhecimentos e saberes das relações étnico-raciais no período escolar, minha vida como pessoa negra no mundo teria sido diferente de modo a não me negar negro por tanto tempo ou precisar passar horas no banho esfregando minha pele para ver se ficava mais clara. Queria ter tido a oportunidade de aprender outros assuntos e feitos históricos sobre a população negra no Brasil e no mundo que não fosse somente relacionado a escravização e sua falsa abolição a partir da bondade de uma princesa branca.

Durante o segundo ano da Iniciação Científica, momento em que me debrucei de maneira mais intensa a assimilar os entraves entre as relações étnico-raciais, a Educação Física e a educação infantil, percebi como essa ausência de conhecimentos afro-brasileiros e africanos faz falta na vida das crianças negras e também brancas, essencialmente no processo de reconhecer a si mesmo e aprender a importância do respeito à diversidade. A diferença é que agora estou de um lado mais próximo das professoras e professores que atuam como agentes responsáveis pela aprendizagem educacional do que das crianças e adolescentes que estão inseridos no ambiente

educacional. Articular essa nova experiência como professor negro em formação com as lembranças do estudante que fui é intrigante e contraditório.

Nesse contexto, foi necessário entender as barreiras que dificultam a entrada efetiva das relações étnico-raciais no ambiente escolar. De fato, a dimensão estrutural do racismo é a principal razão para que conteúdos referentes a cultura e história afro-brasileira e africana estejam distantes dos projetos pedagógicos das escolas. A partir de uma demonização da cultura negra, principalmente a sua articulação automática a questões religiosas, criou-se socialmente um imaginário capaz de gerar aversão a quase todos os tipos de manifestação cultural de origem afro. Não muito raro, aparecem casos em que, ao introduzirem os conteúdos étnico-raciais no cotidiano escolar, docentes sofreram represálias de estudantes, de pessoas responsáveis pelos estudantes, e até de outras professoras e professores da escola.

Entretanto, esse fator não pode ser entendido como um obstáculo de impedimento para que a promoção da igualdade racial seja efetivamente exercitada nas escolas, especialmente quando há o entendimento dos efeitos do racismo na sociedade. Como a segunda parte dessa pesquisa irá mostrar, existe também um distanciamento por parte de professores e professoras dos saberes e conhecimentos que englobam as dimensões étnico-raciais. Assim, analisar a presença desse conteúdo no meio escolar não pode ser observado sem abarcar a discussão sobre os impactos do racismo nas relações dentro das instituições de ensino e a negação do direito à aprendizagem da cultura e história afro-brasileira e africana.

Durante a minha primeira iniciação científica, intitulada “Educação Física na educação infantil: mapeamento das políticas educacionais”, objetivamos investigar as diferentes estruturas que regulam a Educação Física na educação infantil em âmbito nacional e nas redes municipais de ensino da Grande Vitória/ES, bem como fazer uma comparação entre as prescrições curriculares para a educação infantil na Argentina e no Brasil. A partir desse movimento, foi possível compreender alguns avanços no que tange as orientações curriculares para o trabalho de professores e professoras de Educação Física na educação infantil, sobretudo no cenário dos municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória.

Nas trilhas dos resultados dessa primeira pesquisa, o entendimento de que somente o olhar para as prescrições curriculares não era suficiente para assimilar como o

trabalho de professoras e professores de Educação Física era desenvolvido no cotidiano da educação das crianças pequenas abriu espaço para uma segunda pesquisa de iniciação científica. Além disso, a presença do ensino dos conteúdos referentes as questões étnico-raciais surgiram como uma demanda singular entre os documentos analisados, trazendo a necessidade de entender como docentes de Educação Física trabalham os saberes afro-brasileiros e africanos na educação infantil.

Desse modo, em minha segunda iniciação científica, “A atividade de professores de Educação Física na educação infantil: entre prescrições e usos de si”, tivemos como objetivo principal compreender o desenvolvimento do trabalho docente de professoras e professores de Educação Física que atuam nas instituições de educação infantil da Grande Vitória/ES e as relações que estabelecem com as prescrições curriculares oficiais, sobretudo as que orientam o trabalho com as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, esse Trabalho de Conclusão de Curso tem seu percurso construído na trajetória dessas fases da pesquisa de iniciação científica que estão articuladas entre si a partir da necessidade de continuidade e aprofundamento de questões surgidas durante o estudo, como é o caso da análise da atividade docente das professoras e professores de Educação Física que atuam na educação infantil a partir da relação que estabelecem com as prescrições curriculares e com o ensino dos conteúdos de origem afro-brasileiros e africanos.

Além desse capítulo introdutório dedicado a trazer alguns momentos marcantes da minha história de vida, a estrutura do trabalho traz na sequência a **Metodologia**, onde demonstramos o percurso e os procedimentos metodológicos adotados durante as fases da pesquisa, tais como: levantamento dos documentos e prescrições que orientam a educação infantil, leituras exploratórias e comparativas entre as orientações curriculares, levantamento de interesse das/os docentes e realização das entrevistas semiestruturadas.

Em seguida, temos o capítulo **Educação Física e Educação Infantil: Prescrições Curriculares e Atividade Docente**, o qual está dividido em dois tópicos. No primeiro fragmento introduzimos o histórico da educação infantil e as problemáticas em torno do marco legal da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que determina esse nível

de ensino como primeira etapa da educação básica, como é o caso da entrada da Educação Física como componente curricular nessa fase educacional.

No segundo ponto aprofundamos o debate em torno da atuação de professoras e professores de Educação Física na educação infantil, em especial enfatizando a necessidade da análise da atividade docente em conjunto com um olhar direcionado para as prescrições curriculares que orientam a forma como a Educação Física deve ser introduzida nessa etapa. Além disso, expomos a dificuldade do ensino das relações étnico-raciais no ambiente da educação infantil, sobretudo diante do silenciamento do debate racial na educação nas crianças.

O quarto capítulo, **Educação Física na educação infantil da Grande Vitória: Mapeamento das propostas curriculares municipais**, pretende apresentar e analisar as prescrições curriculares dos municípios da Grande Vitória/ES, além de identificar e comparar como a Educação Física é preconizada nessas orientações oficiais. Essa análise está dividida em três categorias, sendo elas: a concepção de infância, a concepção de educação infantil e presença da Educação Física.

Em seguida, o quinto capítulo, **A atividade das/os professoras/es de Educação Física na educação infantil: prescrições, “usos de si” e relações étnico-raciais**, dedica-se mostrar a forma na qual as/os professoras/es de Educação Física se relacionam com as orientações oficiais para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas na educação infantil, em especial no que tange o ensino dos saberes e conhecimentos da história e cultura afro-brasileira e africana.

2 METODOLOGIA

Nesse capítulo, detalhamos o percurso metodológico realizado durante a pesquisa enfatizando que a mesma foi realizada em duas etapas, uma cujo o foco esteve direcionado para a análise dos documentos e prescrições oficiais da educação infantil das redes municipais de ensino da Grande Vitória/ES¹⁰ e em segundo momento na

¹⁰ A Grande Vitória, região metropolitana do Espírito Santo, é composta pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Neste trabalho, nos limitamos a pesquisar os municípios de Cariacica, Serra, Vitória e Vila Velha.

qual o olhar foi direcionado para compreender como as professoras e professores que atuam nas unidades de ensino infantil desses municípios se relacionam como as orientações curriculares e quais os “usos” que fazem desses documentos.

Na primeira fase, o estudo foi metodologicamente guiado pela “análise documental” (RAGO, 1995) da presença da Educação Física nos documentos orientadores da educação infantil das Redes Públicas de Ensino dos municípios da Grande Vitória/ES (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória).

Dessa forma, realizamos um levantamento dos documentos e políticas prescritas que orientam a educação infantil, tanto a nível nacional quanto no âmbito dos municípios pesquisados. Para isso, visitamos os sites do governo nacional e das redes municipais, bem como entramos em contato com os gestores das secretarias de educação da Grande Vitória/ES por meio de contato telefônico, via e-mail e protocolização de ofício.

Com resultado desse movimento, os documentos curriculares municipais levantados foram: em Vitória, a Proposta Curricular “Educação Infantil no Município de Vitória: um novo olhar” (2006)¹¹, em Vila Velha, a “Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: desvelando histórias... produzindo saberes” (2008); no município de Serra, o documento é a “Orientação Curricular de Educação Infantil e Educação Fundamental” (2008); por fim, em Cariacica, as “Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica: o entrelaçado da teoria e muitas práticas” (2016).

Após o mapeamento, fizemos leituras exploratórias, analíticas e de comparação entre os documentos. A análise de conteúdo (BARDIN, 2005) foi a técnica privilegiada para a organização e codificação dos dados. O primeiro movimento foi de uma investigação geral dos documentos objetivando verificar de onde partem, suas perspectivas teóricas e estruturais, para assim categorizarmos os conteúdos referente as temáticas presentes nos documentos nacionais e municipais. No segundo momento, buscamos cruzar os dados dos documentos agrupando os conteúdos por eixos de análise, por meio dos quais foi possível perceber e articular as continuidades e rupturas que nos auxiliaram na compreensão de que as prescrições e orientações curriculares neles

¹¹ A proposta curricular do município de Vitória foi reformulada no ano de 2020, passando a ser denominada como “Documento Curricular da Educação Infantil de Vitória”.

contidas não se dão de maneira natural, mas surgem a partir da disputa de poder num campo de forças (RAGO, 1995).

Na segunda fase da pesquisa, nosso olhar foi direcionado a fim de compreender o desenvolvimento do trabalho docente dos professores de Educação Física nas instituições de educação infantil dos municípios da Grande Vitória /ES, bem como entender as relações que estabelecem com as políticas educacionais oficiais, os saberes da área da Educação Física contido nesses documentos e o ensino das relações étnico-raciais. Assim, fomos orientados pela Análise da Atividade com base na Ergologia (SCHWARTZ, 2000; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007), que é uma abordagem do trabalho onde se considera o “uso” que os profissionais fazem das normas, prescrições e valores para gerir os dramas da atividade.

Com o objetivo de acompanhar a atividade docente de 4 professoras/es de Educação Física que atuam nos municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória, sendo 1 de cada cidade, iniciamos um contato com as secretarias municipais de educação com o objetivo de fazer um levantamento de interesse por partes das/os docentes. Assim, encaminhamos um formulário produzido na plataforma *Google Forms* para as/os professoras/es dessas redes por meio das secretarias com o total de 11 perguntas, sendo 10 de caráter fechado e 01 de cunho aberto. Como resultado, obtivemos um total de 113 respostas, sendo: 73 de docentes do município de Cariacica, 07 de Serra, 07 de Vitória e 24 de Vila Velha.

QUADRO 1 – PERFIL DAS/OS PROFESSORAS/ES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DA GRANDE VITÓRIA/ES EM RELAÇÃO A RAÇA E GÊNERO

	Homem negro	Mulher negra	Homem branco	Mulher branca	Outro	Total
Cariacica	27	17	9	21	1	75
Serra	3	3	1	0	0	7
Vila Velha	3	13	2	6	0	24
Vitória	1	2	1	3	0	7
Total	34 (30,08%)	35 (30,97%)	13(11,5 0%)	30 (26,54%)	1 (0,88%)	113

Em um segundo momento, para que as/os docentes confirmassem o interesse em participar da fase de entrevistas da pesquisa, entramos em contato, via e-mail, com

as/os professoras/es que responderam o formulário e sinalizaram o desejo de participar do estudo. Obtivemos, inicialmente, a resposta de 12 interessados, sendo: 01 de Cariacica, 03 de Serra, 01 de Vila Velha e 07 de Vitória. Entretanto, antes das entrevistas tivemos a desistência de 04 professoras/es, sendo: 02 docentes de Serra, restando 01 participante desse município, 01 docente de Vila Velha, não restando nenhum docente dessa rede, e 01 de Vitória, município que teve 06 professoras/es participantes das entrevistas.

Assim, realizamos entrevistas semiestruturadas com as/os 08 professoras/es. Esse momento foi realizado de maneira online pela plataforma *Google Meet* e dividido em cinco blocos nas quais as/os participantes responderam perguntas acerca de suas trajetórias pessoais, infância, formação inicial e continuada, trabalho na educação infantil e relações étnico-raciais.

Esse modo de fazer entrevistas, acarretado pela pandemia da Covid-19, mostrou-se um grande desafio para a pesquisa. Fazer contato com as professoras e professores de maneira remota nos impossibilitou o encontro com esses sujeitos e com seus espaços de trabalho para que pudéssemos conhecer de perto as realidades e desafios relatados acerca do cotidiano da educação infantil. Além disso, essa forma de fazer pesquisa se mostrou mais cansativa e difícil devido aos fatores internos demandados pelo contexto do trabalho feito dentro de lar, como a atenção aos filhos e filhas das/os professoras/es, os imprevistos causados pela instabilidade da rede de internet, problemas com a plataforma na qual as entrevistas foram realizadas, entre outros.

Posteriormente, a fim de contar com um(a) docente de cada município, exceto Vila Velha, uma vez que a única pessoa que retornou nosso contato desistiu da fase das entrevistas, tivemos que estabelecer alguns critérios para selecionar um(a) docente da rede municipal de Vitória. Para isso, estabelecemos como preceito o tempo de atuação na educação infantil e o trabalho efetivo com as relações étnico-raciais com base nas respostas obtidas no formulário e nas entrevistas. Após esse filtro, tivemos como sujeitos para a fase das análises as narrativas de três professoras/es, um(a) de cada município, sendo uma mulher negra (que será identificada como Maria)¹², uma

¹² Todos os nomes próprios são fictícios e foram utilizados para preservar a identidade dos sujeitos.

mulher branca (que será identificada como Ana) e um homem negro (que será identificado como José).

Após as entrevistas e a definição dos sujeitos dessa fase da pesquisa, fizemos as transcrições das três narrativas escolhidas para organizar os dados e fazer uma investigação geral dos relatos das/os professoras/es a fim de entender suas histórias de vida, trajetórias pessoais e profissionais, os modos como estabelecem e estruturam o fazer docente na educação infantil e o trato com conhecimentos étnico-raciais. Em um segundo momento, buscamos analisar de maneira mais específica esses dados a fim de cruzar com os resultados obtidos na primeira fase da pesquisa, na qual investigamos os documentos curriculares oficiais das redes municipais de ensino da Grande Vitória/ES. Esse movimento foi necessário para que pudéssemos compreender a relação entre as prescrições e a prática docente exercidas por professoras e professores de Educação Física com base na Análise da Atividade (SCHWARTZ, 2000; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

3 EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS CURRICULARES E TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo nos dedicamos a trazer um breve panorama acerca da educação infantil, sobretudo os desdobramentos em torno da necessidade da construção de propostas/orientações curriculares após a definição desse nível de ensino como primeira etapa da educação básica. Desse modo, apresentamos as discussões e dilemas que envolvem a entrada da Educação Física no quadro dos componentes curriculares da educação infantil a partir de diferentes visões acerca do tema. Assim, temos como ponto primordial a necessidade de analisar como as prescrições curriculares oficiais têm orientado o ensino da Educação Física na educação das crianças pequenas.

3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a criança enquanto sujeito de direito, desencadeou uma série de legislações voltadas para a infância, principalmente no

campo educacional. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, é entendida enquanto principal amparo legal para a formulação de diversas propostas/orientações curriculares e políticas para a educação na infância. Quaranta, Franco e Betti (2016) chamam atenção para o fato de que o marco da LDB significou para a educação infantil deixar um lugar de abandono, característica que acompanha grande parte do percurso desse nível de ensino, e configurar-se como um nível educacional cujo as crianças tem o direito ao acesso.

Entretanto, é importante considerar que os avanços obtidos pela educação infantil no final do século XX, e sua consolidação prática no século XXI, colocam novos desafios que precisam ser equacionados. Um exemplo disso é a intensificação do debate em torno da presença da Educação Física na educação infantil (AYOUB, 2001). Com a incorporação da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, a Educação Física passou a ser integrante do currículo desse nível de ensino, uma vez que é componente curricular obrigatório da educação básica.

Contudo, a presença de professores(as) de Educação Física na educação infantil não é vista de maneira unânime (AYOUB, 2001; CAVALARO; MULLER, 2009; QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016) e como bem nos salienta Ayoub (2001, p. 53), “[...] sabemos que a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, da qual a educação física seja parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas também, e fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização”. Assim, as prescrições e orientações curriculares oficiais podem fornecer indicativos dos modos como a Educação Física tem se configurado nesse nível de ensino.

O olhar destinado às políticas educacionais oficiais que orientam a educação infantil e as relações que estabelecem com a Educação Física é de grande relevância para um maior amadurecimento dos entendimentos que tem sido feito acerca das contribuições desse componente curricular, e conseqüentemente, da presença de professores e professoras de Educação Física nessa etapa da educação. Anjos (2009) observa que a presença da Educação Física na educação infantil já passou por diversas interpretações que estão diretamente ligadas com a própria história desse segmento educacional. Logo, as concepções políticas e sociais que interferem

nos modos de pensar o atendimento voltado para as crianças também influenciam as maneiras de compreender a Educação Física voltada para os pequenos.

Os dilemas e tensões provocados pelo debate do “lugar” da Educação Física na educação infantil tem produzido visões antagônicas acerca desse tema. Uma das grandes questões está na presença ou não de um(a) professor(a) especialista em um ambiente em que a organização curricular não está definida por disciplinas. Nesse sentido, posições contrárias à presença de professores(as) especialistas argumentam que isso significaria a fragmentação do conhecimento e a escolarização das creches e pré-escolas. Na outra ponta, especialistas defendem que essa experiência pode se mostrar enriquecedora quando feita de forma articulada e apontam que a fragmentação só acontece quando há hierarquização do trabalho (AYOUB, 2001; CAVALARO E MULLER, 2008; QUARANTA, FRANCO E BETTI, 2016).

Se a primeira etapa da educação básica (sendo a Educação Física componente curricular desse segmento), é marcada por diferentes concepções e disputas hegemônicas, as políticas educacionais precisam ser entendidas como a possível mediação desses entendimentos. Desse modo, se os documentos oficiais significam a materialização de uma tensa relação de forças que se dá em um jogo de poder, logo as informações e orientações neles contidas podem se institucionalizar como verdades e modo condutor de produção e manejo da realidade pelos docentes (MEDEIROS, 2018).

No caso das políticas oficiais para a educação infantil, os aparatos legais fazem com que esses documentos se tornem uma verdade-política a partir do momento em que são oficializados pelo poder público. É nessa perspectiva que os modos pelos quais a Educação Física é compreendida e inserida (ou não) em documentos oficiais que regulam a educação infantil precisam ser analisados.

3.2 A ATIVIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho docente de professoras/es de Educação Física com as crianças pequenas da educação infantil vem ganhando destaque nos debates do campo acadêmico e no âmbito da formação de professores, sobretudo a partir do marco legal da LDB, ao

tornar a Educação Física conteúdo obrigatória da educação básica, cujo a educação infantil está inserida. Entretanto, há falta de orientação curricular por parte dos documentos nacionais destinado a educação das crianças, sendo eles: o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2010; 2013) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018). Tais referenciais, embora importantes, alimentam as divergências e concordâncias em torno da atividade pedagógica desenvolvida pelas professoras/es de EF no cotidiano da educação infantil.

Os conflitos gerados no interior dessa questão encontram como principal entrave o modo como a organização curricular da educação infantil está estruturada, uma vez que, ao contrário dos demais níveis de ensino, não se configura por meio da divisão das disciplinas. Para Cavalaro e Muller (2009), uma das principais polêmicas envolvendo esse tema articula-se com a dificuldade de entender como diferentes áreas do conhecimento podem promover um vínculo capaz de desenvolver um trabalho pedagógico sem a preocupação com uma possível “escolarização” da educação infantil.

Logo, a argumentação baseia-se em uma provável dificuldade que professoras e professores que atuam com as crianças pequenas teriam para a construção de uma maneira articulada de organizar o processo de ensino. A pesquisa de Quaranta, Franco e Betti (2016), demonstra que, de fato, esse vínculo pedagógico entre profissionais de diferentes áreas apresenta a maior barreira para que o trabalho docente possa ser bem desenvolvido no contexto da educação infantil.

Entretanto, outras experiências também têm evidenciado as possibilidades de um trabalho satisfatório com a Educação Física na educação infantil. Cavalaro e Muller (2009) citam dois exemplos de redes municipais de ensino (localizadas nas cidades de Campinas/SP e Florianópolis/SC) em que a tematização da Educação Física na educação infantil tem sido desenvolvida de maneira articulada a partir de um trabalho realizado conjuntamente com outras áreas de conhecimento. De forma similar, Quaranta, Franco e Betti (2016), analisam o caso da cidade de Praia Grande/SP, cujo a opção pela presença de professoras/es de Educação Física na educação infantil foi feita a partir do RCNEI, sendo consolidada posteriormente no sistema municipal de

ensino da cidade ao elencar esse componente curricular como obrigatório em todos os níveis de ensino.

O olhar para essas evidências, ao mesmo tempo que demonstra uma distância entre as noções do lugar da Educação Física na educação infantil em âmbito nacional e municipal, também fornece indicativos de como o trabalho docente das/os profissionais da área vem se configurando no interior das instituições educacionais dessas redes. Esse entendimento parte do pressuposto de que essas prescrições curriculares oficiais e experiências são demonstrativos dos entendimentos que têm sido deliberados nos espaços de discussões da educação infantil desses municípios, sobretudo a partir de um jogo de forças em um campo de disputas.

Além disso, corroboramos com Medeiros (2017) na compreensão de que documentos tendem a se estabelecer, até certo grau, como regime de verdade a partir dos fatores institucionais que os regulam. No caso das propostas de orientação curricular, a institucionalização por parte do poder público, alinhado aos aspectos acadêmicos, políticos, sociais, econômicos e culturais, lhes confere um poder de verdade/regra que deve ser difundida no ambiente educacional. Logo, esses documentos podem adquirir, em até certo grau, um status de modo ideal de realizar o trabalho pedagógico no ambiente educacional.

Entretanto, apesar da importância e do peso das orientações curriculares, sobretudo na legitimação legal dos saberes e conhecimentos inseridos nelas, partimos do princípio de que a atividade docente de professores e professoras de Educação Física não é atravessada somente por normas e diretrizes que lhes são atribuídas de maneira vertical. É necessário olhar para estes sujeitos como pessoas que possuem histórias singulares, sonhos, desejos e projetos distintos um do outro e que, ao entrarem na sala de aula, carregam toda sua trajetória de vida consigo.

Assim, além das propostas oficiais que regem a educação infantil, compreendemos que, ao trabalhar, as/os docentes fazem “usos” de outros conhecimentos e saberes que lhes são próprios para embasar o trabalho pedagógico com as crianças pequenas que estão na primeira etapa da educação básica. Desse modo, a relação entre as prescrições e os “usos de si” (SCHWARTZ, 2007) precisam ser analisadas de modo a contribuir para o entendimento de como a Educação Física vem sendo abordada na educação infantil.

Ademais, consideramos que ao exercer o trabalho docente, as professoras e professores de Educação Física que atuam na educação infantil lidam com diversas questões que emergem no cotidiano escolar. É necessário observar que a rotina nas instituições educacionais também é atravessada por diversas questões que representam a reprodução, e formas próprias de produção, de preconceitos e discriminação social. Compreendemos que o interior das escolas e seus diversos cotidianos, igualmente apresentam dilemas e demandas que somente os saberes e lógicas construídos “no chão da escola” não são capazes de sozinhos, responder e/ou enfrentar. Uma dessas questões é o ensino das relações étnico-raciais.

A Lei N°10.639/03, que inclui os artigos 26-A e 79-B na LDB, obriga o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana na educação básica. Ao compreender essa legislação como fruto de uma luta contra a discriminação racial, Santos (2005) enfatiza que a educação vem sendo uma das principais pautas na qual o movimento negro tem dedicado sua atuação, sobretudo a partir da percepção de que o espaço escolar também perpetua as desigualdades e, mais do que isso, a educação formal está historicamente alinhada na afirmação das hierarquias raciais. Além disso, o autor destaca que algumas legislações municipais e estaduais que antecederam a Lei N°10.639/03 já preconizavam o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, demonstrando que os debates acerca da importância dessa temática já estava se fortalecendo nas bases.

Gomes (2017), ao pesquisar a trajetória do movimento negro e os saberes que este tem construído na luta pela emancipação da população negra, considera que a sanção dessa lei faz parte de uma das demandas educacionais do movimento negro desde os anos de 1980 e contribui para a superação do racismo na sociedade brasileira. Para a autora, a organização e sistematização do movimento negro em sua empreitada por emancipação, sempre compreendeu o campo da educação com um dos principais horizontes para o enfrentamento ao racismo. Nesse sentido, verificamos que o ensino dessa temática está associado a busca pela democratização do ensino público.

As assimilações e práticas que os professores fazem acerca das relações étnico-raciais, e sobretudo das crianças negras, se apresenta enquanto elemento central na construção de uma educação na qual a pluralidade de saberes e culturas estejam presentes. Araújo (2015) identifica em sua pesquisa que, apesar dos docentes

identificarem a presença do preconceito racial no interior das instituições de ensino, estes desconheciam as referências feitas as relações étnico-raciais em documentos oficiais para a educação infantil. Tal perspectiva demonstra alguns dos entraves gerados em torno do ensino das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras, além das estruturais que ornamentam o racismo.

Para Gomes (2019), o campo da educação infantil ainda apresenta especificidades no trato com a tematização das relações étnico-raciais. A autora observa que existe uma certa resistência por partes de professores e professoras em compreender como as crianças, mesmo as pequenas, reproduzem os estereótipos raciais presentes na sociedade nas relações entre si. Desse modo, compreendemos a existência de um desafio no que tange o ensino nas relações étnico-raciais no cotidiano das instituições de educação infantil e o entendimento das questões raciais como um elemento que perpassa a dinâmica entre os sujeitos que compõe esse espaço: professores, professoras, crianças, as famílias e demais profissionais.

É nessa perspectiva que se torna necessário compreender de que forma os documentos oficiais que servem de orientação curricular para a educação infantil da preconizam o ensino da Educação Física, bem como os desafios que perpassam a atuação de professoras e professores de Educação Física que atuam na primeira etapa da educação básica e aprofundar alguns aspectos que compõe o cotidiano educacional, como o ensino da relações étnico-raciais. Assim, caminhamos em direção a contribuir com o avanço da construção de uma educação mais justa e afirmadora da diferença.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA GRANDE VITÓRIA: MAPEAMENTO DAS PROPOSTAS CURRICULARES MUNICIPAIS

O cenário nos municípios da Grande Vitória/ES mostra que as elaborações de propostas curriculares para a educação infantil concentraram-se em um período de 2006 a 2016. Ao analisarmos o documento que guia a educação infantil na rede municipal de Vitória, intitulado “A Educação Infantil no município de Vitória: um outro olhar” e publicado no ano de 2006, podemos verificar como esse nível de ensino passa por diferentes olhares de acordo com o tempo histórico. A necessidade de estabelecer um novo “olhar” que caracterizasse melhor uma identidade política e pedagógica foi

tida como uma prioridade na trajetória da consolidação de uma política pública voltada à infância no município. Entretanto esse desafio não é uma especificidade somente de Vitória, a construção de uma identidade estável e própria é um dos maiores desafios para a educação infantil, pois “existe uma identidade “móvel”, ora voltada para a escolarização, ora voltada para o assistencialismo” (ANJOS, p. 30, 2009) que marca a história desse nível de ensino.

Em Vitória, município pioneiro na elaboração de políticas prescritas para educação infantil no Espírito Santo, optou-se pela realização de fórum público com todos os segmentos que compõe o cotidiano da educação infantil para que fosse estabelecido o que seria ou não contemplado do documento, inclusive com um espaço de escuta das crianças. Depois de uma pequena apresentação, o segundo capítulo do documento dedica-se a relatar o percurso da escrita do mesmo, bem como, as principais discussões e sínteses que ocorreram nas reuniões sistematizadoras e nos diferentes fóruns que aconteceram.

O capítulo três dessa Proposta Curricular indica que a exigência por um compromisso ético e político com a educação infantil foi uma das principais reivindicações surgidas nos fóruns. Isso fez com que a proposta de educação infantil contida do documento reconhecesse as crianças e os trabalhadores desse nível de ensino como sujeitos de direitos, para além do reconhecimento das especificidades do trabalho pedagógico no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). O protagonismo dos fóruns também trouxe para o ponto central do debate os princípios pedagógicos que pudessem orientar as diferentes experiências nos CMEIs a partir de perspectivas comuns que representassem uma unidade no trabalho pedagógico.

Essas premissas, exemplificadas no capítulo quatro, são: o trabalho coletivo, a formação continuada, a (re)significação do tempo e o espaço, a educação inclusiva, o cuidar e educar e a articulação entre os Centros de Educação Infantil e a comunidade. O capítulo cinco aponta a oportunidade de (re)visitar a prática pedagógica no cotidiano educacional a partir das discussões de núcleos conceituais que se manifestaram como prioridade nas conversas coletivas. Fazem parte dos núcleos conceituais a alfabetização, a violência, a sexualidade, a religião, a avaliação, o brincar, a Artes e a Educação Física e os projetos políticos-pedagógicos.

A tentativa de sintetizar as diferentes visões sobre a educação infantil em uma base comum e mais orgânica marca a principal motivação da construção das políticas educacionais voltadas para a infância no município de Vila Velha, dando origem ao documento “Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: Desvelando histórias... produzindo saberes” de 2008. Diante de um contexto composto por profissionais temporários, efetivos com formação no ensino fundamental e efetivos com formação superior, os conflitos e desigualdades em torno dos modos de fazer o trabalho pedagógico se tornavam um grande desafio no interior das unidades de educação infantil (VILA VELHA, 2008).

Dessa forma, entendemos que o documento orientador da educação infantil de Vila Velha é resultado de uma tensa relação produzida por diferentes entendimentos quanto a educação de crianças pequenas uma vez que, “documentos podem ser vistos como abarcadores de relações sociais, as quais os atravessam e as quais são atravessadas por eles” (MEDEIROS, p. 29, 2018).

No primeiro capítulo do documento é contada história da educação infantil em Vila Velha. No capítulo dois e três é possível observar que as escolhas dos caminhos trilhados passaram por diversos debates compartilhados com todos e todas que compõe o cotidiano da educação infantil por meio da realização de fóruns de docentes, vigilantes, cozinheiras, de responsáveis pelas crianças e das próprias crianças. Esses fóruns foram a base para a definição de uma perspectiva teórica e metodológica que se pautou em uma concepção histórico-cultural (VIGOSTKY, 1991, 1993, 2000; DUARTE, 2001) e guiou os eixos de reflexão que se voltaram para debater as concepções de criança, educação infantil e participação democrática.

Segundo os autores do documento, a relevância e o protagonismo dos fóruns também foram responsáveis por eleger os temas que deveriam ser tratados como prioridades na criação das políticas orientadoras da educação infantil da cidade, já que

Embora outros temas tivessem surgido nos fóruns municipais, a escolha pautou-se na emergência de questões que precisavam ser melhores debatidas e compreendidas, já que elas se constituíam, no presente, como um dos maiores desafios para o trabalho educativo nas unidades de educação infantil. (VILA VELHA, p. 46, 2008)

Ao verificarmos a seleção de alguns assuntos em detrimento de outros que emergiram dentro dos espaços de debate, compreendemos que os temas colocados e desenvolvidos no capítulo quatro do documento não se dão de maneira natural, mas

urgem em um campo de forças na disputa pelo poder (RAGO, 1995). Esses temas são: a concepção de infância e educação infantil, as práticas cotidianas na/da educação infantil, as relações entre família e escola, a inclusão na educação infantil, a avaliação, alfabetização, o ensino de Artes e de Educação Física.

No município de Serra, a elaboração de uma prescrição para a educação infantil se intensificou após os olhares da gestão municipal de educação estarem empenhados na revisão das diretrizes curriculares dos anos finais do ensino fundamental, assim um movimento paralelo se direcionou para a construção da “Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino fundamental” de 2008. A grande característica da política voltada para a educação infantil na Serra é sua predominante articulação com o ensino fundamental, pois “potencializar o diálogo entre os níveis de ensino e os diferentes saberes que atravessam o cotidiano escolar fortaleceria, assim, o sentido de “rede” que se desejava imprimir” (SERRA, p. 14, 2008). Depois de apresentar o percurso da escrita das orientações curriculares, o documento salienta o compromisso da Educação Básica com a Educação Especial em seu segundo capítulo.

Em seguida, o capítulo três divide-se em quatro tópicos que evidenciam uma breve história da educação infantil e do ensino fundamental do município, os aspectos teóricos de fundamentação das propostas pedagógicas, as premissas para ação educativas e a necessidade de diálogo entre os diferentes campos de conhecimento. A partir disso, são elencados às áreas de conhecimento que devem contribuir para a aprendizagem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo elas: Artes, Ciências naturais, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática.

Em Cariacica, a construção do documento municipal de orientação da educação infantil, as “Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica: o entrelaçado de teorias e muitas práticas” publicado e revisado entre 2013-2016, se desenvolveu por meio de rodas de conversa com todos os profissionais que atuam na rede municipal, cujo objetivo foi captar o que de positivo estava acontecendo na educação do município, o que não poderia se perder e o que ainda não estava acontecendo e que precisava se tornar realidade, além de tratar de algumas especificidades curriculares, como “o que saber”, “como fazer” e “para que saber” (CARIACICA, 2016).

Após uma breve contextualização histórica e da trajetória da escrita do documento, o capítulo dois se dedica a destacar as crianças, as famílias e os profissionais que atuam na educação infantil enquanto atores sociais que protagonizam esse nível de ensino. Já no capítulo três, são colocadas a concepção de educação infantil e o regime de funcionamento dos Centros de Educação Infantil. No capítulo quatro, os princípios orientadores da educação infantil de Cariacica são listados em: princípios políticos, princípios éticos e princípios estéticos.

A necessidade da construção de uma educação inclusiva e que respeite a diversidade de pessoas é enfatizada nos capítulos cinco, seis e sete do referido documento. Uma das particularidades das diretrizes curriculares de Cariacica é a destinação de um tópico exclusivo dedicada a educação das relações étnico-raciais. Ainda que não haja uma referência direta à Lei Nº10.639, o documento enfatiza a importância de reconhecimento e valorização desses conhecimentos como mecanismo de combate ao racismo e a discriminação.

Segundo Gomes (2019, p. 1017), ainda “[...] há relutância na compreensão de que as crianças pequenas entre si, na relação com os adultos e o mundo que as cerca, já nutrem interpretações e realizam ações pautadas na diferença racial”. Dessa forma, o documento demonstra uma compreensão da intrínseca relação entre as infâncias e as relações étnico-raciais na educação infantil de Cariacica.

O capítulo oito dedica-se a detalhar todos os aspectos que envolvem o cotidiano dos Centros de Educação Infantil, desde a inserção dos bebês e das crianças pequenas até o momento de reencontro com as famílias. Ancorado na DCNEI (2009), o capítulo nove se destina a pautar os eixos articuladores do trabalho pedagógico, assim as relações, as brincadeiras e as linguagens são entendidas como a principal forma de ligação entre as atividades educacionais.

Os saberes necessários para a prática são listados no capítulo dez, sendo eles: descoberta de si mesmo e do outro: identidade e autonomia; linguagem matemática; linguagem musical: “por uma pedagogia do despertar”; linguagem da fotografia e do cinema; linguagem cênica; linguagem oral e escrita; linguagem poética e literatura; linguagem das artes; linguagem da natureza e sociedade; corpo em movimento. Por fim, o capítulo onze está destinado aos aspectos avaliativos na educação infantil.

Diante das nossas primeiras leituras e aproximações com os documentos analisados, elaboramos um quadro (Quadro 2) com alguns elementos que consideramos importantes e que auxiliam, de modo geral, a compreensão dos documentos analisados. Importa dizer que nossa intenção não é enquadrar rigidamente as propostas curriculares em classificações totalizantes, pois sabemos que elas são resultantes de disputas político-epistemológicas travadas pelos diferentes atores envolvidos no processo e explicitam as tensões comuns e necessárias das lutas no campo democrático. Nosso objetivo foi, portanto, captar tendências, contradições e características que ajudam a compreender os caminhos reflexivos adotados pelo município e a complexa trama que envolve a produção das políticas curriculares na esfera macrossocial.

A respeito da elaboração desse quadro-síntese, cabe ainda destacar que, ao analisarmos os referidos documentos, identificamos que as propostas curriculares dos municípios de Vitória, Vila Velha e Serra foram coordenadas por um(a) mesmo(a) consultor(a).¹³ No entanto, é possível identificar inúmeras nuances e diferenças entre os documentos, indicando que o processo de produção das propostas curriculares foi composto por especificidades políticas, institucionais e contextuais de cada município.

QUADRO 2 - SÍNTESE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS MUNICÍPIO ANALISADOS

Categorias Propostas curriculares	Perspectiva Teórico- Metodológica	Forma de elaboração do documento	Concepção de infância	Orientações referentes à Educação Física na proposta curricular	Compreensão acerca da Educação Física na ed. infantil
Vitória (2006)	Não explicita claramente, mas dialoga com elementos da Sociologia da Infância e também com a perspectiva	Fóruns públicos com participação de todos os segmentos que participam do cotidiano dos	Criança como sujeito de direitos	Sim	Componente curricular que visa às diferentes práticas corporais da cultura corporal de movimento

¹³ A construção dos documentos nos municípios de Vitória, Vila Velha e Serra contou com a consultoria de uma mesma professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Não foi possível, nesta fase do estudo, entrevistar a referida professora da universidade que ofereceu consultoria aos referidos municípios. Esse é um limite que buscaremos superar na segunda fase do estudo.

	Histórico-Crítica	Centros de Educação Infantil			
Vila Velha (2008)	Perspectiva Histórico-Cultural	Fóruns públicos com participação de todos os segmentos que participam dos Centros de Educação Infantil	Criança como sujeito de direitos	Sim	Educação Física visa a ampliar o universo da cultura e do trato corpóreo a partir do contato com diferentes formas de expressão e linguagem corporal
Serra (2008)	Perspectiva Histórico-Social	Equipe de representantes de docentes da rede	Não explícita. Trata a categoria “infância” de modo homogêneo	Sim	Cultura corporal de movimento
Cariacica (2016)	Não explícita	Equipe de representantes de docentes da rede	Criança como sujeito de direitos	Não	Adota “Corpo e Movimento”, com base no RCNEI (1998)

Diante desse cenário optamos por fazer uma maior análise das temáticas que consideramos centrais para compreender o trabalho com a Educação Física. Nesse sentido, a ênfase dada a concepção de infância e de educação infantil presente nos documentos concentrou-se em analisar de que forma as crianças são compreendidas pelas políticas educacionais, bem como quais os sentidos e atribuições tem adquirido a educação infantil a partir de suas transformações sociais e legais. A observação mais contundente dessas duas categorias ofereceu uma base fundamental para o entendimento do lugar da Educação Física nos documentos orientadores da educação infantil e da presença de professores especialistas nesse nível de ensino. Assim, as categorias privilegiadas foram: **concepções de infância, concepções de educação infantil** e a **presença da Educação Física nas propostas curriculares municipais**.

4.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Através da obra de Anjos (2009), compreendemos que as formas de olhar para as crianças estão em constantes mudanças de acordo com o tempo histórico. Concepções filosóficas, culturais, políticas e econômicas são aspectos fundamentais que interferem nas maneiras como os pequenos são concebidos na sociedade. Com

isso, as políticas educacionais voltadas para a infância se movimentam de acordo com esses diferentes entendimentos.

Ao olharmos para os documentos nacionais de orientação da educação infantil, verificamos o quanto essas políticas obedecem às diversas demandas que surgem no meio social. A exemplo disso, o RCNEI tem uma concepção de infância baseada na Psicologia do Desenvolvimento, na qual tramita autores como Piaget, Vygotsky e Wallon. Segundo Moreira (2021) esses autores eram predominantes no debate da psicologia do desenvolvimento no contexto brasileiro na década de 90, momento em que o referido documento foi publicado.

Nas DCNEIs, e posteriormente na BNCC, há um entendimento da criança enquanto ator social, na qual os pequenos assumem o papel de protagonistas no planejamento curricular. Para Moreira (2012), esses pressupostos têm uma forte ligação com a Sociologia da Infância, movimento teórico que considera a criança “como sujeito de direitos, sujeitos históricos e cultural, de voz ativa, que precisa ser escutado e respeitado nas suas particularidades” (MOREIRA, p. 93, 2012).

Os debates e mudanças em torno das concepções de crianças presentes no RCNEI e nos documentos que o sucederam, sobretudo as DCNEIs, se apresentam de forma relevante para as discussões dos documentos orientadores da educação infantil nas redes municipais de ensino da Grande Vitória/ES. Isso fica mais explícito quando analisamos as prescrições dos municípios de Vitória, Vila Velha e Cariacica, principalmente nesses dois primeiros, os quais foram publicados antes (2006 e 2008, respectivamente) das DCNEIs, revelando que a demanda por uma visão de criança diferente da contida no RCNEI já estava sendo amadurecida nas bases.

O desejo por romper com uma imagem de criança no sentido universal que se constitui naturalmente e afastada dos meios sociais coloca-se como uma articulação singular na maioria dos documentos orientadores da educação infantil da Grande Vitória/ES. O caso do município de Vitória, no qual se observou a necessidade de propor um “outro olhar” para as crianças, mostra que somente as legislações não eram suficientes para o reconhecimento das crianças como sujeitos de direito, fazia-se indispensável um compromisso ético e político com as crianças. Segundo o documento

Reconhecer a criança como sujeito de direitos, como cidadã, é reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero, idade, etc (VITÓRIA, 2006, p. 31).

Em Vila Velha, as reflexões acerca da forma como o documento deveria expressar as visões de crianças giraram em torno de se contrapor a uma ideia de criança inalterada e distante dos contextos sociais mais amplos. Dessa forma, o documento ressalta a importância de demarcar as crianças como sujeitos de direitos em contraposição a invisibilidade que as culturas infantis vêm sofrendo historicamente nos ambientes educacionais em virtude de um adultocentrismo.

Nessa esteira, o documento caminha no entendimento de reconhecer as crianças enquanto sujeitos de direito implica: superar uma ideia única e universal de infância e compreendê-la em sua singularidade; ampliar o seu universo cultural, de forma que possam apropriar-se dos diferentes saberes historicamente construídos; respeitá-las como sujeitos ativos na construção de um mundo compartilhado; interessar-se pelo que pensam e falam sobre suas experiências, emoções, desejos e brincadeiras; encorajá-las a falar, discutir e expor suas ideias; realizar uma experiência pedagógica que tenha como ponto de partida o que as crianças trazem e o que sabem antes mesmo de entrar nas unidades municipais de educação infantil; garantir-lhes um ambiente acolhedor, amplo e seguro, limpo e esteticamente, de modo a ampliar sua curiosidade, descoberta e capacidade de expressão (VILA VELHA, 2008).

No documento de Cariacica, as ideias da Sociologia da Infância são tomadas como referência para a concepção de criança da proposta curricular. Apesar de identificarmos que essa abordagem teórica também está presente das orientações de Vila Velha e Vitória, somente em Cariacica ela está classificada de maneira mais explícita. Assim, o documento focaliza em um diálogo com as DCNEIs no entendimento de criança “[...] como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (DCNEIs, Resolução CNE/CEB, n.5/09, art. 9º apud CARIACICA, 2013-2016, p. 17).

Embora estabeleça um consenso com os demais documentos no que tange o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, o documento de Serra se distancia ao utilizar uma mesma concepção de infância para se referir tanto as crianças que estão na educação infantil quanto as crianças e adolescentes que estão

no ensino fundamental I e II, desconsiderando, portanto, as especificidades das crianças pequenas. Além disso, outra particularidade desse documento é sua ligação com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os quais foram criados “[...] para estabelecer uma referência nacional a ser discutida e usada pelos sistemas de ensino na definição de um padrão de qualidade local para as instituições de educação infantil” (MOREIRA, 2012, p. 88).

Nesse documento, que tem como objetivo justificar e definir parâmetros de avaliação das escolas em todo o país, explicita-se a concepção de que as crianças são sujeitos sociais e históricos, bem como cidadãs de direitos e em etapa específica de desenvolvimento (FERRI, 2011). Nesse sentido, o fato de as orientações curriculares do município de Serra adotar uma mesma concepção de infância para todas as crianças da educação básica e, ao mesmo tempo, citar o PNQEI (2006), que vai na direção oposta, parece revelar as confusões interpretativas e contradições presentes na elaboração das orientações curriculares desse município.

Ainda sobre o PNQEI (2006), segundo a análise crítica produzida por Ferri (2011), cabe destacar que esse documento não conceitua claramente o que se entende por “qualidade na Educação Infantil”. Apesar de o documento conceituar “qualidade” como algo diverso, socialmente construído e dependente de constantes negociações, não há clareza sobre o seu conteúdo na educação infantil, tampouco há reflexões suficientes de que a “qualidade escolar” não pode ser tomada de modo desconectado da “qualidade social”, ou seja, do contexto macrossocial, político e econômico, sob pena de se tratar a escola como algo abstrato e culpabilizar apenas os(as) docentes, caso a “qualidade” não tenha sido alcançada.

A perspectiva voltada para a concepção de infância presente nos referenciais curriculares nacionais e nas Redes Públicas de Ensino dos Municípios da Grande Vitória/ES nos indica que, entre os anos 90 e o início dos anos 2000, diferentes formas de compreender as crianças embasaram a construção de políticas públicas educacionais voltadas para a educação infantil. Se o RCNEI (1998), primeiro documento direcionado para o trabalho educacional com as crianças após a LBD nº. 9.394/96, indicava uma concepção fundamentada, principalmente, na Psicologia do Desenvolvimento, os documentos nacionais posteriores e a maioria das prescrições curriculares municipais da Grande Vitória/ES demonstram uma ampliação desse ponto de vista com a adoção de um viés a partir da Sociologia da Infância e de uma

de suas principais bandeiras político-epistemológicas que advogam acerca da criança como “sujeito de direito”.

4.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Assim, como as concepções de infância, as visões em torno da educação infantil também adquirem diferentes interpretações de acordo com o contexto social. A exemplo disso, a própria LDB significou um relevante marco no entendimento orientador dos modos de compreender a educação voltada para crianças. Assim, o aspecto assistencialista, em seu objetivo de suprir as carências sociais - visão que predominou as práticas de educação infantil até os anos 80 -, passa a ser substituído por um prisma educacional que afirma a educação como um direito das crianças e não como um “favor”.

Ressaltamos que é a partir da LDB que se iniciam as elaborações das propostas curriculares para a educação infantil tanto em nível nacional quanto municipal. Os efeitos dessa mudança legal podem ser percebidos na história da educação infantil nos municípios de Serra e Vila Velha, cujo atendimento as crianças pequenas deixaram de ser responsabilidade administrativa das Secretarias de Assistencial Social e foram integradas às Secretarias de Educação (SERRA, 2008; VILA VELHA, 2008).

As novas molduras que passaram a configurar a educação infantil tentaram solucionar as diversas demandas que surgiram para esse nível de ensino devido aos desdobramentos legislativos. Como exemplo, destacamos o RCNEI (1998) que, ao apresentar disposições gerais para a educação infantil, tematiza a formação pessoal e social das crianças e elenca os conhecimentos que deveriam fazer parte desse segmento de ensino. Apesar dos avanços que esse documento representou para a concepção de educação infantil, ele “[...] não soube como equacionar a tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância” (KRAMER, 2006, p. 802).

Em relação ao RCNEI, Anjos (2009) também observa que as particularidades da educação infantil são deixadas às margens, uma vez que “[...] na leitura da trajetória do RCNEI, percebe-se o vínculo com o ensino fundamental, mostrando-se, então a concepção escolarizada e/ ou de preparação para as séries iniciais desse nível de

ensino” (ANJOS, 2009, p. 27). Temos a mesma percepção que as autoras supracitadas, quando analisamos os entendimentos em torno da educação infantil no documento da Rede Municipal de Serra.

Ao traçar os objetivos e estabelecer semelhanças entre as duas etapas de ensino (educação infantil e ensino fundamental), a leitura do documento nos leva à compreensão de que as particularidades do trabalho pedagógico com as crianças pequenas – que estão na educação infantil – e com as crianças maiores das séries iniciais do Ensino Fundamental I são deixadas em segundo plano diante da sobreposição em articular essas duas etapas, concebendo a educação infantil como preparação para o ensino fundamental.

De modo contrário, o documento de Vitória sinaliza para o indispensável reconhecimento da educação infantil nas suas especificidades como forma de romper com as falsas ideias de igualdade com o ensino fundamental, mas entendida como uma etapa em constante articulação com este. Nesse contexto, o documento reitera a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, em que o objetivo é proporcionar o desenvolvimento integral da criança em complemento à ação da família, bem como possibilitar uma ampliação de suas experiências e conhecimentos (BRASIL, 1996). Para os autores do documento de Vila Velha, a reafirmação da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica também é fundamental para a superação de seu caráter assistencialista.

Ora vista como um lugar de assistência e de segurança devido à inserção da mulher no mercado de trabalho, ora vista como um serviço para amenizar a situação de pobreza e supostas carências familiares, ou mesmo como um espaço privilegiado de aprendizagens, a busca de consenso em torno da função da educação infantil aparecia como um tema desafiador nos diferentes fóruns municipais. Portanto, explicitar questões que promovessem uma compreensão mais ampla e profunda sobre o sentido da educação infantil implicava, inicialmente, romper com uma visão naturalizada e muitas vezes equivocada do trabalho destinado às crianças pequenas. (VILA VELHA, 2008, p. 38)

Nessa esteira, a concepção de educação infantil do município de Vila Velha é sistematizada como lugar de aprendizagem, de brincadeiras, de construção de sociabilidades e de trocas culturais, no qual o educar e o cuidar são vistos de forma indissociáveis e não mais desenvolvendo práticas hierarquizadas (VILA VELHA, 2008). Em Cariacica, a educação infantil também é considerada como um lugar de encontros de diversas práticas e saberes relacionais e educacionais construídas por

diferentes autores que compõem diversos contextos socioculturais (CARIACICA, 2016).

Desse modo, os documentos analisados, com exceção das orientações curriculares do município de Serra, encaminham-se para um reconhecimento das especificidades da educação infantil tendo suas funções e objetivos fundamentados no acesso à educação e à aprendizagem das mais diversas linguagens como direito das crianças. Assim, observamos uma tentativa de desvincular as noções em torno das atribuições da educação infantil voltada para uma responsabilidade assistencialista e/ou período preparatório para as demais etapas da educação básica.

4.3 PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PROPOSTAS CURRICULARES MUNICIPAIS

No que diz respeito à presença da Educação Física na educação infantil, destacamos que essa ainda é uma questão complexa. De acordo com Ayoub (2001), a discussão sobre a inserção da Educação Física na educação infantil necessita considerar as questões relativas à legalidade e legitimidade que se evidenciam após a promulgação da LDB. Apesar de a Educação Física ser reconhecida legalmente como componente curricular da educação básica, incluindo aí a própria educação infantil, alguns estudos apontam que sua presença nesse contexto, via professor especialista, pode ser incoerente, uma vez que a organização curricular da educação infantil não é disciplinar¹⁴. Além disso, os próprios Referenciais Curriculares Nacionais desse segmento de ensino, como o RCNEI (1998), a DCNEI (2013) e a BNCC (2017), não mencionam o termo Educação Física.

Por outro lado, apesar dessa ausência do termo Educação Física nas propostas curriculares nacionais para a educação infantil, elas apontam o corpo, os gestos, os movimentos e as brincadeiras como aspectos centrais no trabalho pedagógico com as crianças. Ademais, podemos observar que muitas Redes Públicas Municipais de Ensino, como o caso das redes aqui investigadas, já contam com a inserção do profissional de Educação Física nas instituições de educação infantil.

¹⁴ A organização curricular da educação infantil está estruturada em campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para mais detalhes, ver a BNCC (2018).

Nesse contexto, evidenciamos que os professores de Educação Física que atuam nessa etapa da educação básica experimentam muitos desafios na estruturação e consolidação de suas práticas. Uma das grandes problemáticas, como já mencionado, está no fato de que a educação infantil não se organiza por meio de disciplinas, mas sim de maneira a garantir às crianças experiências que possibilitem o seu acesso a vários conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens.

As tensões em torno dessa questão são vistas em pesquisas que propõem uma organização “[...] na qual compete à professora ‘generalista’ o desenvolvimento das diversas atividades curriculares. Outros estudos sugerem uma organização mais próxima do modelo escolar e centrada em disciplinas” (AYOUB, 2001, p. 53), fazendo surgir a presença de professores especialistas, como de Educação Física e Artes.

Ao investigarmos sobre a presença da Educação Física nos documentos curriculares da educação infantil das redes públicas de ensino municipais da Grande Vitória/ES, observamos que essas propostas representam avanços, quando comparadas com os documentos curriculares nacionais, pois todos buscam elaborar sínteses e articulações com a Educação Física como componente curricular em suas orientações para a educação infantil. Ora como desafio a ser enfrentado, ora como possibilidade de ampliação das experiências corporais das crianças, a Educação Física está presente nesses documentos curriculares, ainda que tal “presença” ganhe conotações e ênfases distintas nos quatro documentos estudados.

Nas Diretrizes Curriculares de Cariacica, único documento que não contém um tópico específico para a Educação Física, verificamos que essa área não foi contemplada de modo tão evidente nos diálogos de elaboração da proposta. Ao listar os dilemas que ainda seriam necessários enfrentar, os autores dessa diretriz enfatizam que seria preciso “[...] concretizar o projeto de Educação Física [...] para a Educação Infantil investindo na formação dos mesmos para qualificar o atendimento com a concepção de criança defendida na Res. 05/09 do MEC” (CARIACICA, 2016, p. 16)¹⁵. Como consequência disso e da forte interação com os documentos nacionais, principalmente

¹⁵ A Resolução nº.5, de 17 dezembro de 2009, do Ministério da Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, preconiza as crianças como sujeitos históricos, de direitos e produtores de cultura, as quais constroem suas identidades por meio das relações e interações vivenciadas em seus cotidianos.

o RCNEI, a proposta de Cariacica postula um saber intitulado “Corpo e Movimento” como necessário à prática pedagógica.

O trato dado ao corpo e ao movimento é abordado nas suas dimensões de expressividade, equilíbrio e coordenação, privilegiando a dança como conteúdo possível para o trabalho com esse saber (CARIACICA, 2016). Dessa forma, o entendimento de movimento humano contido no saber necessário “Corpo e Movimento” vem do eixo de trabalho “Movimento” do RCNEI (1998) que, como alertam Cavalaro e Muller (2009), não faz referência explícita à Educação Física, mas ao “corpo” e ao “movimento”. Nesse sentido, identificamos que há uma contradição entre a concepção de infância contida no documento de Cariacica, centrada na Sociologia da Infância, e o olhar direcionado para os saberes do corpo e do movimento que, no RCNEI (1998), é analisado, predominantemente, pelo viés da Psicologia do Desenvolvimento (MOREIRA, 2012).

As orientações curriculares do município de Serra mencionam a Educação Física no escopo de um conjunto de áreas do conhecimento que devem estar presentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Entre as contribuições da área nesses dois níveis de ensino, o documento destaca a possibilidade de as crianças terem contato com as mais diversas formas de movimentos e práticas corporais construídas historicamente por homens e mulheres. Ademais, salienta que a construção das orientações específicas da área contou com a ampla participação dos professores(as) da rede de ensino, cujo enfoque assumido foi o de uma perspectiva de Educação Física sob a ótica da abordagem crítico-superadora, aporte teórico que entende essa disciplina como a responsável por tematizar os elementos da Cultura Corporal (SOARES *et al.*, 1992).

Para Moreira (2012), a *Cultura Corporal de Movimento* (SOARES *et al.*, 1992) não abarca todas as especificidades da educação infantil, apesar de ser uma perspectiva de ensino utilizada por muitos professores de Educação Física que atuam na primeira etapa da educação básica. Alinhados a essa visão da autora, ao percorrermos a leitura da parte específica da Educação Física nas orientações pedagógicas da rede municipal de Serra, não encontramos nenhuma indicação direta voltada para a educação infantil, mas somente ao ensino fundamental. Além disso, a sugestão para que as aulas de Educação Física sejam ministradas três vezes por semana deixa

explícito que as orientações têm o foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (SERRA, 2008).

A tentativa de articulação com a educação infantil para pensar a transição desta para o ensino fundamental indica o caráter de disciplina para o trabalho dos professores de Educação Física que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) desse município. Uma comparação entre a forma como a Educação Física, supostamente, aparece no documento da educação infantil do município de Cariacica e no de Serra nos encaminha a uma compreensão de que, enquanto um documento colabora para a compreensão mais generalista da Educação Física na educação infantil (CARIACICA, 2016), o outro enfatiza um caráter mais aos moldes da escolarização disciplinar (SERRA, 2008).

A inserção da Educação Física no documento “Outro Olhar” (VITÓRIA, 2006) aconteceu após ser reconhecida como um dos núcleos conceituais que deveriam ser considerados prioridade na elaboração da política educacional voltada para a educação infantil do município. Essa mesma ideia aparece no documento de Vila Velha, no qual a Educação Física também entrou no rol dos temas prioritários que pautaram as discussões nos fóruns de elaboração da proposta (VILA VELHA, 2008). Assim, a presença da Educação Física “[...] não está dada como fato, mas emerge num campo de forças” (RAGO, 1995, p. 75) pela disputa de poder que atravessa a construção desses documentos.

Presente em tópicos específicos dos documentos, em Vitória, a Educação Física é entendida “[...] como um componente curricular que visa às práticas corporais da cultura como os jogos, as brincadeiras, dança, dramatização, etc, portadora de conhecimentos da linguagem corporal” (VITÓRIA, 2006, p. 89). Já em Vila Velha, a Educação Física é preconizada de modo que seu objetivo seja ampliar o universo da cultura das crianças no seu trato corpóreo a partir do contato com diferentes formas de expressão da linguagem corporal (VILA VELHA, 2008). Assim, as duas propostas curriculares corroboram uma visão de que a “[...] educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem” (AYOUB, 2001, p. 57).

A maneira como as duas políticas concebem a Educação Física faz com que nossas ponderações também se direcionem para uma melhor apreciação dos sentidos atribuídos às brincadeiras nas políticas educacionais voltadas para a educação infantil. O brincar como linguagem carregado de símbolos culturais historicamente construídos é visto como uma marca da infância no documento de Vila Velha, o qual entende que a brincadeira não deve ser restrita a momentos exclusivos, mas deve perpassar todas as experiências das crianças no cotidiano educacional (VILA VELHA, 2008). Paralelamente, em Vitória e Cariacica, as brincadeiras são vistas como práticas socioculturais pelas quais as crianças interagem e ressignificam suas experiências no mundo. Ao contrário dos demais documentos, na política de Serra não há uma atenção destinada de maneira específica à brincadeira.

Nessa perspectiva, a proposta presente nos documentos de Vila Velha e Vitória oferecem elementos para um amadurecimento dos debates e problematizações em torno da entrada da Educação Física na educação infantil por meio da atuação de professores especialistas. Inclusive, como afirmam Cavalaro e Muller (2009), ela se configura como uma importante questão no que diz respeito ao desafio de um trabalho articulado entre diferentes profissionais e a preocupação com a não “escolarização” da educação infantil. Com isso, chamamos a atenção pra a forma como o trabalho de professores de Educação Física na educação infantil é solicitada e recomendada nos documentos das redes municipais de Vila Velha e Vitória:

A inclusão da educação física como componente curricular da educação básica integrada à proposta pedagógica (LDB/96) não deve ser compreendida como um apêndice ou uma realidade estranha às diferentes práticas educativas dos CMEIs. A identidade da educação física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da Educação Infantil (VITÓRIA, 2006, p. 89).

A atuação de um professor de Educação Física na educação infantil não pode ser uma desculpa para que a linguagem corporal seja destituída das práticas cotidianas estabelecidas entre os outros professores e as crianças. As crianças precisam ser sempre estimuladas a estabelecer relações dialógicas com o outro, e isto requer uma atenção quanto às suas necessidades de se movimentar em diferentes espaços, de explorar espaços que ainda não conhecem, de brincar, correr, pular, manipular materiais, etc. e isso não deve ser exclusivo a um professor, mas a todos que compartilham experiências com as crianças (VILA VELHA, 2008, p. 80).

Diante da consideração dos benefícios que o trabalho de professores de Educação Física pode trazer para as crianças no cotidiano da educação infantil, Quaranta,

Franco e Betti (2016) alertam que a presença desse profissional não deve ser considerada uma segmentação ou fragmentação, mas deve ser vista como possibilidade de um trabalho articulado com as demais professoras que atuam na educação infantil. Ayoub (2001) considera que a presença da Educação Física na educação infantil não deve significar a limitação da linguagem corporal a um único momento, como se fosse exclusividade dessa área trabalhar o “corpo” das crianças, mas sugere que “[...] essa presença seja compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalhos em parceria, sem hierarquizações” (AYOUB, 2001, p. 59).

Nesse sentido, consideramos que as propostas curriculares de educação infantil das cidades de Vila Velha e Vitória, no que se refere à Educação Física, ao apontarem para um trabalho que seja feito de modo coletivo entre os diferentes profissionais, enfatizando que o contato das crianças com as diferentes linguagens corporais não seja restrito ao momento com a Educação Física, caminham na mesma linha de pensamento dos autores citados, os quais defendem a presença desse componente curricular na educação infantil.

A leitura dos documentos levantados evidencia que não há um modo único de inserção da Educação Física na educação infantil, o que corrobora as diferentes concepções que marcam a pequena infância ao longo de sua história (ANJOS, 2009). Enquanto as prescrições curriculares de Vitória e Vila Velha apontam para uma prática pedagógica na qual a Educação Física se articula com os demais saberes que perpassam o cotidiano educacional, afirmando a brincadeira dotada de um saber primordial ao desenvolvimento e formação cultural das crianças, na Serra, as diretrizes propõem que a Educação Física ocorra em forma de aulas três vezes por semana, seguindo muito mais um modelo de disciplinar e incoerente com a educação das crianças pequenas. Em Cariacica, não há uma orientação direta para a Educação Física, mas sim para os saberes relacionados com o “corpo” e o “movimento”.

Entendemos que, assim como constam nas propostas curriculares de Vitória e Vila Velha, uma vez que o município lota os professores de Educação (ainda que como Professores Dinamizadores) nos Centros de Educação Infantil, é de fundamental importância que suas propostas curriculares orientem esses docentes no que diz respeito aos modos como o município pensa e afirma a importância desse componente curricular na educação das crianças pequenas, não deixando a cargo

dos indivíduos (docentes) decidirem sozinhos questões que são da ordem da política de educação, nacional e municipal.

Ainda assim é necessário compreender os limites e as possibilidades que carregam as prescrições curriculares. Apesar da grande relevância desses instrumentos como base de orientação para a prática pedagógica, a atividade docente das professoras e professores não pode ser entendida como mera execução de uma série de recomendações contidas em um documento oficial. Acreditamos que o ambiente educacional, a partir de seus diversos contextos, produz demandas e dilemas não previstos em orientações curriculares e que deslocam as/os docentes para o desafio de gerir as tramas da atividade com o suporte de saberes e conhecimentos que construíram em suas trajetórias pessoais e profissionais.

5 A ATIVIDADE DAS/OS PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESCRIÇÕES, “USOS DE SI” E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo apresentamos os resultados e as discussões gerados na segunda fase da pesquisa. Temos como objetivo analisar as relações que as/os professoras/es de Educação Física que atuam na educação infantil estabelecem com as propostas curriculares oficiais e com outros saberes que utilizam como base para exercer a atividade docente, bem como a compreensão em torno do ensino de conteúdos referentes as relações étnico-raciais. Tal perspectiva caminha no entendimento de que, ao trabalhar, as/os docentes mobilizam outros conhecimentos que lhes são próprios para gerir os desafios cotidianos do ambiente educacional, cujo as normas oficiais não são capazes de antecipar.

Desse modo, analisamos as entrevistas realizadas com três docentes que atuam nas redes municipais de Cariacica, Serra e Vitória. Os sujeitos participantes dessa etapa da pesquisa apresentaram características singulares e semelhantes em suas trajetórias. A professora Ana, que trabalha na rede municipal de Vitória há 15 anos, relatou como sua infância foi um momento marcante de sua vida, principalmente as experiências no ambiente escolar. A partir de um contexto de desestrutura familiar, a professora narra sua fase infantil como um período em que as brincadeiras de rua e vivida na educação infantil foram vivências que agregaram valores culturais para sua

vida. Entretanto, esse cenário também é tido por Ana como uma fonte que inspira e sustenta sua escolha pela carreira docente e a trajetória enquanto professora de crianças pequenas. Nesse sentido, a sua história de vida na infância e a experiência de ser mãe são experiências na qual a professora recorre para planejar as aulas na educação infantil.

A professora Maria, mulher negra, umbandista e mãe, que atua na rede municipal de Serra, também relatou sua infância como um momento formativo durante a entrevista. Com parte dessa fase vivida no centro da cidade de Vitória e a outra em Cuiabá/MS, a professora descreve sua infância como um momento feliz e de vivências com diversas brincadeiras que ainda fazem parte da sua vida. Além disso, a ênfase dada a formação em Serviço Social, a professora Maria retrata a importância do olhar como Assistente Social para tomar a decisão de cursar licenciatura em Educação Física e ser docente na educação infantil. Nesse sentido, Maria relata suas práticas exercidas no contexto da educação infantil de modo a proporcionar as crianças uma ampliação de suas vivências culturais, sobretudo com o ensino de conteúdos referentes as questões étnico-raciais.

O professor José, docente da rede municipal de Cariacica, ao falar sobre a sua história de vida elencou seu casamento, o nascimento da sua filha e sua formação profissional como os momentos mais marcantes da sua vida, além de também enfatizar momentos da infância, sobretudo as brincadeiras vivenciadas na rua do bairro Araçás em Vila Velha. Em relação a carreira profissional, a escolha do professor José em fazer Educação Física percorre sua trajetória de vida e as relações criadas com o esporte. Essa identificação com as práticas corporais foi o principal motivo pela escolha da carreira docente.

Entretanto, ser professor de crianças pequenas não foi algo que estava nos seus planos iniciais. José relatou que a ida para a educação infantil não ocorreu de maneira natural, mas sim a partir da necessidade de entrar no mercado de trabalho e ter somente esse nível de ensino como opção. Assim, a identificação com a educação de crianças pequenas foi sendo construída aos poucos, sobretudo com base na adaptação de suas experiências em outros níveis de ensino.

Após a leitura das transcrições das entrevistas, fizemos uma categorização dos dados levantados a fim de estabelecer os pontos de semelhanças e desencontros entre as narrativas das/os professoras/es e os modos como cuidam do processo de ensino das crianças pequenas e suas relações com as propostas curriculares estabelecidas pelas secretarias municipais de educação. Dessa forma, as categorias de análise privilegiadas foram: a) **saberes curriculares e saberes da experiência na educação infantil** e b) **o trato com as relações étnico-raciais**.

5.1 SABERES CURRICULARES E SABERES DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise das prescrições oficiais que orientam a educação infantil das redes municipais de ensino nos municípios da Grande Vitória/ES indica um amadurecimento das ideias e debates que tem sido produzido acerca da presença de professoras/es de Educação Física nesse nível de ensino, sobretudo quando postas em comparação ao cenário das propostas curriculares de âmbito nacional. Tal movimento representa um fortalecimento das visões que caminham na direção de enfatizar a importância da Educação Física na educação das crianças pequenas de 0 a 5 anos a partir de suas especificidades em relação ao trato com o corpo e com as linguagens corporais.

Nessa esteira, entendemos que os documentos oficiais que visam fornecer orientações curriculares para a educação infantil, ao introduzirem a Educação Física, produzem efeitos diversos nos modos de organizar e pensar esse nível de ensino, principalmente a partir do seu poder de exercer uma “verdade institucional”. Conforme Medeiros (2017), documentos tendem a se estabelecer enquanto norma institucionalizada por elementos autorizados e coercitivos postos em jogo e que obedecem e instituem determinadas regras. Assim, as prescrições assumidas em cada rede municipal, adquirem um poder de verdade que orienta os modos de fazer pedagógico no cotidiano educacional com base na regulamentação.

Compreender tais indicações curriculares a partir desse ponto de vista abre a possibilidade para questionar e tencionar as estruturas de autoridade que esses documentos exercem na prática docente das/os professores de Educação Física que atuam na educação infantil. Narrar sobre os conhecimentos acerca da proposta

curricular do município em que atua, com ênfase na parte específica de Educação Física, e a influência que esta produz no trabalho pedagógico, não se apresentou uma como tarefa fácil para as/os professoras de Educação Física. Quando solicitado que falassem sobre as propostas curriculares oficiais dos seus municípios, elas/es disseram:

Então, a parte da Educação Física vem muito com a questão das brincadeiras, com a importância da cultura, importância dessa vivência né, das crianças por meio das interações... Então, eu acho que é isso, a parte específica da Educação Física, ela traz muito isso. A questão das brincadeiras, dos jogos, das interações, desse aspecto lúdico, afetivo. Então assim, o documento da secretaria de educação, ele é um base. É um documento que a gente sabe que tem aqueles conteúdos, que tem que seguir mais ou menos aquelas diretrizes. (PROFESSORA ANA)

Não, não conheço e foi uma coisa que ano passando, quando eu entrei na educação infantil, eu perguntei e eles simplesmente me jogaram os parâmetros curriculares. (PROFESSORA MARIA)

Não conheço, vou ser bem sincero. Tudo que eu conheço foi passado por professores e pedagogos. Mas eu acho que eu deveria ter mais conhecimento. (PROFESSOR JOSÉ)

Percebemos que a forma como as/os professores narram sobre os documentos de seus municípios revela a pouca proximidade com tais orientações e, conseqüentemente, a baixa influência destes enquanto elemento determinante para fundamentar a prática pedagógica. No caso da professora Ana, que relatou conhecer a proposta curricular do seu município, é possível perceber uma relação inicial com essa orientação na perspectiva de ser um ponto de partida para desenvolver o trabalho pedagógico de Educação Física com as crianças. Já a professora Maria revela que diante do não conhecimento da proposta curricular municipal, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram sugeridos como alternativa para suprir essa lacuna, enquanto a/o professor José demonstra total desconhecimento em relação a prescrição da secretaria municipal onde atua.

Assim, é preciso perceber os prejuízos acarretados no trabalho das/os professoras/es ao desconhecerem as políticas educacionais oficiais de seus municípios uma vez que perceber esse sentido de ordenamento “[...] que as prescrições oficiais trazem, é fundamental para o trabalho do professor que atua nas instituições de educação” (MOREIRA, 2012, p. 109). A necessidade do conhecimento das propostas curriculares está diretamente relacionada com os discursos e ideias presentes nessas prescrições, pois a contextura desses estão carregadas de uma série de conflitos epistemológicos,

históricos, sociais, políticos e culturais, abrindo leque para explorar o que está exterior ao texto (MEDEIROS, 2017). Nesse sentido, entender tais documentos significa se apropriar da sociedade em que se está inserido e do projeto político que tem orientado a educação da localidade em que se exerce o papel de professor/a de crianças pequenas.

Nesse diálogo, também é importante pontuar que, ainda que fosse possível afirmar que as prescrições oficiais para a educação infantil têm peso expressivo na prática docente das/os professoras/es, estes sujeitos não são meros executores de normas e imposições pré-estabelecidas que, em grande medida, não contam com suas participações nos processos de elaboração. Compreendemos que as/os professoras/es são pessoas que carregam consigo sonhos, valores, conhecimentos e saberes diversos que são construídos em suas trajetórias de vida e que ao trabalharem, fazem “usos de si” a partir de um capital pessoal (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Nessa perspectiva, conforme constatamos, as/os professores não estão submissos a executarem um conjunto de procedimentos e tarefas determinadas de modo externo ao que se constrói no cotidiano do trabalho. Nesse sentido, os/as docentes falam sobre os saberes e modos de agir nos quais se baseiam para ancorar suas práticas docentes com as crianças pequenas.

Na escola a gente tem nosso projeto específico da escola. A gente tem o projeto institucional e tem o projeto específico da escola... o que está mais íntimo e ligado ali na nossa prática cotidiana é o projeto institucional, é o projeto no ano, é projeto que a gente enquanto professora, eu e a minha colega a gente elabora. Então, a gente se baseia muito mais, muito íntimo com o nosso projeto mesmo, que a gente cria todo ano de acordo com a nossa realidade, de acordo com a realidade das nossas crianças, com a realidade da nossa escola, com o que é possível, com o que é viável ali. (PROFESSORA ANA)

Olha só, eu sempre recorro aos parâmetros curriculares, sabe!...de Educação Física. É, assim, ‘minha bíblia’. Os Parâmetros Curriculares eu pego as questões relacionadas ao plano, eu pego o plano de ensino geral que disponibilizam na unidade de ensino e tento sempre trabalhar. E sempre trabalhar coletivo com Artes, com outro componente de linguagem. Porque eu acho que a gente na educação infantil, se a gente fizer tudo desassociado, fica mais trabalhoso e mais cansativo para o aluno. Então, a gente faz sempre de uma forma integrada. Eu penso assim. (PROFESSORA MARIA)

Da minha formação eu não trouxe nada para a educação infantil. Primeira coisa, eu já tinha trabalhando com educação fundamental séries iniciais, turma de primeiro e segundo ano, então eu pego algumas coisas e tento

adaptar para crianças da educação infantil. Aí eu faço algumas pesquisas na internet, é o principal, mas eu tenho alguns livros também que eu utilizo bastante... E troca de experiências com alguns colegas, muitas brincadeiras..., a gente trocando ideia. Alguns colegas mandam vídeos, mandam brincadeiras e daí que eu pego as atividades. Eu tento sempre adaptar ao meu espaço, a minha turma. (PROFESSOR JOSÉ)

Diante do distanciamento que as propostas curriculares municipais demonstram para as/os professoras/es, as/os docentes acusam outros conhecimentos e fontes que são utilizados como embasamento para o trabalho desenvolvido com as crianças. A articulação de saberes com outros sujeitos que também atuam na educação infantil e a conexão com outras áreas para o desenvolvimento e compartilhamento de experiências coletivas emerge como um elemento comum nas três narrativas. Essa constatação nas falas das/os professoras/es toca em uma demanda considerada um dos maiores desafios para o trabalho de professoras/es de Educação Física na educação infantil: a necessidade de um trabalho articulado. Para Ayoub (2001), a Educação Física precisa se estabelecer de maneira pedagógica na primeira etapa da educação básica a partir de um trabalho estruturado em parceria e sem hierarquização de saberes. Assim, as relações de trocas e partilha entre professoras/es de Educação Física e de outras áreas que compõe a educação infantil se tornam fontes para o desenvolvimento docente.

Conforme Tardif (2014), a prática docente integra diferentes saberes, com os quais se mantém diferentes relações. Para o autor, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). Desse modo, compreendemos que somente as dimensões prescritas não são suficientes para analisar como a Educação Física vem organizando-se na educação infantil e que, com base nas narrativas das/os professoras/es, esses referenciais não têm efeito expressivo na prática docente. Assim, caminhamos no entendimento de que as/os docentes também desenvolvem maneiras singulares de cuidar do processo de ensino na educação das crianças pequenas com base em saberes que estão mais próximos da realidade cotidiana protagonizada pelas/os próprias/os professoras/es.

Nessa esteira, o trabalho docente, se dá sempre na tensão entre as prescrições e os “usos de si”, expressa no movimento de trama e urdidura.

Em sua atividade, homens e mulheres, no trabalho, tecem. **No lado da trama**, os fios que os ligam a um processo técnico, as propriedades do material, as ferramentas ou os clientes, as políticas econômicas - eventualmente elaboradas em outro continente -, as regras formais, o controle de outras pessoas. **Do lado da urdidura**, é aqueles ligados à sua própria história, ao seu corpo que aprende e envelhece, a uma enorme quantidade de experiências de trabalho e de vida, a diversos grupos sociais que lhes proporcionam conhecimentos, valores, regras, com os quais compõem dia no dia seguinte; também ligados aos seus vizinhos, porque eles são uma fonte de energia e preocupações... (DANIELLOU, apud SCHWARTZ, 2007, p. 104, grifos meus).

Ao cruzarmos a dinâmica da trama e urdidura proposta por Schwartz (2007) com os saberes docentes apresentados por Tardif (2014), delimitamos os saberes curriculares, ligados a formação inicial, e aqueles expressos nas prescrições oficiais, do lado da trama e os saberes experienciais, construídos nas vivências profissionais e nas histórias de vida das/os professores, do lado da urdidura. É desse modo que é possível entender como as/os docentes lidam, mesmo que indiretamente, com as normas estabelecidas pelas legislações que regem a educação infantil e com os documentos das redes municipais de ensino e criam formas de inserir conhecimentos e fontes pessoais de saberes na maneira como estruturam os processos pedagógicos para a tematização da Educação Física na educação infantil. Nesse processo, é nítido observar como os saberes experienciais adquirem destaque nas narrativas das/os professoras/es:

E a gente aprende muito também nas relações ali, o que outro está fazendo que está dando certo, o que o outro está achando que pode ser sugestão, o que as pedagogas sugerem, né? Vai sendo isso, misturado, digamos assim(...) às vezes você percebe a aula de uma professora que você fala: 'Pô, se eu fizer desse outro jeito, se eu pegar essa brincadeira, esse jogo, que ela usou para ensinar matemática, por exemplo, se eu fizer isso para fazer tal coisa na Educação Física, vai ser legal'. Então fica mais ou menos assim. Hoje eu percebo que é como se fosse uma pesquisa no cotidiano o tempo todo, sabe? No cotidiano ali, o que dá certo, o que não dá, o que é possível, o que não é. É mais ou menos isso. E tudo vira fonte. (PROFESSORA ANA)

No relato da professora Ana fica evidente que os conhecimentos adquiridos na prática docente exercem uma forte influência no fazer pedagógico, ou seja, saberes provenientes da experiência. Nesse sentido, na medida em que a professora desenvolve seu trabalho com as crianças e, a partir de suas percepções, filtra aquilo que deu certo ou não, essa prática emerge como um saber da sua própria experiência e se torna fonte de um repertório pessoal.

Para Tardif (2014), diante da impossibilidade de dominar e desenvolver os saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional no trabalho, as/os docentes produzem ou tentam produzir saberes a partir daquilo que dominam e compreendem, afastando-se dos conhecimentos adquiridos na sua área acadêmica e profissional. Dessa forma, inferimos que, na falta de uma relação mais íntima das/os professores com as prescrições curriculares das redes municipais de ensino, os referenciais práticos do cotidiano assumem maior relevância na atuação docente.

Ainda assim, é importante salientar que os saberes experienciais não estão contidos somente na formação cotidiana que as/os professoras/es obtêm a partir do exercício da prática, para Tardif (2014) “os saberes experienciais, longe de serem unicamente baseados no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções de ensino e aprendizagem herdadas da história escolar” (p. 72). Em nossa pesquisa, corroboramos com a ideia do autor ao identificarmos que as histórias de vida das/os professoras/es, sobretudo suas infâncias e as relações com as brincadeiras, tornam-se fontes de referência no trabalho que desenvolvem com as crianças pequenas que estão na educação infantil. A professora Maria, ao falar sobre suas experiências na infância diz que estas compõem uma memória afetiva e fonte de saberes importantes para pensar e agir no trabalho:

É que essa Maria criança, ela dá direções para essa Maria professora. Eu as vezes quando vou fazer uma atividade e eu vejo um comportamento do meu aluno, as vezes me dá *insight* daquela Maria que estava fazendo aquele tipo de comportamento. Então assim, eu começo a refletir como aquela Maria criança agia dentro daquela vivência e tento traçar um paralelo até para me aperfeiçoar. Então eu acho que a Maria criança, ela que dá o norte das possibilidades de intervenção. Acho que dá aquela capacidade de imaginar, de criar, de eu remodelar, de eu adaptar, de eu melhorar uma prática que eu já vivi para poder utilizar com essas crianças no aprendizado delas.
(PROFESSORA MARIA)

De modo similar, a professora Ana também aponta a infância como uma etapa formadora de sua vida:

Eu acho que a infância, pegando uma somatória de tudo, trouxe pra mim enquanto professora... enquanto ser humano uma possibilidade de crescimento, de tudo aquilo que eu vivi. Enquanto professora, a questão da sensibilidade no olhar, a questão da importância das coisas simples, que as vezes a gente acha que uma brincadeira de queimada é sem significado, é sem relevância, não vai levar a nada e tal..., mas não! Como eu vivenciei uma coisa muito bonita na escola, na infância... eu acho que eu levo isso, eu trago isso, a sutileza das pequenas coisas, assim... que são ricas, de as vezes você está no cotidiano da escola (...) então, essa sensibilidade... então a infância,

enquanto professora, me trouxe essa sensibilidade, que eu acho que tem um valor muito grande. (PROFESSORA ANA)

As narrativas das professoras acima evidenciam como suas histórias de vida representam fontes capazes de fornecer elementos que contribuem para o trabalho docente. Tanto a professora Ana, quanto a professora Maria relatam que as vivências da infância com as brincadeiras e com o ambiente escolar adquirem significados capazes de oferecer subsídios para pensar modos de desenvolver os conteúdos das aulas de Educação Física com as crianças. Assim, as vivências pré-profissionais também são saberes representativos entre aqueles capazes delinear o saber ensinar e aprender docente e, no caso específico de professoras/es de Educação Física, as experiências com a Cultura Corporal, sobretudo os jogos e brincadeiras vividos na infância, tendem a ser ressignificados e reelaborados no exercício profissional.

Em sua obra, Tardif (2014) apresenta estudos que demonstram que grande parte do que as/os professoras/es sabem sobre ensino é derivado de suas próprias histórias de vida e que as pesquisas referentes a essas histórias e as que se preocupam com a socialização pré-profissional defendem que a prática docente aponta conhecimentos que são anteriores a preparação profissional formal, o que corrobora para o entendimento de que “há muito mais continuidade do que rupturas entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária” (TARDIF, 2014, p. 72), como é o caso do ambiente familiar e escolar.

Dessa forma, as histórias de vida das/os professoras/es participantes da pesquisa apresentaram-se como um elemento e aporte basal que exerce forte interferência nos modos de exercer a profissão docente como fonte experiencial a partir de um “uso de si” feito nas demandas concretas exigidas pela rotina educacional. Tal constatação nos leva a compreender que considerar essas histórias e saberes tanto na formação inicial acadêmica quanto nos processos de formação continuada pode ser uma importante estratégia que auxilie os/as docentes a refletirem sobre as culturas e valores pelas quais foram formados via práticas corporais na infância e não meramente os reproduzam desvinculados do debate pedagógico e do papel da educação infantil na sociedade democrática.

5.2 O TRATO COM AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Lei N°10.639/03, que altera a LDB de 1996, incluindo os artigos 26-A e 79-B, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica brasileira. Santos (2005), ao mostrar o percurso histórico da luta do movimento negro, evidencia que essa era uma demanda que estava sendo construída desde o século XX, mas que só teve sua consolidação prática no início dos anos 2000. Segundo ele, ao perceber a produção e a reprodução do racismo no sistema escolar, o movimento negro passou a reivindicar junto ao Estado brasileiro a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história afro-brasileira.

Apesar dessa conquista histórica, que objetiva a democratização do ensino e que contribui para a educação brasileira, somente a legislação não é suficiente para garantir que as relações étnico-raciais estejam presentes no cotidiano educacional brasileiro. Além disso, conforme observamos, há um importante distanciamento entre as legislações e propostas curriculares e o cotidiano de trabalho vivido pelos/as docentes. Em relação ao conhecimento específico de saberes para trabalhar com conteúdo atrelado às questões étnico-raciais na Educação Infantil, as/os professoras/es relatam que:

Eu conheço muito pouco, muito pouco. Eu conheço a lei que rege [as questões étnico-raciais e de linguagem afro-brasileira]. Mas eu não tenho muito contato, eu não busco mesmo. É uma limitação mesmo, eu não procuro mesmo. Eu tento trabalhar o respeito em relação as diferenças com as crianças, mas não especificamente. Eu não leio, eu não procuro artigos que falem sobre isso. É uma limitação minha enquanto professora. (PROFESSORA ANA)

Olha, conhecer a gente conhece. É aquela velha coisa que a gente precisa conquistar. Geralmente quem tem conhecimento desses dispositivos são os professores mais sensíveis e os militantes. Eu acho que a primeira coisa, tinha que ter uma sensibilização de toda equipe docente, todos, todos, todos, sobre o porquê que foi feito tal legislação. Porque eu já ouvi algumas citações dizendo que isso daí é desnecessário porque não existe essa questão racial. Se não existisse não tinha porque ter a lei, né? (PROFESSORA MARIA)

Conheço em partes, eu não me aprofundi. Mas o que eu conheço é o que já foi discutido apenas dentro das escolas, eu nunca peguei, assim, para ler mesmo. as partes que eu peguei mesmo para ler, para estudar, foram as partes específicas, 'ah, vamos fazer um trabalho desse' (PROFESSOR JOSÉ)

Ao analisarmos as falas das/os professoras/es, constatamos que mesmo que a Lei N°10.630/03 tenha um caráter obrigatório, tendo que ser abordada na educação

básica, ela não é de conhecimento específico por parte das/os professoras/es. Esse fator, ainda que não seja determinante para inferir que as/os docentes não trabalham com os conhecimentos afro-brasileiros e africanos no processo de ensino, revela as possíveis dificuldades para que esses conteúdos façam parte dos currículos do cotidiano educacional.

Alinhando a isso, Gomes (2019) observa que existe uma resistência entre as/os profissionais que atuam na educação infantil em perceber como as crianças, mesmo que na tênue idade, já nutrem os estereótipos raciais a partir das relações consigo, com os adultos e com as normas sociais. Essa dificuldade em perceber as questões raciais como algo que perpassa o dia a dia do ambiente dos Centros de Educação Infantil (CMEI) também fica evidente na fala das/os professoras/es:

As crianças, as meninas, elas trazem muito essa questão do cabelo, 'meu cabelo está desarrumado', as vezes..., porque o cabelo é crespo, então no decorrer do dia ele está mais desarrumadinho, então elas trazem muito isso. Então, é muito essa questão do respeito às diferenças, ... eu vejo também muito a questão do gênero. A questão do gênero na educação infantil as vezes fica mais vibrante do que a questão da diferença étnico-racial, pelo menos na minha realidade... Não sei se é porque é todo mundo mais ou menos. Digamos, é..., não tem, não tem muito [preconceito/racismo]..., eu não percebo, gente, para ser sincera. Não percebo tanto essa questão. Não percebo, por exemplo, preconceito entre as crianças. Dos adultos eu percebo sim, né? (PROFESSORA ANA)

Eu já vi, assim, de não querer dar a mão, já vi outra não querer sentar do lado. Às vezes eu começo a aula, coloco eles sentando e: 'Ah não, não vou sentar aqui'!!! Não quis sentar. Mas é criança, é o que eu falo, a criança ela não tem noção. Já vi uma criança não querer dar a mão a outra, não sei se por causa da raça, da cor da pele. Mas eu acho que a criança em si ela não tem preconceito. (PROFESSOR JOSÉ)

Conforme Almeida (2019), o racismo está ligado a uma forma sistemática de discriminação que tem como base a diferença racial, alcançando uma maneira de estruturar as relações sociais. Dessa forma, o racismo nem sempre se manifesta de forma direta e verbal, mas também “por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em vantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, p. 32). Essa ideia nos ajuda na compreensão das razões pelas quais, mesmo relatando situações em que o cabelo crespo e a cor de pele aparecem como um dilema nas relações do cotidiano da educação infantil, as/os professoras/es não identificam como as desigualdades raciais perpassam a vida das crianças.

O modo pela qual os estereótipos raciais e suas hierarquizações compõem o cotidiano social nem sempre é acompanhado de verbalizações e discriminações perceptíveis. Bento (2012a apud GOMES, 2019), ao fazer um levantamento de estudos que tematizam a identidade social em crianças de diversos grupos étnico-raciais, destaca os estudos de Fazzi (2004), cujo a investigação revelou que a consciência cognitiva de raças entre as crianças surge entre 3 a 5 anos. No caso dos dois depoimentos acima, é possível observar como existem sutilezas ligadas ao cognitivo das crianças que lhes conferem tratamentos diferenciados com base nos traços raciais, como se recusar dar a mão ou sentar do lado de uma criança negra.

No bojo dos debates acerca da educação para as relações étnico-raciais, a questão estética e corpórea negra ganha destaque. Conforme Gomes (2017), isso acontece pois é na relação entre o corpo e seus traços físicos que os sujeitos negros experimentam o mundo e a forma como o racismo transforma suas identidades em algo exótico e inferior, atingindo todo o imaginário da sociedade brasileira, “[...] e dessa forma afetam o discurso e a prática pedagógica, desde os manuais didáticos até a relação pedagógica na sala de aula e com o conhecimento” (p. 78).

Assim, entendemos que, na medida em que as crianças estabelecem relações com o mundo, essas já conseguem incorporar e reproduzir os imaginários criados em torno de pessoas negras, estruturando e hierarquizando o convívio entre si no cotidiano da educação infantil com base na raça a partir de comportamentos como se negar a sentar ou segurar a mão de uma criança negra ou apresentar rejeição ao cabelo crespo.

Gomes (2003), ao pesquisar o processo da construção da identidade de pessoas negras por meio do processo de reconhecimento do corpo e cabelo, observa que esse percurso é consolidado em diversos espaços de socialização, inclusive a escola. Infelizmente, nos depoimentos coletados pela autora, o ambiente escolar é lembrado pelos depoentes como um lugar no qual pessoas negras e suas estéticas foram reforçados de maneira negativa. É a partir dessa reflexão que indagamos como as identidades das crianças negras que estão inseridas nos cotidianos relatados pelas/os professoras/es acima, ou em outros nas quais essa pesquisa não alcançou, tem sido construídas? Além disso, também é necessário questionar: como culturas e saberes

historicamente invisibilizados, como afro-brasileiros, indígenas e africanos, são tematizados nas instituições de educação infantil brasileiras?

Aos nos guiarmos por essas questões, indagamos as/os professoras/es acerca do trabalho pedagógico com esses conteúdos na educação das crianças pequenas.

Trabalho, mas não é um trabalho muito vivo, para ser sincera, sistemático, com esse objetivo. Trabalho por meio de histórias, trabalho por meio do respeito ao próximo, das diferenças. Trabalho, mas não especificamente! Infelizmente não é uma coisa que eu trabalho com muita intensidade não. Ele surge, esse conteúdo..., o tema, ele surge nas entrelinhas do trabalho, né? (PROFESSORA ANA)

Sobre os elementos que eu trabalho, eu gosto muito de trabalhar a questão das brincadeiras, porque tem muitas atividades circulares que dá para você fazer. Porque as pessoas só lembram de capoeira, mas não é só capoeira que dá para trabalhar. Amarelinha é uma brincadeira africana, tem os jogos com os tambores, a parte de percussão também faz parte do legado africano, o pau de cebo na época de São João, maculelê. (PROFESSORA MARIA)

Na verdade, assim, eu acho que é um tema muito complicado de se trabalhar, porque..., não pelas crianças, mas por algumas situações que eu já vi de algumas pessoas, familiares que não aceitam. Então quando eu vejo alguma questão eu tento explicar a eles: parar, fazer brincadeiras que envolvam isso, né? Que envolvam essas questões, conversar. (PROFESSOR JOSÉ)

As narrativas apresentadas corroboram para um entendimento do lugar que as relações étnico-raciais ocupam no cotidiano da educação brasileira, sobretudo na educação infantil. Entre as pessoas participantes dessa pesquisa, somente uma, a professora Maria, indica uma aproximação com a Lei N°10639/03 e um trabalho mais sistematizado com os conteúdos afro-brasileiros e africanos nas aulas de Educação Física, enfatizando saberes corporais historicamente construídos pela população negra. Ao contrário disso, as/os demais alegaram não conhecer os referenciais e legislações que respaldam o trabalho pedagógico com essa temática, além de não tematizarem, de maneira sólida, esses conteúdos em suas aulas com as crianças pequenas na educação infantil. Nesse sentido, é plausível destacar como o conhecimento dos referenciais para o ensino das relações étnico-raciais são essenciais para que esses conteúdos sejam trabalhados de forma mais efetiva o cotidiano educacional.

O trato com Educação Física na educação infantil, em sua especificidade de sistematização das práticas corporais enquanto construções históricas acompanhadas de sentidos e significados, é apontado pela maioria das orientações

municipais como componente que deve possibilitar uma ampliação do universo cultural das crianças em sua dimensão cultural a partir da experimentação de diferentes linguagens corporais. Essa mesma perspectiva é apresentada em um dos relatos da professora Maria:

Eu acho que é importante para a criança porque a criança ela é muito visual, a partir do momento que ela não ver representações da cultura dela ou da cor dela, ela não se ver. Então ela não se aceita, ela passa a querer ser o que ela não é, principalmente as meninas. Aí assim, eu tento trazer para minhas aulas, muitos elementos de brincadeiras africanas, afro-indígenas, para que elas também possam ampliar o leque de brincadeiras delas, sabe? (...) Então você começa trazer outros elementos para essa criança para ela não ter só o elemento branco ou o elemento ocidental, entendeu? (PROFESSORA MARIA)

Gomes (2017), ao dialogar com os saberes e conhecimentos da cultura afro-brasileira e africana, sobretudo a partir de suas ressignificações propostas pelo movimento negro na luta por emancipação, compreende que estes tem sido ignorado pelos currículos e políticas educacionais em detrimentos de modos hegemônicos de estruturar o campo da educação. Ao problematizarmos a fala da professora Maria e dialogarmos com a perspectiva apresentada por Gomes (2017), caminhamos de modo a compreender que propor uma educação para a diversidade étnico-racial perpassa o reconhecimento e um trabalho organizado com outras percepções de cultura para além das dominantes.

Além disso, é preciso pontuar a importância dos saberes étnico-raciais para a construção da identidade das crianças, que possuem o direito de acessar os conhecimentos de suas culturas no cotidiano da educação infantil. Raimundo e Terra (2021, p. 8), ao relatar uma experiência de organização pedagógica para superar o racismo no cotidiano da educação infantil, afirmam que

[...] iniciar a discussão sobre a diversidade cultural na Educação Infantil é possibilitar a essas crianças, no espaço escolar, o direito de serem respeitadas em suas diferenças, de conhecer e acolher as várias histórias de civilizações, grupos sociais e étnico-raciais diversos.

Desse modo, os diferentes relatos apresentados acima, no que tange o ensino da história e cultura afro-brasileira e africano, ao mesmo tempo que possibilitam pensar possíveis diálogos entre a Educação Física e as relações étnico-raciais, também abre uma ampla discussão sobre como a dimensão estrutural do racismo cria barreiras para que, mesmo com a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais, essa temática tenha dificuldades de ser aprofundada no cotidiano escolar.

Ainda que o marco legal da Lei N°10.639/03 confira um respaldo para o ensino desses saberes nas instituições de ensino, ao observarmos que as legislações e orientações oficiais não estão presente entre os recursos que as/os professoras/es recorrem para gerir os dramas que circundam a atividade docente, é possível afirmar que a falta de conhecimento legislativo, e também o contato com a cultura afro-brasileira e africana, tem sido um fator que tem freado a inserção desses conteúdos sejam abordados de maneira consistente e de modo a contrapor as narrativas racistas em torno da população negra.

Assim, o propósito para que a obrigatoriedade das relações étnico-raciais fossem um marco impulsionador para a superação dos estereótipos raciais que inferiorizam a população negra no contexto educacional não vêm apresentando-se de forma efetiva nas escolas, em especial quando a Lei N° 10.639/03 é de desconhecimento do corpo docente. Mais do que isso, inferimos que existe um afastamento das/os docentes de Educação Física na abordagem de temas relacionados a cultura afro-brasileira e africana de maneira sólida, permanente e que possibilite uma valorização da população negra. Entretanto, ainda que com a falta da inserção dessa temática nos planos pedagógicos das escolas, não é possível afirmar que ela esteja ausente do cotidiano educacional.

As tensões movidas pelas diferenças raciais entre as crianças e adultos parecem demandar que as/os professoras/es elaborem ações para contornar situações em que o preconceito e a discriminação racial afloram as relações entre esses sujeitos:

infelizmente não é uma coisa que eu trabalho com muita intensidade não. Ele surge, esse conteúdo..., o tema, ele surge nas entrelinhas do trabalho, né?
(PROFESSORA ANA)

eu faço uma brincadeira que essas crianças que estão tendo problemas de sentar..., são pequenos problemas né, que as vezes passa até imperceptível de não querer dá a mão. E eles não falam, a criança não fala, mas você tem que perceber, você percebe que uma criança nunca senta perto daquela, nunca quer dá mão, quando chega destroca. Então eu procuro forçar alguma brincadeira, fazer uma brincadeira em que todos..., tem que dar a mão um ao outro, sentar um do lado do outro. Mas que todos tem que ir passando um pelo outro, dá a mão, sentando, trabalhando junto um com o outro, entendeu?
(PROFESSOR JOSÉ)

As narrativas apresentadas demonstram que, mesmo que as/os sujeitos não tenham a tematização das relações étnico-raciais como um dos conteúdos centrais da prática docente, as interações que acontecem no cotidiano exigem ações para que as/os docentes possam gerir e resolver os dilemas que surgem no dia a dia. Nesse sentido,

as/os professoras/es recorrem aos seus saberes para superar e driblar contextos em que as crianças manifestam um tratamento discriminatório umas com a outras diante das diferenças étnico-raciais, seja com brincadeiras ou outras linguagens corpóreas.

Com isso, diante das “entrelinhas” ou de “problemas” que advém do cotidiano, as/os professoras/es são convocadas a intervir nas indagações surgidas das vivências entre crianças brancas e negras no contexto da educação infantil, que muitas vezes podem ser traumatizantes no processo de socialização desses sujeitos, sobretudo daqueles que são levados a acreditar que são inferiores, as crianças negras.

Em face de um cenário que demonstra que as propostas curriculares oficiais e as legislações são pouco influentes nos modos como professoras e professores elaboram suas práticas pedagógicas em detrimento dos saberes construídos no cotidiano e os saberes das experiências pessoais, o conhecimento da Lei N°10639/03 se apresenta como principal ponto de entrada dos conteúdos da cultura e história afro-brasileira e africana na educação básica. Entretanto, se os saberes experienciais (TARDIF, 2014), aqueles que também se originam da prática docente, são o recurso mais palpável na atividade docente de professoras/es, é necessário questionar quais são os saberes que as/os docentes constroem a partir da relação com as infâncias atravessadas pelas desigualdades sociais e raciais.

Considerando que o racismo é uma estrutura de poder que molda as relações na sociedade com base na hierarquização racial (ALMEIDA, 2019), compreendemos que os saberes advindos do cotidiano também carregam formas de reproduzir e produzir as discriminações raciais que inferiorizam e estereotipam a população negra. Desse modo, a partir de um prisma no qual as relações étnico-raciais não são tematizadas no ambiente educacional com o intuito de construir maneiras de olhar positivamente para os saberes e conhecimentos da cultura e história afro-brasileira e africana, as práticas pedagógicas correm um alto risco de serem, quase sempre, coniventes com a manutenção do racismo e omissas diante da manifestação do preconceito entre as crianças.

Com base na narrativa das/os professoras/es acima, identificamos que o contato com os saberes e conhecimentos produzidos pelo movimento negro na sua luta por emancipação (GOMES, 2019), como é o caso da Lei N°10.639/03, é um fator fundamental para que professoras e professores possam assumir um compromisso

político com a construção de uma educação na qual a equidade social esteja presente no projeto político pedagógico das instituições, em especial através do ensino da diversidade cultural presente na história no Brasil.

De modo contrário, quando esses saberes estão distantes dos fazeres docentes, ainda que exista aspectos legislativos em relação a tematização das relações étnico-raciais, o ensino de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana se tornam ausentes, corroborando para que as discriminações raciais e o preconceito encontrem espaço em um ambiente que deve zelar pelo respeito às singularidades de cada criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que o percurso em qualquer tipo de pesquisa tem seus momentos de aridez. O ato de pesquisar me envolveu de forma a me mobilizar em torno do avanço de uma pauta que eu acredito. É como colocar a própria vida em torno de um trabalho que toca no nosso “profundamente”. Ora me faz sorrir, provocando um sentimento que me leva acreditar que de alguma forma a pesquisa vai fazer alguma diferença no mundo. Ora sou tomado por uma aflição e tristeza capaz de abrir um buraco existencial, fazendo duvidar de todo o investimento nesse processo. Pesquisar tornou-se um ato político em minha vida. Mais do que me debruçar em torno de um tema, meu envolvimento com a pesquisa no campo das relações étnico-raciais carrega a sede por justiça.

Quando me compreendo bixa-preta-favelada no mundo, corpo negro jovem que sobrevive diariamente ao extermínio da juventude negra, que carrega as marcas das ausências das políticas públicas no meu cotidiano e; que compartilha histórias de vivências em duas comunidades periféricas do Espírito Santo e que é continuidade de pessoas mais velhas que vieram antes de mim e viveram no corpo as feridas jamais cicatrizadas da escravização, não posso me dá ao luxo de fazer pesquisa por fazer.

Não posso me permitir não colocar o que sou e acredito no percurso acadêmico que trilhei e nas empreitadas que ousei estar. Hoje, entendo a necessidade da ousadia para que o exercício de “erguer a voz” (hooks, 2019) esteja presente na vida de pessoas como eu, em especial quando o contexto envolve espaços dominados pela hegemonia branca e com poucas possibilidades para alternativas outras, como é o caso das universidades.

Se por algumas ocasiões eu me sentir não pertencente ao espaço da UFES, foi essa ousadia que apreendi nas rodas com as juventudes negras do FEJUNES que me fizeram permanecer e resistir. Foi o empoderamento e potencialidade gerada no engajamento com o movimento negro em toda sua trajetória que me fizeram chegar até aqui, sobretudo quando eu pensei em desistir. Foi a conexão com um Ramon criança vivendo em Central Carapina e com o desejo de fazer a diferença na vida de outras crianças que me deram fôlego quando o cansaço tomou conta de mim, em especial durante o período de ensino remoto causado pela pandemia do Covid-19.

Ao narrar alguns momentos da minha vida e trajetória acadêmico, localizo a mim mesmo e a cada pessoa que irá ler esse trabalho os contextos que o antecede. Mergulho em memórias da minha infância, adolescência e juventude com o objetivo de submergir em um mar de lembranças para resgatar os pontos e experiências essenciais que me fizeram sobreviver, me constituir sujeito e que contribuíram para a conclusão dessa etapa da minha vida. Ao fazer esse exercício, coloco-me de corpo inteiro nesse TCC de modo a demarcar quem eu sou e o itinerário que me trouxe até esse feito da minha trajetória. Assim, digo que “eu gosto de onde eu tô e de onde eu vim, ensinamento da favela foi muito bom pra mim” (RACIONAIS MC's, 1997).

Ao considerar as disputas de forças presentes nas políticas educacionais e propostas curriculares para a educação infantil, entendemos que a análise desses documentos se constitui como um importante exercício para compreendermos como a Educação Física tem sido “convocada” a participar da educação das crianças pequenas e legitimada, pedagogicamente, nessa modalidade de ensino. Entretanto, essa investigação isolada do cotidiano educacional não é eficaz para observar como as professoras e professores de Educação Física que estão inseridos na educação infantil fazem “usos” dessas orientações curriculares, especialmente em relação a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais.

Nesse sentido, ao mapearmos e analisarmos as propostas curriculares para a educação infantil da rede pública de ensino municipal da Grande Vitória/ES, identificamos que, além de compartilhar das concepções de infância e de educação infantil presentes nos referenciais curriculares de âmbito nacional, essas prescrições curriculares municipais têm avançado no que diz respeito à tematização da Educação Física como componente curricular da educação infantil.

Apesar dos referenciais curriculares nacionais não mencionarem qual seria o papel da Educação Física nas instituições de educação infantil, os municípios estudados, embora com diferenças significativas, têm se esforçado em elaborar orientações aos docentes dessa disciplina, articuladas com as concepções de criança como sujeito de direitos, com a brincadeira como prática corporal dotada de significado cultural e com o contexto no qual estão localizados os Centros de Educação Infantil. Esse modo de elaborar as propostas curriculares está marcadamente expresso nos documentos do município de Vitória (2006) e de Vila Velha (2008).

Entretanto, ainda que os documentos das redes municipais de ensino da Grande Vitória/ES avancem em relação aos documentos nacionais orientadores da educação infantil quando se referem à Educação Física, fica evidente que os municípios que produziram seus documentos de modo mais coletivo, ouvindo e envolvendo a comunidade da educação infantil em seus contextos (trabalhadores, pais e responsáveis, crianças, movimentos sociais etc.), elaboraram propostas mais afinadas e mais sólidas acerca de uma Educação Física como componente curricular, a qual deve integrar-se ao Projeto Pedagógico dos Centros de Educação Infantil e às culturas infantis, buscando, com isso, superar a condição histórica da Educação Física na educação infantil como psicomotricidade e garantia do horário de planejamento para os professores regentes.

Compreendemos que somente a análise dos documentos curriculares oficiais voltados para a educação infantil não é suficiente para concluir como a Educação Física está inserida nessa etapa da educação básica. Necessárias, também, são investigações voltadas a compreender a atividade dos professores e professoras que atuam nesse nível educacional a partir dos “usos”, apropriações e desapropriações que fazem desses documentos em seus cotidianos de trabalho.

Desse modo, ao explorarmos a narrativas de três professoras/es que atuam na educação de crianças pequenas, inferimos que as diretrizes municipais para a educação infantil não representam um fator determinante para alicerçar o trabalho docente desses sujeitos no cotidiano educacional, ainda que sejam compreendidos como uma referência inicial. Ao contrário disso, são os saberes experienciais, construídos a partir da prática docente e as histórias de vida, sobretudo a própria infância, que aparecem entre as principais fontes nas quais as/os professoras/es relatam recorrer para gerir as tramas da atividade profissional.

Entretanto, ao investigarmos o modo como os conteúdos referentes as relações étnico-raciais adentram a rotina pedagógica das instituições de educação infantil e o trato que professoras/es de Educação Física dão as linguagens corporais afro-brasileiras e africanas, constatamos que, quando os ordenamentos legais, como a Lei Nº10.639/03, são de conhecimento das/os professoras/es, esses conteúdos tendem a serem inseridos na prática pedagógica de maneira mais sistematizada.

De maneira contrária, o distanciamento de tais prescrições revela uma dificuldade das/os professoras/es estruturar um trabalho com esses conteúdos, tendo sua intervenção limitada as ações cotidianas de discriminação racial entre as crianças. Assim, a apropriação das legislações e diretrizes se mostram essenciais para o ensino de conteúdos referentes a cultura afro-brasileira e africana, sobretudo quando os saberes da experiência podem representar vivências traumatizantes para as crianças negras.

Diante das nuances deixadas pelos saberes curriculares e pelos saberes profissionais, prática docente em sua característica dinâmica tem fornecido as principais orientações para o trabalho da Educação Física com as crianças pequenas que estão na educação infantil de maneira possível com base na especificidade de cada contexto. Porém, essa prática estruturada em torno dos saberes da experiência tem deixado as margens a tematização de conhecimentos relacionados as questões étnico-raciais, o que corrobora para a perpetuação do preconceito e discriminação racial entre as crianças.

7. REFERÊNCIAS

ANJOS, Aline Rodrigues Oliveira. **O percurso da educação física na educação infantil no município de Vitória (ES)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; pólen, 2019

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 7. ed. Lisboa: Edições 70, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº. 9.394/96, de 17 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2010.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DCENEI, 2013. p. 80-101.

CARIACICA. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil**: o entrelaçamento de teorias e muitas práticas. Cariacica, PMC, 2016.

CAVALARO, Adriana Gentilin.; MULLER, Verônica Regina. Educação física na educação infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 25, n. 34, p. 241-250, 2009.

DAVIS, Ângela Davis. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERRI, Márcia Barcelos. **Qualidade na educação infantil**: crítica aos mecanismos de avaliação do professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 34., 2011, Natal. **Anais [...]** Natal: Anped, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019

GROPPO, Luís Antonio et al. Ocupações no Espírito Santo em 2016: a adolescência, o protesto e as práticas formativas. **Educação & Realidade** [online]. 2021, v. 46, n. 4

hooks, bell. **Ensinado a transgredir**: educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** São Paulo: Elefante, 2019.

KOHAN, Walter. (org.). **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006

MATTOS, Ivanilde Guedes. **A negação do corpo negro: representação sobre o corpo no ensino da Educação Física.** Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

MEDEIROS, Jackson da Silva. O documento-verdade/A verdade-documento: sobre a institucionalização da informação com vista ao acesso aberto. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 8, n. 2, p. 25-41, out. 2017.

MOREIRA, Priscyla. Simões Sousa. **Referenciais prescritos para educação infantil: diálogos com o professor de educação física.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

QUARANTA, Silvia Cinelli.; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; BETTI, Mauro. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.12, n. 23, p. 57-81 set./dez. 2016.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**, v. 7, n. 1/2, p. 67-82, 11.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: Educação anti-racista; caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. França: Aix-em-Provence. Entrevista concedida a Marcelle Duc e Louis Durrive, Aix-em-Provence, 11 de abr. de 2000.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana. Tradução Jussara Brito et al. Niterói: Ed. UFF, 2007.

SERRA. Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. **Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos.** Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

SOARES, Carmem Lucia et al. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez; 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

VILA VELHA, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha**: desvelado histórias... produzindo saberes. Vila Velha/ES, 2008.

VITÓRIA. Secretara Municipal de Educação. **Educação infantil**: um outro olhar. Vitória/ES: Multiplicidade, 2006.