

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JULIA SERRA BASTOS

**DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA/ES**

**VITÓRIA
2026**

JULIA SERRA BASTOS

**DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA/ES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Centro de Educação Física e Desportos da
Universidade Federal do Espírito Santo, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Educação Física. Orientador: Prof.
Dr. André da Silva Mello

VITÓRIA
2026

JULIA SERRA BASTOS

**DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA/ES**

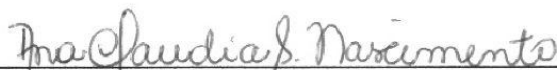
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Centro de Educação Física e Desportos da
Universidade Federal do Espírito Santo, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Educação Física.

Aprovado em: 09 de fevereiro de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Profª. Dra. Ana Claudia Silvério Nascimento
Universidade Federal do Espírito Santo



Profª. Ma. Vanessa Guimarães Alves
Secretaria Municipal de Educação de Vitória
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
da Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela dádiva da vida e por me sustentar diariamente com força e sabedoria, permitindo-me viver e realizar todos os propósitos que preparou para a minha vida. Ele quem me concede saúde, coragem e fé para superar os desafios e viver todos os dias.

À minha família, em especial a minha mãe, que me deu a segurança e a possibilidade de sonhar desde criança, acreditando nos meus sonhos e me dando forças para encarar as adversidades da vida com otimismo. Apesar da distância que nos separa, todos os dias sou atravessada por algo que me recorda dos momentos compartilhados em família e de todas as vivências em casa que constituem parte essencial de quem eu sou.

À memória de minha avó, que partiu antes de acompanhar essa conquista, mas que continua viva em minha memória e em cada valor que deixou comigo.

Ao meu orientador, que esteve e está presente de forma muito significativa na minha formação acadêmica, sempre com muito zelo e cuidado em todas as orientações.

Aos meus amigos e colegas, que me acompanharam durante essa jornada e tornaram os dias mais alegres, divertidos e leves, ter vivenciado esses momentos fizeram do Centro de Educação Física e Desportos uma extensão da minha casa e vocês se tornaram uma família.

RESUMO

A educação integral em tempo integral vem se consolidando na Educação Infantil de Vitória/ES, exigindo dos professores(as) ressignificações pedagógicas em função das demandas provenientes dessa organização curricular. Nesse sentido, o trabalho objetiva analisar, em diálogo com documentos legais e curriculares que orientam essa modalidade, possibilidades e desafios para as práticas da Educação Física nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa documental, que utiliza como fontes documentos administrativos, legais, pedagógicos e curriculares que orientam a educação integral em tempo integral na Educação Infantil no Brasil e em Vitória/ES. Também dialoga com teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES e dois livros produzidos nas formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória em parceria com o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e Seus Fazeres (Naif). Constata-se que a Educação Física, ao dialogar com os princípios pedagógicos da educação integral em tempo integral, valoriza as agências infantis, suas produções culturais e práticas autorais, articulando-se com diferentes áreas do conhecimento, campos de experiências e sujeitos envolvidos nessa dinâmica curricular, contribuindo para educação das crianças pequenas em sua totalidade. Como principal desafio, destaca-se a necessidade do planejamento conjunto entre diferentes docentes presentes nos cotidianos da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Integral; Tempo Integral; Educação Física.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Percentual de alunos de educação em tempo integral no Brasil (2014-2023)	16
Imagem 2 - Percentual de alunos de educação em tempo integral no Brasil	17
Imagem 3 - Transitolândia	25
Imagem 4 - Visita da Guarda Municipal de Vitória	26
Imagem 5 - Folheto produzido pelas crianças	26
Imagem 6 -Apresentação teatral	29
Imagem 7 - Crianças fantasiadas	31
Imagem 8 - Visita às Paneleiras de Goiabeiras	31
Imagem 9 - Produção da panela de barro	32

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CMEI TI - Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral

DCEIV - Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI - Educação Infantil

EI - TI - Educação Integral em Tempo Integral

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAIF - Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres

PMEV - Plano Municipal de Educação de Vitória

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEF - Programa de Pós-Graduação em Educação Física

TIV - Temas Infantis de Vitória

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. PERCURSO METODOLÓGICO	11
3. A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL E DE VITÓRIA/ES	13
4. PRINCÍPIOS EDUCATIVOS QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CMEIS TI E AS SUAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	23
4.1 EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL	24
4.2 PROTAGONISMO	28
4.3 TERRITORIALIDADE	30
4.4 INDISSOCIABILIDADE ENTRE O EDUCAR, O CUIDAR, O BRINCAR E O INTERAGIR	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
6. REFERÊNCIAS	37

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI), como primeira etapa da Educação Básica, é reconhecida como direito da criança (Brasil, 1996). Do ponto de vista histórico, é importante compreender que a Educação Infantil representa uma conquista significativa para as crianças, que contribuiu para o seu reconhecimento como sujeitos de direitos e gradativamente ampliou a oferta e a inserção delas no sistema formal de ensino brasileiro.

Essa conquista teve participação de diferentes movimentos sociais e comunitários, como o movimento das mulheres, dos trabalhadores e das lutas dos profissionais da educação, no processo de redemocratização do país. A efetivação da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica busca superar perspectivas compensatórias e assistencialistas que estiveram associadas à gênese das instituições infantis no país, reconhecendo as crianças como produtoras de cultura e protagonistas em seus processos de socialização e de desenvolvimento (Brasil, 2009, 2013, 2017).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 4), a Educação Infantil deve promover vivências de “[...] conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”. Essa perspectiva é corroborada com a discussão apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 41) ao enfatizar que “[...] as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, [...] tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade”.

O direito das crianças ao seu pleno desenvolvimento, nas diferentes dimensões que as constituem, está vinculado à Educação Integral, conceito que vem se afirmando na EI, compreendendo “[...] a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2017, p. 14).

Já o tempo integral diz respeito à permanência das crianças em período prolongado de tempo nas instituições de ensino. Na Educação Infantil, Araújo (2017, p. 201) defende a ideia de uma Educação Integral em Tempo Integral (doravante EI-TI) e os seus

desdobramentos para a construção de políticas públicas voltadas a essa finalidade, “[...] como um *modus operandi* de uma *philia social* e de um *ethos público*, cuja temporalidade se responsabiliza com a criação de novos suportes materiais e simbólicos que introduzem as crianças na arte do com-viver e do bem-viver”.

Ao vislumbrarmos a presença da Educação Física na Educação Infantil na perspectiva de uma EI-TI, consideramos que

[...] o diálogo entre diferentes campos de conhecimentos e distintas experiências no e com o mundo constituem a condição de uma educação integral, aqui concebida como acesso tanto ao direito à educação quanto ao direito a viver os tempos da infância, ou seja, comprometida com a absoluta singularidade de aprender a partilhar a experiência temporal – geracional e intergeracional – de coexistir no mesmo mundo (Barbosa; Richter; Delgado, 2015, p. 101-102).

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) e também a Meta 6 do Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV/2015-2025) preveem que pelo menos 50% das escolas públicas e 25% das matrículas sejam em tempo integral até 2024/2025. Em atendimento a essa Meta, a rede pública municipal de educação de Vitória/ES tem avançado na ampliação da oferta de matrículas em tempo integral nas instituições de ensino, tanto de Educação Infantil como de Ensino Fundamental, ofertando a jornada de atendimento de nove horas diárias.

Na Educação Infantil, as propostas pedagógicas e de gestão elaboradas para os Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral (CMEI TI) estão ancoradas na Lei Municipal nº 9.787/2021 e no Decreto nº 23.247/2024, apresentando como princípios norteadores: a Educação Interdimensional, a Territorialidade, o Protagonismo e a Indissociabilidade entre educar-cuidar-brincar-interagir.

Diante do cenário apresentado, este estudo traça dois objetivos: a) analisar a Educação Integral em Tempo Integral nos documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil e em Vitória/ES; e b) compreender, com base nos princípios educativos que orientam a EI-TI na Educação Infantil de Vitória/ES, como a Educação Física tem operado nesse contexto.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa documental-bibliográfica que, para alcançar o objetivo proposto, analisa e discute os pressupostos presentes nos documentos administrativos, legais, pedagógicos e curriculares que orientam a EI-TI na Educação Infantil no Brasil e no município de Vitória/ES. As análises são fundamentadas em autores da história cultural, como Marc Bloch (2001), cujas obras oferecem subsídios para a compreensão das práticas e das representações que atravessam o campo educacional.

Os elementos presentes nos documentos e nas produções bibliográficas são concebidos como produção histórica, como artefatos culturalmente construídos pela sociedade, que revelam os conhecimentos e as características da cultura legal e curricular vigente. Sendo assim, tornam-se necessárias a compreensão e a interpretação crítica do material, considerando os fatores socioculturais da época e de seu contexto de produção. Bloch (2001) afirma que tudo aquilo que o homem toca, fabrica, fala ou escreve pode dizer algo sobre ele. Porém, cabe ao pesquisador inquirir as suas fontes em relação aos documentos. Pontua ainda que é “[...] necessário também extorquir as informações que eles não tencionam fornecer” (Bloch, 2001, p. 95).

Na produção dos dados, são utilizadas fontes documentais (legais e pedagógicas), em âmbito nacional e municipal. Os documentos nacionais são: 1) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; 2) Plano Nacional de Educação (2015-2025); e 3) Base Nacional Comum Curricular. Já os documentos municipais mobilizados são: 1) Plano Municipal de Educação de Vitória (2014/24); 2) Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória; 3) Documento Orientador dos Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral (documento de circulação interna que ainda não foi publicado); 4) Lei Municipal nº 9.787/2021, que institui os CMEI TI na rede municipal de ensino de Vitória/ES; e 5) Decreto nº 23.247/2024, que regulamenta o funcionamento dos CMEI TI. No processo de análise, estabelecemos diálogo entre esses documentos, “[...] pois só se interpreta um documento por sua inserção em uma série cronológica ou um conjunto sincrônico” (Bloch, 2001, p. 109).

No que tange à dimensão bibliográfica da pesquisa, analisamos, com base nas produções do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal do Espírito Santo e nos livros produzidos nas formações

continuadas com os professores da rede pública de Educação Infantil de Vitória/ES (Formação continuada e produção de conhecimento e Relações étnico-raciais na Educação Infantil) como a Educação Física tem desenvolvido as suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

A escolha pelas produções do PPGEF justifica-se pelo fato de o programa ser reconhecido como o principal núcleo de produção acadêmica sobre as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil no Brasil ao longo da última década (Duarte; Neira, 2021; Farias et al., 2019). Nesse sentido, discutiremos, a partir das experiências relatadas nas teses, nas dissertações e nos livros construídos com os professores, as possibilidades das práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, com vistas a perceber viabilidades pedagógicas com os princípios educativos nos CMEI TI.

3. A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL E DE VITÓRIA/ES

Com a promulgação da Constituição de 1988, a Educação Infantil foi reconhecida como um direito de todas as crianças, o que impulsionou a expansão de políticas públicas e de programas que buscam a universalização de sua oferta. A institucionalização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no Brasil demandou o estabelecimento de diretrizes legais e pedagógicas para a sua organização e funcionamento, considerando as especificidades das instituições infantis e as singularidades das crianças de zero a cinco anos de idade.

Diante dessa nova perspectiva, a Educação Infantil assume um caráter educativo mais estruturado, requerendo a elaboração de propostas pedagógicas que promovam, de maneira indissociável, a sua dupla função: cuidar e educar. Para orientar o trabalho dos profissionais envolvidos nessa etapa, que possui uma dinâmica curricular não disciplinar, distinta dos níveis fundamental e médio, diversos documentos foram elaborados. Em âmbito nacional, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

As DCNEI, publicadas em 2009, buscam orientar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esse documento apresenta questões específicas que norteiam a atuação docente com crianças de zero a cinco anos de idade e os seus desdobramentos pedagógicos. Apesar de contemplar diversos tópicos que envolvem a rotina da Educação Infantil, quando se trata da jornada da criança nesse contexto, o documento menciona somente que ela pode ser parcial, com o período diário de quatro horas; ou integral, com o período diário superior ou igual a sete horas, sem detalhar quais são as diferenças e as especificidades pedagógicas inerentes à jornada de permanência das crianças.

Vale ressaltar que o movimento de construção das DCNEI iniciou em 2008, quando a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação firmou um acordo de cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para promover um processo nacional de estudos e de discussões sobre o currículo da Educação Infantil (Brasil, 2009). Durante a concepção desse documento, foram

realizadas audiências públicas em Brasília/DF, São Luís/MA e São Paulo/SP, em que foi elaborado um texto-síntese que apresentava os tópicos a serem discutidos pelas Diretrizes. Para além das audiências nacionais, o processo de construção das Diretrizes considerou as contribuições de diversos setores da sociedade, incluindo pesquisadores, conselheiros tutelares, professores, representantes do Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, além de entidades não governamentais e movimentos sociais (Brasil, 2009).

Ainda em âmbito nacional, o Plano Nacional da Educação tem como objetivo traçar metas e apresentar estratégias que endossam o desenvolvimento e a melhoria da Educação Básica em um período de dez anos. Atualmente, encontra-se em vigência o plano construído para o decênio 2014-2024, que foi prorrogado pela Lei 14.934/2024 até 31 dezembro de 2025, no qual foram estabelecidas 20 metas e 254 estratégias para serem alcançadas (Brasil, 2014). Acerca da presença da EI-TI no PNE, a Meta 6 tem como objetivo central “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (Brasil, 2014, p. 59).

Em seus desdobramentos, a Meta 6 apresenta nove estratégias para a efetivação da educação em tempo integral. Entre elas, destacamos: a reestruturação das escolas por meio de reformas e de instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, espaços culturais, bibliotecas, entre outros ambientes que possibilitem o desenvolvimento integral do aluno; promoção de atividades multidisciplinares, como atividades esportivas e culturais, de forma que o tempo de permanência do aluno seja igual ou superior a sete horas diárias; estímulo à articulação entre escola e espaços educativos, como teatros, praças e parques; construção de um Projeto Político Pedagógico diferenciado; e formação qualificada para todos os profissionais da escola.

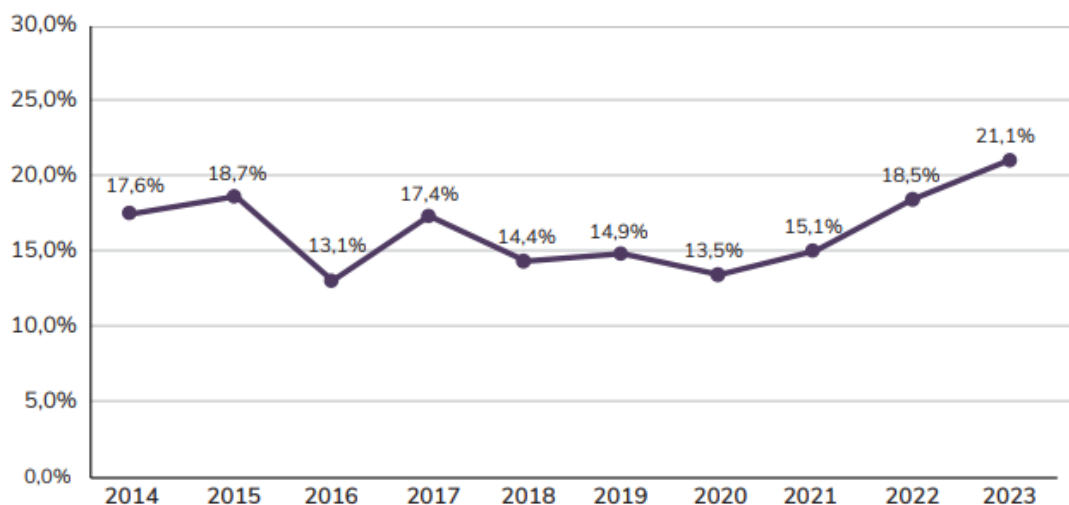
Entre as estratégias mencionadas, a elaboração do Projeto Político Pedagógico diferenciado é pressuposta para a materialização de uma educação integral em uma rotina de tempo integral, em atenção às necessidades das crianças que permanecem no mínimo sete horas diárias na escola. A proposta da EI-TI busca desenvolver todas as dimensões da criança, promovendo não apenas o aprendizado escolar, mas também focalizando o desenvolvimento social, emocional, motor e cultural. Para que essa

proposta seja concretizada, é essencial que se pense o tempo integral não como uma duplicação de um turno e tampouco um turno de compensação com atividades lúdicas esvaziadas de sentido, mas sim como um único turno com uma rotina articulada que faça sentido e que atenda aos diferentes interesses e necessidades das crianças.

Ainda sobre o PNE, a cada dois anos ocorre a divulgação do Relatório de Monitoramento, que tem como objetivo acompanhar o andamento das metas e analisar, com dados de diferentes naturezas, os avanços e os obstáculos para o alcance dos seus objetivos. Em relatório publicado no ano de 2024 e ratificado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, constata-se que 86% das metas não foram cumpridas e, para além do descumprimento, ainda houve o retrocesso em 45% delas. A Meta 6 foi analisada a partir de dois indicadores, denominados como 6A e 6B, que contemplam respectivamente o percentual de alunos que estão matriculados em jornada integral e o percentual de escolas que possuem pelo menos 25% dos alunos matriculados em jornada de tempo integral.

A imagem 1, apresentada a seguir, expressa as variações de alcance nacional no percentual de alunos matriculados na jornada de tempo integral ao longo do decênio de vigência do PNE (2014-2024). Entre 2014 e 2015, observa-se um aumento de 0,9 pontos percentuais, fase inicial da implementação da Meta 6. Em 2016, devido ao contexto político do país, há uma queda significativa nesse percentual, reduzindo em 5,6% a quantidade de matrículas em tempo integral. Em 2017, verifica-se uma recuperação, com um aumento considerável em relação ao ano anterior.

Imagem 1 – Percentual de alunos de educação em tempo integral no Brasil (2014-2023)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024, p. 151)

A partir de 2022, após o período do pico pandêmico, o percentual nacional começa a crescer novamente, alcançando 20,6% de matrículas em tempo integral em 2023. Apesar desse crescimento, pode-se concluir que a meta estabelecida de atender pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica com matrícula em tempo integral não foi atingida até o ano de 2023 conforme expresso no gráfico, no entanto cabe ressaltar que em 2025 essa meta é atingida.

Conforme indicado na imagem 2, o monitoramento regional evidencia o progresso nas regiões e nas unidades federativas do Brasil, destacando as percentagens individuais de cada estado. O Espírito Santo, cuja capital é Vitória, alcançou, ao final do decênio do atual PNE, 15,2% de alunos matriculados na jornada de tempo integral. Na Tabela 1, é possível observar que, assim como nas demais regiões do país, houve uma queda significativa nas matrículas em tempo integral no ano de 2016. No entanto, após esse período, verifica-se uma recuperação gradual, embora modesta, das percentagens, de 2016 até 2023.

Imagem 2 – Percentual de alunos de educação em tempo integral no Brasil.

Brasil/Região/UF	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
	Alunos ETI	Alunos ETI	Alunos ETI	Alunos ETI	Alunos ETI	Alunos ETI	Alunos ETI	Alunos ETI	Alunos ETI	Alunos ETI
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Sergipe	14,4%	15,3%	6,5%	13,2%	10,8%	10,7%	8,2%	12,5%	19,5%	22,6%
Bahia	21,8%	26,3%	16,0%	22,3%	15,9%	14,1%	10,1%	11,6%	14,2%	20,1%
Sudeste	14,0%	14,7%	13,8%	15,6%	13,9%	13,8%	14,9%	16,7%	20,5%	22,2%
Minas Gerais	13,1%	13,8%	13,3%	14,3%	12,6%	10,5%	11,4%	12,4%	15,2%	14,9%
Espírito Santo	11,4%	12,2%	7,3%	8,6%	7,0%	7,7%	8,1%	9,8%	13,1%	15,2%
Rio de Janeiro	20,0%	16,5%	14,9%	20,3%	18,1%	17,4%	17,5%	17,5%	18,0%	19,7%
São Paulo	12,9%	14,8%	14,3%	15,5%	14,0%	14,8%	16,4%	19,1%	24,5%	27,2%
Sul	17,9%	18,2%	15,3%	17,0%	14,5%	14,7%	14,3%	13,5%	15,1%	16,5%
Paraná	16,4%	17,1%	16,1%	16,4%	14,8%	15,2%	15,1%	15,1%	16,5%	19,2%
Santa Catarina	18,2%	19,2%	17,5%	18,2%	16,7%	16,3%	15,8%	14,0%	15,4%	15,0%
Rio Grande do Sul	19,3%	18,8%	13,0%	16,7%	12,5%	13,0%	12,3%	11,4%	13,1%	14,6%
Centro-Oeste	17,1%	15,0%	11,4%	14,1%	11,6%	11,7%	10,9%	10,8%	13,0%	14,7%
Mato Grosso do Sul	14,6%	14,0%	12,1%	13,5%	11,0%	12,0%	12,2%	12,8%	15,0%	15,8%
Mato Grosso	19,1%	18,1%	11,0%	13,0%	10,2%	10,3%	8,7%	7,9%	9,3%	14,0%
Goiás	20,3%	16,1%	13,0%	17,7%	14,3%	14,4%	13,1%	13,5%	16,6%	17,0%
Distrito Federal	8,4%	8,3%	6,7%	7,2%	7,2%	6,8%	6,7%	6,0%	7,5%	8,1%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2025, p. 154)

No campo curricular de alcance nacional, as questões que envolvem a interdependência da jornada de tempo integral e a concepção de educação integral são negligenciadas pela BNCC, publicada em 2017. A palavra integral é citada 33 vezes no documento, todavia, em nenhuma das citações faz menção à jornada da criança/estudante, mas em todas reporta-se ao desenvolvimento integral do sujeito, de forma dissociada ao tempo integral. Nesses termos, a BNCC define a educação da seguinte maneira:

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida, se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2017, p. 14).

Destacamos que a elaboração da BNCC teve início em 2015, quando o Governo Federal envolveu diversos setores da sociedade, especialmente aqueles vinculados à área da educação, com o objetivo de universalizar a Educação Básica no país, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Esse processo de elaboração passou por intensas disputas teóricas, ideológicas e políticas, atravessado pelo impeachment de Dilma Rousseff em 2016, sobretudo no que tange às alterações da segunda para a terceira versão. Após um ano, em 2017, sob a presidência de Michel Temer, a versão final da BNCC foi publicada,

mas sofreu alterações significativas que comprometeram muitos dos elementos desenvolvidos anteriormente (Barbosa; Martins; Mello, 2019).

Importa salientar que, apesar de muito utilizada pelos profissionais da Educação, a BNCC, devido às mudanças que sofreu em sua versão final, apresenta-se como um documento polêmico, alvo de críticas tanto no âmbito político quanto pedagógico. Entre os vários aspectos polêmicos, destacam-se o interesse mercadológico de instituições privadas para lucrar com a educação pública e a intenção de criar uma única unidade curricular, desconsiderando contextos educacionais diversos e complexos, que apresentam múltiplas diferenças socioculturais, políticas e econômicas. Com isso, a BNCC, em sua versão final, é um documento que desconsidera a existência das diversas realidades nacionais e se reduz a um currículo fechado, que por vezes serve de cardápio intelectual, reduzindo a função do professor de pensar as suas aulas de acordo com o contexto em que está inserido.

Ancorados na análise crítica do discurso, percebemos também a estratégia de expurgo (Resende; Ramalho, 2011) presente na BNCC, em que o silenciamento, a ausência e o não referenciamento a um determinado tema são maneiras de torná-lo invisível. Dessa forma, negligenciar as questões que envolvem o tempo integral não apenas perpetua a invisibilidade do tema, mas também revela uma escolha ideológica que pode impactar negativamente a qualidade da educação dessa modalidade, principalmente na Educação Infantil, reforçando desigualdades e desconsiderando demandas específicas.

No âmbito municipal de Vitória/ES, foram analisados documentos oficiais: leis, decretos e diretrizes que regem a organização e as práticas pedagógicas da EI-TI na Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória (DCEIV) (Vitória, 2020), o Documento Orientador dos Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral (no prelo), a Lei Municipal 9.787/2021 e o Decreto nº 23.247/2024. Esses dispositivos legais e pedagógicos, além de orientarem os processos educativos nas instituições infantis em tempo integral, também anunciam a ampliação da jornada de trabalho dos profissionais.

Em 2020, foram publicadas as DCEIV, documento que se estabelece como um marco na organização da ação educativa da Educação Infantil no município de Vitória/ES,

dialogando com os documentos anteriormente mencionados, como a BNCC e as DCNEI. Nesse texto, a partir do conceito de criança como produtora de conhecimento e de cultura, são detalhadas questões que envolvem as relações sociais; a aprendizagem com as múltiplas linguagens; a importância da escuta às enunciações das crianças; a indissociabilidade entre o brincar, o cuidar, o educar e o interagir; os Temas Infantis de Vitória (TIV)¹ como organização pedagógica; e a educação integral nas instituições de Educação Infantil da rede de ensino municipal.

Nas DCEIV, no capítulo intitulado Educação Integral, são contempladas reflexões mais gerais acerca do conceito e da jornada integral da criança e sobre a necessidade de operar o currículo de maneira aberta e sensível, uma vez que a rotina da criança nessa perspectiva demanda questões diferentes daquelas que envolvem a rotina da criança em jornada parcial. Nesse capítulo, é enfatizada a interdependência entre o tempo de permanência da criança e a sua educação, quando afirma que a jornada integral, por si só, não garante a educação integral, mas se faz necessária uma série de ajustes e de adequações para que a proposta da educação integral seja de fato efetivada.

Ainda nesse capítulo, também são apresentadas as duas modalidades de atendimento da Educação Infantil em tempo integral no município de Vitória/ES, sendo elas: 1) a matrícula parcial com jornada ampliada, ou seja, com atendimento também no contraturno; 2) a matrícula em tempo integral nos CMEI TI. O planejamento das atividades em um CMEI TI é voltado para uma única rotina e com os mesmos profissionais, diferentemente de um CMEI com jornada ampliada, em que há dois planejamentos, sendo um para cada turno e com profissionais distintos.

Conforme exposto, observamos que as DCEIV anunciam a presença da EI-TI no município de Vitória/ES, apontando formas de atendimento, mas não trazem uma orientação com detalhes acerca das práticas pedagógicas em uma rotina de tempo integral.

¹ De acordo com as DCEIV (Vitória, 2020, p. 80), “Temas Infantis de Vitória refere-se a um conceito formulado por Sandra Corazza que, em ocasião de consultoria inicial deste documento, identificou, nos temas, a tradução de práticas docentes singulares neste município. [...] Envolvendo forma, conteúdo, linguagens e metodologias, os temas são abordagens diferenciais traçadas nos encontros educativos, forjados nas relações cotidianas com as crianças e que podem se desdobrar em outros temas investigativos, num movimento contínuo de produção curricular.”

Dessa forma, em conformidade com as questões apresentadas que explanam a necessidade de pensar a jornada integral de modo diferenciado, também em 2020 foi organizada a primeira versão do Documento Orientador dos Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral. Esse documento visa orientar a organização do trabalho pedagógico e a gestão no atendimento às crianças nos CMEI TI, disponibilizando diretrizes para os profissionais sobre como desenvolver o currículo nas atividades educativas, sempre em consonância com a legislação e as DCEIV.

No contexto legislativo, em 30 de setembro de 2021, foi promulgada a Lei Municipal 9.787/2021, que instituiu o funcionamento dos CMEI TI na rede municipal de ensino de Vitória/ES. Essa lei explana acerca da implementação da modalidade tempo integral nesta etapa da Educação Básica quando detalha, em 12 artigos, questões como: carga horária dos professores e jornada integral das crianças; matrículas em tempo integral; organização das turmas; currículo integrado; e os requisitos específicos para a permanência do professor nas unidades de ensino em tempo integral.

No ano de 2026, de acordo com o site da Prefeitura Municipal de Vitória, existem 29 CMEI TI em funcionamento, ou seja, com 100% das matrículas em tempo integral. Há também seis CMEIs que ofertam matrículas em tempo integral e em tempo parcial. Dessa forma, estão em fase de transição para futuramente ofertarem somente matrículas em tempo integral (Vitória, 2026).

Segundo a Lei Municipal nº 9.787/2021, em relação à jornada de trabalho do professor nessas instituições, existem duas modalidades de atuação, sendo uma de 44 horas (por meio de enquadramento) e a outra de 50 horas semanais. A distribuição da carga horária do professor de 44 horas se divide em 29 horas destinadas ao trabalho com as crianças e 15 horas de planejamento, de modo que 11 horas são para o planejamento individual e as outras 4 horas para o planejamento coletivo e formação continuada. O servidor detentor de duas cadeiras de 50 horas com o mesmo cargo possui 32 horas de interação com as crianças e 18 horas de planejamento, sendo 14 horas para o planejamento individual e 4 horas para o planejamento coletivo e formação continuada (Vitória, 2024).

Acerca desses momentos de planejamento coletivo e de formação continuada, garantidos pela referida lei, são oportunizados aos profissionais localizados nos CMEI TI espaços e tempos de alinhamento entre os sujeitos da equipe escolar, de discussão, de tomada de decisões coletivas e de aprofundamento conceitual que fundamentam as práticas pedagógicas nessas instituições. Em diálogo com as DCEIV, no capítulo intitulado Planejamento, identificamos a afirmação dessa indispensabilidade nas instituições de Educação Infantil:

[...] faz-se necessário garantir espaços e tempos de planejamento para pensar, analisar, pesquisar, registrar e documentar sobre o que se pretende com as ações pedagógicas, com vistas a construir sentidos e apontar caminhos para o trabalho docente [...] (Vitória, 2020, p. 149).

Tendo em vista a EI-TI prevista pela Lei Municipal nº 9.787/2021, em que a jornada da criança é única e integrada, esse contexto implica uma articulação curricular, ou seja, os espaços e os tempos destinados à formação continuada e ao planejamento coletivo são avanços indispensáveis que garantem o diálogo de diferentes sujeitos, bem como das diferentes áreas de conhecimento e especificidades presentes na Educação Infantil de Vitória/ES, como a Educação Física, a Arte e a Música.

Ainda sobre as informações presentes na Lei Municipal nº 9.787/2021, o artigo 2º anuncia que o funcionamento do CMEI TI necessita de um “[...] conjunto de ações inovadoras no currículo, na metodologia, na formação e na gestão [...]” (Vitória, 2021, p. 1) para que se concretize a proposta da educação integral. Dessa forma, torna-se evidente que a EI-TI na Educação Infantil requer uma série de cuidados específicos, sendo necessárias alterações no que diz respeito à organização da instituição de ensino e à rotina das crianças e dos professores, a fim de que a jornada integral não se configure em um tempo estendido ou duplicado, mas sim em uma jornada única de 9 horas diárias, pensada a partir da integralidade do sujeito.

Acerca do currículo, no artigo 4º é estabelecido que nessas instituições tal documento “[...] encontra-se fundamentado na BNCC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória e na Política Municipal de Educação Integral” (Vitória, 2021, p. 1).

Encontramos outros direcionamentos importantes no Decreto nº 23.247/2024, que regulamenta o funcionamento dos CMEI TI, detalhando os objetivos das propostas pedagógicas estabelecidas para essa modalidade:

[...] a necessidade de um currículo integrado; [...] promoção de oportunidades educativas; ampliação dos tempos espaços; [...] importância das interações e do desenvolvimento pleno da criança englobando suas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural (Vitória, 2024, p. 1).

Em diálogo com esses objetivos, no inciso I do artigo 2º do referido Decreto, são mencionados os quatro princípios estabelecidos para o trabalho educativo nos CMEIs TI, sendo eles:

I - Educação Interdimensional – educação que considera o desenvolvimento pleno do ser humano em suas diversas dimensões, como: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, nos processos educativos.

II - Protagonismo – centralidade da criança no processo educativo desde a elaboração, execução até a avaliação das ações propostas.

III - Territorialidade – reconhecimento da identidade e do pertencimento cultural das crianças na relação com o território – o entorno, a comunidade e a família, seus sujeitos, seus saberes, seus espaços de convivência e de trocas culturais.

IV - Indissociabilidade do Educar, Cuidar, Brincar e Interagir – integração entre os eixos educar, cuidar, brincar e interagir na relação com a criança (Vitória, 2024, p. 1).

A partir desses quatro princípios, pode-se observar que o trabalho educativo no CMEI TI é orientado pelo desenvolvimento integral da criança, considerando suas dimensões emocional, social, cognitiva, cultural, entre outras. Dessa forma, torna-se evidente que há uma preocupação em integrar os diferentes aspectos da vida da criança, fomentando uma educação contextualizada e integral para atender um turno integral.

4. PRINCÍPIOS EDUCATIVOS QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CMEIS TI E AS SUAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Este estudo analisa as práticas pedagógicas da Educação Infantil em diferentes contextos, anteriores à promulgação do Decreto nº 23.247/2024, denotando que esses princípios vêm sendo incorporados nas práticas cotidianas antes mesmo de sua sistematização legal. Nesse sentido, investigamos como a Educação Física tem operado suas práticas pedagógicas tendo como horizonte os referidos princípios. Será que os princípios educativos cabem nas práticas pedagógicas da Educação Infantil?

As práticas pedagógicas da Educação Infantil apresentadas a seguir são oriundas das teses e das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, bem como dos dois livros produzidos a partir das formações continuadas realizadas em parceria entre o Naif e a Secretaria Municipal de Educação de Vitória com os professores da rede pública de Vitória/ES que atuam na Educação Infantil.

Considerando o Decreto nº 23.247/2024, as práticas pedagógicas na Educação Infantil em tempo integral têm sido desenvolvidas a partir de quatro princípios educativos: Educação Interdimensional, Protagonismo, Territorialidade e Indissociabilidade entre o educar, o cuidar, o brincar e o interagir. A seguir, serão explanadas experiências que evidenciam as possibilidades para a Educação Física no contexto da educação integral em tempo integral.

4.1 EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL

Conforme estabelece o Decreto nº 23.247/2024, o princípio da Educação Interdimensional “[...] considera o desenvolvimento pleno do ser humano em suas diversas dimensões, como: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, nos processos educativos” (Vitória, 2024, p. 1). Sob essa perspectiva, vale salientar que o processo educativo na Educação Infantil busca superar a lógica disciplinar e fragmentada, uma vez que a estrutura curricular dessa etapa se dá a partir de temas, dos projetos e dos campos de experiências, que visam o reconhecimento do sujeito em sua totalidade.

Nesse contexto, dialogamos com a dissertação intitulada A valorização das produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas do professor de Educação Física com a Educação Infantil, de Scottá (2018), na qual são apresentadas as diferentes dimensões trabalhadas por meio do projeto Um encanto em cada canto: belas canções embalando boas atitudes no mundinho que foi planejado pelas professoras Deise e Danielle. Nessa pesquisa, a autora contou com a participação das crianças e valorizou as experiências infantis, baseando-se no diálogo e na troca de saberes entre os professores e as crianças envolvidas.

A proposta do referido projeto está alinhada à perspectiva de Sayão (2002, p. 65), que afirma que “[...] as práticas pedagógicas precisam ser socializadas, debatidas e sistematizadas para que possamos, cada vez mais, dar visibilidade à pedagogia da educação infantil como algo que se diferencia do modelo escolar tradicional”. Scottá (2018), para fundamentar as práticas pedagógicas, utilizou as obras da coleção O Mundinho, de Ingrid Bellinghausen, que, para além de explorar as práticas corporais de movimento, abordam temáticas sociais como as boas atitudes de um cidadão, respeito e ética. As experiências relatadas adiante são oriundas do trabalho realizado com o livro O Trânsito no Mundinho, que embasou a construção das atividades.

Inicialmente, as professoras Deise e Danielle relatam que o projeto possuía duas intenções centrais:

[...] a primeira era a de proporcionar práticas diferenciadas com os meios de transporte presentes na realidade das crianças, como também, a utilização de brinquedos locomotivos de diferentes naturezas. Já a segunda intenção foi

problematizar boas condutas e atitudes que devem ser preservadas no trânsito que as crianças vivenciam no dia a dia em seu percurso até a escola (Scottá, 2018, p. 95).

Para materializar essa ideia, as professoras construíram na escola a Transitolândia, espaço que possuía placas, semáforo, faixas de pedestre, ciclovias e vias de circulação para os meios de transportes utilizados, como bicicletas, patins, patinetes e aqueles que foram montados nas aulas.

Imagem 3 - Transitolândia



Fonte: Scottá, 2018

No que se refere à dimensão expressivo-motora, as crianças vivenciaram atividades como andar na faixa de pedestres, manobras de bicicleta, lateralidade e equilíbrio e encenavam a figura do guarda de trânsito como meio de organizar a brincadeira, o que revela também a dimensão cognitiva e ética envolvida no brincar, dado que a necessidade dessa figura, que ainda não havia sido apresentada, partiu das enunciações infantis. Klippel (2013) aponta ser fundamental valorizar as experiências anteriores das crianças, que embora muito novas já possuem um repertório cultural oriundo de seus contextos sociais.

No que tange às dimensões linguísticas e estéticas, após um teatro de fantoches realizado pelos agentes da Guarda Civil Municipal de Vitória, as crianças propuseram a criação de folhetos para conscientizar e alertar sobre a importância de respeitar as leis

de trânsito. Durante a produção dos folhetos, “[...] as crianças puderam expor suas vontades, dúvidas, e experiências que foram ouvidas, compreendidas e respondidas, para que esse ambiente não proporcionasse somente experiências práticas, mas também sociais” (Scottá, 2018, p. 97).

Imagem 4 - Visita da Guarda Municipal de Vutória



Fonte: Scottá, 2018

Imagem 5 - Folheto produzido pelas crianças



Fonte: Scottá, 2018

No que se refere à articulação interdimensional com outras áreas do conhecimento presentes nos CMEIs, na dissertação de Franco (2022), intitulada de Contação de

histórias, brincadeiras e dramatização nas mediações pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil, é relatada a colaboração com o professor de Arte: “[...] ele tocou e auxiliou na confecção de instrumentos musicais, ensinou a construir barquinho de papel e ajudou na reconstrução do barco grande. Na mediação o educador sempre participava das brincadeiras, o que favorecia a interação das crianças” (Franco, 2022, p. 60).

Zandominegue (2018, p. 164) enfatiza a importância da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, uma vez que “[...] favorece a troca de experiências, de saberes, de valores, num contexto de interação mútua”. Dessa forma, a atuação docente de forma articulada entre os professores de Arte e de Educação Física contribui significativamente para a ampliação das experiências das crianças, como também para a construção de um currículo mais integrado e dinâmico, superando a visão fragmentada, disciplinar e isolada dos conhecimentos produzidos.

Dessa forma, entendendo que na infância, o corpo e o movimento se constituem como um dos principais meios de interação com o mundo físico e social, de comunicação e de formação identitária, a Educação Física deve compor essa integralidade de conhecimentos que circulam na Educação Infantil. Tendo em vista a valorização das múltiplas dimensões que constituem o indivíduo como um elemento central na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a Educação Física precisa operar as suas práticas pedagógicas nessa etapa a partir do princípio da Educação Interdimensional.

4.2 PROTAGONISMO

No que se refere ao princípio do Protagonismo, o Decreto nº 23.247/2024 estabelece a “[...] centralidade da criança no processo educativo desde a elaboração, execução até a avaliação das ações propostas” (Vitória, 2024, p. 1). Para Sarmiento (2006, p. 22), “[...] a participação não é uma pedagogia, é um direito [...]”, pois implica mudanças na organização política da escola, na dinâmica interativa, na relação entre professor e criança e nos processos de comunicação. Nesse sentido, o professor, na sua interação com a criança, rompe com a ideia de relação verticalizada de poder e estabelece interações horizontalizadas, pautadas na escuta e na valorização das experiências que a criança traz.

Na dissertação de Franco (2022), enquanto a professora contava a história do congo capixaba e situava as crianças a respeito da localização geográfica do Brasil e da África por meio do mapa, um aluno comentou: “Tia, meu pai falou que quando o sol vai embora daqui ele tá indo pra outra cidade” (Franco, 2022, p. 138). Após esse comentário, a professora relata que interrompeu o assunto central da aula para explorar as potencialidades desse apontamento.

Segundo Sarmiento (2013), é necessário considerar, para além dos direitos sociais e políticos, o direito cognitivo das crianças, respeitando e valorizando a sua compreensão e interpretação acerca do mundo. As experiências cotidianas vivenciadas pelas crianças, quando acolhidas e legitimadas pelos adultos, favorecem e contribuem para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas no protagonismo infantil, que retorna e se expressa no cotidiano das crianças “[...] por meio de ações e atividades que valorizam os desejos e interesses manifestos corporal e verbalmente por elas” (Martins et al., 2016, p. 74).

Outro acontecimento relatado por Franco (2022, p. 150-151) explana a resolução de um conflito que partiu das crianças:

[...] as crianças, ao se depararem com o conflito da personagem, não se mostraram à parte. [...] Mariana parecia querer resolver esse conflito. [...] Mariana interrompeu nosso teatro pedindo que modificássemos a história: tia, vamos colocar mais partes na história? [...] Fernanda retrucou: como? No que você está pensando? Mariana: das pessoas falarem do sol também. Acrescentamos essa nova parte sugerida por Mariana na história.

Imagem 6 - Apresentação teatral



Fonte: Franco (2022, p. 166)

Rezende (2012) e Gomes-da-Silva e Kunz (2005) destacam que na Educação Infantil o diálogo e as trocas culturais entre crianças e adultos são fundamentais para a constituição dos sujeitos, evidenciando que, apesar da abertura nas aulas para seguirem os seus interesses e vontades sem a interferências do adulto, as crianças necessitam das trocas culturais para se tornarem sujeitos pertencentes ao contexto social. Nessa perspectiva, consideramos a educação na primeira etapa da Educação Básica como um encontro intersubjetivo, geracional e intergeracional, mediado pelo mundo.

4.3 TERRITORIALIDADE

O princípio da Territorialidade se constitui como o “[...] reconhecimento da identidade e do pertencimento cultural das crianças na relação com o território – o entorno, a comunidade e a família, seus sujeitos, seus saberes, seus espaços de convivência e de trocas culturais” (Vitória, 2024, p. 1). Segundo Santos (1999, p. 8),

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

Sendo assim, trabalhar a territorialidade na Educação Infantil se faz de suma importância para que as crianças tenham a sua cultura reconhecida e valorizada, o que fortalece o pertencimento e a formação da sua identidade.

No livro Formação continuada e produção de conhecimento (Mello et al., 2022), são apresentadas experiências com a cultura capixaba que envolvem o princípio da territorialidade por meio da culinária, das brincadeiras e das manifestações da cultura de movimento. O carnaval de Muqui/ES, por exemplo, reúne elementos que dialogam com o imaginário popular, promovendo um ambiente propício para experiências com a figura do Boi Pintadinho, como se observa no seguinte relato:

[...] encontrou elementos lúdicos que encantaram as crianças e que permitiram que elas se identificassem com a história do Boi Pintadinho. A partir de várias brincadeiras (ser boi, correr do boi, pique pega, resgatar cantigas que falam de boi), assim como contos e lendas, foi possível trabalhar a cultura capixaba (Mello et al., 2022, p. 109).

Imagem 7 - Crianças fantasiadas



Fonte: Mello et al. (2022, p. 110)

Em relação à culinária, foi valorizada a produção artesanal da panela de barro, que é uma expressão cultural dos povos indígenas, tombada em 2002 como patrimônio imaterial da cultura capixaba. Nesse sentido, com a confecção da panela de barro, “[...] as crianças pintaram e cozinham, utilizando a receita da moqueca e da torta capixaba” (Mello et al., 2022, p. 103). As experiências com a panela de barro conectaram “[...] as vivências infantis aos contextos culturais [...]”, considerando as suas práticas autorais no processo de apropriação cultural (Lopes; Fernandes, 2018, p. 208)

Imagem 8 - Visita às Panelas de Goiabeiras



Fonte: Mello et al. (2022, p. 210)

Imagem 9 - Produção da panela de barro



Mello et al. (2022, p. 210)

No livro *Relações étnico-raciais na Educação Infantil* (Mello; Bolzan; Santos, 2022), o princípio da territorialidade é evidenciado em uma experiência com o congo, manifestação tipicamente capixaba que apresenta elementos culturais como a fincada do mastro e o manejo da casaca. Ao vivenciar uma brincadeira historiada sobre o congo que narrou a chegada dos povos escravizados ao território capixaba, uma das crianças propôs:

Tia, a gente tem que balançar o barco por causa da chuva e da onda. As crianças logo concordaram com ele e começaram a balançar o barco. A professora gostou da ideia e apoiou. [...] Ao chegarem em terra salvos, disseram Vamos fazer uma festa! Colocaram o mastro no local combinado e pegaram as casacas para fazer a comemoração. Foi realmente uma festa com música, dança e manipulação de casacas (Mello; Balzan; Faustino, 2022, p. 90, 2022).

Nessa experiência, evidencia-se a contribuição da territorialidade para a construção e o fortalecimento das identidades culturais das crianças. Percebe-se também a valorização delas como produtoras e não como meras receptoras da cultura do território. Dessa forma, constatamos que, ao considerar a territorialidade como um princípio pedagógico da EI-TI na Educação Infantil, o município de Vitória/ES vem ampliando as experiências culturais das crianças, consolidando, dessa maneira, as suas identidades socioculturais e o sentimento de pertencimento em relação ao contexto em que estão inseridas.

4.4 INDISSOCIABILIDADE ENTRE O EDUCAR, O CUIDAR, O BRINCAR E O INTERAGIR

Por fim, o princípio da Indissociabilidade entre o educar, o cuidar, o brincar e o interagir trata da “[...] integração entre os eixos educar, cuidar, brincar e interagir na relação com a criança” (Vitória, 2024, p. 1). Em consonância com esse princípio educativo, as DCNEI enfatizam a importância de

[...] proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos (Brasil, 2009, p. 14).

Na dissertação de Gomes (2024), intitulada de *Relações semióticas entre Educação Física e obras de artes na mediação pedagógica com a Educação Infantil*, a integração entre esses eixos se materializa no episódio narrado adiante:

[...] Na aula para a apresentação da obra “Pedra da Cebola”, houve uma integração com o grupo 3 A para a troca de experiências, em que as crianças pegavam a imagem da obra em suas mãos, tendo um tempo de observação. Uma foi mostrando para a outra o que estava visualizando. As crianças do grupo 6 A, que tem uma leitura de imagem adiantada devido a idade, iam lendo para os menores. [...] Após a leitura da imagem, as crianças falavam as brincadeiras da obra de arte e quais gostariam de brincar, assim construímos o que elas iriam brincar na próxima aula (Gomes, 2024, p. 147).

A interpretação coletiva da obra *Pedra da Cebola* e a seleção das brincadeiras feita pelas crianças evidenciam que o educar, o cuidar, o brincar e o interagir não são ações que acontecem separadamente, mas são processos simultâneos. De acordo com Goelzer, Cancian e Fonseca (2019, p. 108):

[...] as crianças aprendem, na interação, a se comunicar, a se expressar e a lidar com os mais diversos sentimentos – entre eles a alegria, a frustração, a tristeza, a dor, a surpresa – a se relacionar com todas as pessoas, a reconhecer e superar desafios [...].

Sendo assim, as práticas pedagógicas da Educação Infantil que envolvem esse princípio educativo asseguram possibilidades de operar a partir da articulação dos saberes, integrando educar-cuidar-brincar-interagir.

Sob essa ótica, cabe salientar que a integração entre crianças de diferentes faixas etárias possibilita experiências diversas, promovendo a “[...] aprendizagem com o outro, seja

com o outro que já tem uma bagagem maior de conhecimentos ou com o outro que ainda não a tem, o que possibilita a revisão e ampliação do conhecimento [...]” (Goelzer; Cancian, Fonseca, 2019, p. 110). É também no processo de interação e de troca entre diferentes grupos que emergem as construções de aprendizagens para a vida coletiva dentro e fora da escola, dado que por meio da interação as crianças estabelecem troca de saberes e de experiências, aprendendo a conviver, a colaborar, a respeitar, a brincar, a cuidar de si, do outro e do mundo.

Vale destacar que o brincar no contexto da Educação Infantil emerge como elemento central do processo educativo, não sendo dissociado do aprender. Nesse sentido, “[...] o brincar, direito inalienável da criança, não deve ser visto como algo contraditório ao aprender, para não reforçar uma dicotomização entre corpo e mente, como se o corpo infantil fosse o outro da razão” (Barbosa; Martins; Mello, 2019, p. 164). Desse modo, ao estabelecermos uma relação intrínseca e indissociável entre os eixos educar, cuidar, brincar e interagir nas mediações com as crianças, as práticas pedagógicas com a Educação Física na Educação Infantil precisam garantir esse pressuposto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou direcionamentos para a implementação da EI-TI no contexto da Educação Infantil, com base em documentos curriculares, pedagógicos e legislativos, bem como em literaturas produzidas com professores de Educação Física que atuam nessa etapa da Educação Básica na rede municipal de Vitória/ES.

No que concerne aos documentos de alcance nacional, nota-se que os encaminhamentos se apresentam de forma mais ampla, sem detalhar orientações para o funcionamento de instituições de Educação Infantil em tempo integral. Em contrapartida, no contexto do município de Vitória/ES, foram encontrados maiores avanços relativos à publicação de documentos e de legislações que orientam especificidades da jornada integral, detalhando aspectos pedagógicos, curriculares e administrativos.

Tratando ainda dos documentos municipais, importa destacar que a concepção de educação integral presente reconhece a criança em sua totalidade, ou seja, considerando as suas diferentes dimensões para o seu desenvolvimento integral. Também verificamos nesses documentos o estabelecimento de quatro princípios educativos a serem considerados no trabalho com as crianças da Educação Infantil nas instituições de ensino que ofertam matrículas em tempo integral, são eles: Educação Interdimensional, Protagonismo, Territorialidade e Indissociabilidade entre o educar, o cuidar, o brincar e o interagir.

No âmbito das literaturas, das teses e das dissertações analisadas, apesar de serem produções anteriores à Lei Municipal nº 9.787/2021 e ao Decreto nº 23.247/2024, que afirmam os princípios educativos do tempo integral, observamos nessas normativas práticas pedagógicas da Educação Física que têm operado em diálogo com esses princípios. Dessa forma, destacamos, por meio da análise das experiências relatadas, que esses documentos e legislações não só orientam as práticas subsequentes, mas também reafirmam práticas já existentes nas experiências com a Educação Física na Educação Infantil de Vitória/ES.

Com isso, constatamos que, ao operar as práticas pedagógicas a partir dos quatro princípios educativos registrados no Decreto nº 23.247/2024, a Educação Física na EI-TI reafirma um trabalho comprometido com a infância, que reconhece as crianças

em sua totalidade e compõe a integralidade das áreas de conhecimento e linguagens presentes nessa etapa da Educação Básica. São direcionamentos para a efetivação da política de EI-TI.

6. REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, V. C. Educação infantil em tempo integral: em busca de uma philia social. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. 63, p. 191-203, jan./mar. 2017.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral?. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n. 4, p. 95-119, out./dez. 2015.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. R.; MELLO, A. S. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: avanços e retrocessos. **Movimento**, Niterói, ano 6, n.10, p. 147-172, jan./jun. 2019.
- BLOCH, M. Apologia da história ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BOLZAN, E.; CÔCO, V.; MELLO, A. S. As danças populares na perspectiva de currículos antirracistas com a educação infantil. *Revista Espaço do Currículo*, v. 17, p. e67138, 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 nov. 2025.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Resolução. CNE/CEB No 05/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: Set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: Set. 2025.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>. Acesso em: Set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: Set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne> . Acesso em: Set. 2025.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Educação Física na Educação Infantil: um balanço das dissertações e teses da última década. *Revista Didática Sistêmica*, v. 23, n. 1, p. 16-34, 2021.

FARIAS, U. S. et al. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. 1-17, 2019.

FRANCO, F. M. Contação de histórias, brincadeiras e dramatização nas mediações pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil. 2022. 233 f. Tese (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

GOELZER, J.; CANCIAN, V. A.; FONSECA, K. M. Turmas multi-idades na UEIIA: 11 anos de encontros, desafios e maravilhamentos com as crianças. In: CANCIAN, V. A.; GOELZER, J.; BELING, V. J. (org.). *Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM: narrativas docentes*. Santa Maria: EDITORA, 2019. PÁGINAS.

GOMES, M. C. D. Relações semióticas entre Educação Física e obras de arte na mediação pedagógica com a Educação Infantil. 2024. 234 f. Tese (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

GOMES-DA-SILVA, E.; KUNZ, E. “Expressamentecorpo”, expressão corporal, comunicação e linguagem na Educação Física Infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE – CONBRACE, 2005, Porto Alegre/RS. *Anais...*, 2005. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/conbrace2005.pdf>. Acesso em: Nov. 2025.

GUIMARÃES, V.; MELLO, A. S. A participação das crianças na produção curricular da Educação Infantil por meio de brincadeiras e interações. *Revista Diálogo Educacional*, v. 25, p. 633-648, 2025.

KLIPPEL, M. V. O jogo na Educação Física da Educação Infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

- LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. *Educação*, v. 41, n. 2, p. 202-211, 2018.
- MARTINS, R. D. L.; SANTOS, W.; MELLO, A. S.; VOTRE, S. J. Protagonismo infantil na educação física: Uma experiência pedagógica com a capoeira. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 29, n.2, p. 59-79, 2016.
- MAZZEI, V. R.; MELLO, A. S. Projeto imagens que me encantam: autoria e protagonismo de crianças em tratamento oncológico. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 3-19, 2023.
- MELLO, A. S.; BOLZAN, E.; SANTOS, S. F. (org.). *Relações étnico-raciais na educação infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.
- MELLO, A. S. et al. *Formação Continuada e produção do conhecimento: experiências docentes da educação física com a Educação Infantil*. Seropédica: Editora da UFRRJ, 2022.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- REZENDE, D. O. O brincar livre de crianças da brinquedoteca: análise da frequência de ações motoras, tipos de brinquedos, brincadeiras e interações sociais. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Esporte – Universidade de São Paulo, 2012.
- SARMENTO, M. J. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.) *Sociologia da Infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013. PÁGINAS.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania activa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo. Summus Editorial, 2006. p. 141-159.
- SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.
- SCOTTÁ, B. A. A valorização das produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas do professor de educação física com a educação infantil. 2018. 130 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Coordenação de Educação Integral. Política de Educação Integral. 2019. Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais/politicas>. Acesso em: Set. 2025.

VITÓRIA, Secretaria de Educação. Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/seme/centros-municipais-de-educacao-infantil>. Acesso em: Jan. 2026.

VITÓRIA, Secretaria Municipal de Educação de. Gerência de Educação Infantil. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES. Portal Aprendevix, 2020. Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais/diretrizes>. Acesso em: Set. 2025.

VITÓRIA, Câmara Municipal de Vitória. Lei no 9787/2021 de 22 de setembro de 2021. Disponível em: <https://camarasempapel.cmv.es.gov.br>. Acesso em: Set. 2025.

VITÓRIA. Câmara Municipal de Vitória. Decreto Municipal no 23.247/2024 de 18 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://sistemas.vitoria.es.gov.br/atosnormativos/?url=legislacao>. Acesso em: Set. 2025.

VITÓRIA, Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Coordenação de Educação Integral. Documento Orientador dos Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral. (no prelo).

ZANDOMINEGUE, B. A. C. As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil. 2018. 342 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.