



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
Centro de Educação Física e Desportos  
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional- PROEF  
Campus de Vitória - ES

SUSANA DA ROCHA LOUZADA

# PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DINAMIZADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DOS MUROS DO CMEI: possibilidades/potencialidades e desafios

VITÓRIA – ES  
2023





SUSANA DA ROCHA LOUZADA

# PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DINAMIZADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DOS MUROS DO CMEI: possibilidades/potencialidades e desafios

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho

VITÓRIA – ES  
2023



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade  
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

L895p Louzada, Susana da Rocha, 1985-  
Práticas educativas de professores dinamizadores de  
educação física para além dos muros do CMEI : possibilidades/  
potencialidades e desafios / Susana da Rocha Louzada. – 2023.  
145 f. : il.

Orientador: Nelson Figueiredo de Andrade Filho.

Acompanha Produto Técnico: Para além dos muros do CMEI.

Modo de acesso: <http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física. 1 Educação infantil. 3. Educação pelo movimento. 4. Jogos infantis. I. Andrade Filho, Nelson Figueiredo de, 1962-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796

---

Elaborado por Eliéte Ribeiro Almeida – CRB-6 ES-603

SUSANA DA ROCHA LOUZADA

# **PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DINAMIZADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DOS MUROS DO CMEI: possibilidades/potencialidades e desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho

Data da defesa: 09/05/2023

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Membro Titular: Dr. Felipe Quintão de Almeida**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Membro Titular: Dr. Victor José Machado de Oliveira,**  
Universidade Federal do Amazonas

---

**Membro Titular: Dra. Ordália Alves de Almeida**  
Universidade Federal do Mato Grosso do sul

**Local:** Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Educação Física e Desportos  
**UFES – Campus de Goiabeiras, Vitória**

Mestrado Profissional em  
**Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE  
NACIONAL

**ATA DO 22º (VIGÉSIMO SEGUNDO) PROCESSO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO COLEGIADO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – NÚCLEO CEFD/UFES**

Aos nove dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três, realizou-se, no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, com transmissão por videoconferência, uma reunião para o processo de defesa pública da dissertação *“Práticas Educativas de professores dinamizadores de Educação Física para além dos muros do CMEI: possibilidades/potencialidades e desafios”*, da mestrand **Susana da Rocha Louzada**, na linha de pesquisa Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Nelson Figueiredo de Andrade Filho (Orientador – UFES), Felipe Quintão de Almeida (UFES), Ordália Alves de Almeida (UFMS) e Victor José Machado de Oliveira (UFAM) estes dois últimos participando remotamente, nos termos da Resolução nº 03, de 28 de janeiro de 2022, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo. Os trabalhos iniciaram-se às 14:00 horas com a apresentação da síntese da dissertação e do produto final feita pela mestrand. Em seguida, os membros da banca examinadora realizaram a arguição.

Em reunião para a avaliação da dissertação, a banca examinadora tomou a seguinte decisão:

Que a dissertação foi ( X ) APROVADA ( ) NÃO APROVADA

Observações: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho (Orientador – UFES)

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida (UFES)

Profª Drª. Ordália Alves de Almeida (UFMS)

Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira (UFAM)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** VICTOR JOSE MACHADO DE OLIVEIRA  
Data: 16/05/2023 21:18:12-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
NELSON FIGUEIREDO DE ANDRADE FILHO - SIAPE 1172960  
Departamento de Ginástica - DG/CEFD  
Em 11/05/2023 às 22:52

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/709216?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
FELIPE QUINTAO DE ALMEIDA - SIAPE 2571862  
Departamento de Ginástica - DG/CEFD  
Em 15/05/2023 às 08:58

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/710320?tipoArquivo=O>

## **AGRADECIMENTOS**

À Capes/Programa de Educação Básica (Proeb), pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (ProEF) em Rede Nacional.

Ao meu orientador e querido amigo, Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho, pelo incentivo. Obrigada por ter acreditado em mim!

Ao meu precioso filho, Ravi, que amo incondicionalmente. Espero compensá-lo das horas de atenção e brincadeira que lhe devo.

Aos meus colegas do ProEF/UFES, pelas preciosas “trocas de figurinhas”, que me fizeram crescer tanto.

Às minhas amigas Ednara e Fernanda, que nunca me deixaram desistir. Meus maiores presentes do mestrado! Seremos eternamente “a panela”!

Aos meus pais e irmãos, que sempre me apoiaram nas horas difíceis, que não foram poucas.

Gratidão eterna aos meus colegas dinamizadores que aceitaram fazer parte desta pesquisa.

Por fim, o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para a concretização desta dissertação.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

LOUZADA, Susana da Rocha. **Práticas educativas de professores dinamizadores de Educação Física para além dos muros do CMEI**: possibilidades/potencialidades e desafios. Orientador: Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho. 2023. 145 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

## RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação as práticas educativas dos professores dinamizadores de Educação Física do município de Vitória (ES). Objetivou compreender criticamente como os usos dos espaços públicos da cidade de Vitória (ES) por professores dinamizadores de Educação Física potencializam atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal (EMC) das crianças. De natureza qualitativa, a investigação se caracteriza como pesquisa exploratória, desenvolvida pelo método interpretativo. Os dados foram coletados com 56 professores, que responderam a um questionário via Google Forms, sendo que, posteriormente, 10 deles foram entrevistados via Google Meet e o conteúdo de suas falas foi submetido à análise de discurso. Os resultados indicam que, apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores para realizá-los, os atos educativos em espaços públicos da cidade promovem nas crianças alegria e memórias afetivas, assim como novas EMC's, sentimento de pertença, encontros e interações intra e intergeracionais, os quais contribuem para a promoção e ampliação de suas EMC's. Assim, esses atos educativos tornam visíveis as crianças, como também as dificuldades impostas pela configuração das cidades para a sua presença e livre exploração. Nesse sentido, além de trazer orientações sobre o uso das práticas realizadas além dos muros do CMEI para outros professores dinamizadores, o estudo traz subsídio para exigirmos dos governos maior participação das crianças nas decisões que as envolvem, ressaltando que elas precisam de espaços mais bem estruturados e com mais segurança.

**Palavras-chave:** Educação Física. Cidade. Educação Infantil. Experiências de movimento corporal.

LOUZADA, Susana da Rocha. **Educational practices of dynamic Physical Education teachers beyond the walls of the CMEI: possibilities/potentialities and challenges.** Adviser: Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho. 2023. 145 p. Dissertation (*Professional Master's Degree in Physical Education in National Network – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF*) – *Physical Education and Sports Center* (Centro de Educação Física e Desportos), *Federal University of Espírito Santo* (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES), Vitória, 2023.

### **ABSTRACT**

The object of this study is to investigate the educational practices of Physical Education teachers in the city of Vitória (ES). It aimed to critically understand how the uses of public spaces in the city of Vitória (ES) by dynamic Physical Education teachers enhance educational acts that promote children's experiences of body movement. Of a qualitative nature, the investigation is characterized as an exploratory research, developed by the interpretative method. Data were collected from 56 teachers, who answered a questionnaire via Google Forms, and later, 10 of them were interviewed via Google Meet and the content of their speeches was subjected to discourse analysis. The results indicate that, despite the difficulties faced by teachers to carry them out, educational acts in public spaces in the city promote joy and affective memories in children, as well as News EMC'S, a sense of belonging, encounters and intra and intergenerational interactions, which contribute to the promotion and expansion of their EMC'S. Thus, these educational acts make children visible, as well as the difficulties imposed by the configuration of cities for their presence and free exploration. In this sense, in addition to providing guidance on the use of practices carried out beyond the walls of the CMEI for other dynamic teachers, the study provides subsidy for us to demand from governments greater participation of children in the decisions that involve them, emphasizing that they need better structured spaces and more safely.

**Keywords:** Physical Education. City. Child education. Body movement experiences.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de teia global do desenvolvimento infantil .....	102
--	-----

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Simplesmente Chaplin .....	15
Fotografia 2 - Primeiro registro das dinamizadoras do CMEI Darcy Castello de Mendonça .....	17
Fotografia 3 - Prêmio Arte: CMEI Darcy Castello de Mendonça .....	19
Fotografia 4 - Visita de Manuel Jacinto Sarmiento ao CMEI Darcy Castello de Mendonça .....	22
Fotografia 5 - Tarde radical PIBID/ UFES – CMEI Darcy Castello de Mendonça .....	22
Fotografia 6 - Crianças brincando de pique-pega (Praça da Interativa, Goiabeiras, Vitória, ES) .....	23

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Seleção dos professores para a entrevista semiestruturada .....	57
Quadro 2 – Espaços da cidade usados para realizar atos educativos com crianças da Educação Infantil .....	61
Quadro 3 – Temas trabalhados por professores dinamizadores de Educação Física com as crianças nos espaços da cidade de Vitória (ES) .....	65
Quadro 4 – Experiências/vivências realizadas pelos professores dinamizadores de Educação Física com as crianças nos espaços da cidade de Vitória (ES).....	69
Quadro 5 – Experiências de movimento corporal trazidas pelas crianças e proposta de ampliação usada pelos professores .....	89
Quadro 6 – Comportamento das crianças durante o trajeto e meio de locomoção .....	93
Quadro 7 – Situações inusitadas observadas durante os atos educativos nos espaços públicos .....	103
Quadro 8 – Potencialidades observadas pelos professores nos espaços públicos visitados .....	106
Quadro 9 – Desafios enfrentados e táticas mobilizadas pelos professores na realização de atos educativos em espaços públicos .....	110

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Motivação para a saída com as crianças do CMEI .....	74
Tabela 2 – Categorização dos motivos para a escolha de determinado local para a saída com as crianças do CMEI .....	79
Tabela 3 – Estratégias usadas pelos professores para considerar as EMC's das crianças nos seus atos educativos .....	83
Tabela 4 – Interação das crianças com o espaço .....	97
Tabela 5 – Envolvimento das crianças com o ato educativo realizado no espaço público .....	99

## **LISTA DE SIGLAS**

**AD** – Análise de Discurso

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CE** – Critérios de Exclusão

**CI** – Critérios de Inclusão

**CMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil

**DCM** – Darcy Castello de Mendonça (CMEI)

**Dcnei's** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

**EMC** – Experiências de Movimento Corporal das Crianças

**ES** – Espírito Santo

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**PL** – Planejamento

**PMV** – Prefeitura Municipal de Vitória

**ProEF** – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

**Rcnei** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**SEME** – Secretaria Municipal de Educação de Vitória

**UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>TEMPORALIDADE DA PROFESSORA-PESQUISADORA: DE ONDE FALO E COMO ME APROXIMEI DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	15
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	26
<b>2 REVISITANDO ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS</b> .....	37
<b>2.1 A criança, a cidade e o processo educativo</b> .....	38
<b>2.2 Educação Física com a Educação Infantil</b> .....	44
2.2.1 A Educação Física nos documentos norteadores da Educação Infantil e nas práticas docentes: entre a autonomia e o disciplinamento .....	44
2.2.2 Experiências de movimento corporal .....	47
<b>3 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DINAMIZADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	55
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	61
<b>4.1 Espaços utilizados por professores e crianças da Educação Infantil e experiências e/ou interações neles vivenciadas</b> .....	61
<b>4.2 Caminhos trilhados por professores em atos educativos externos ao CMEI para dialogar com e ampliar as experiências movimento corporal das crianças</b> .....	73
4.2.1 Motivações para realizar o ato educativo em espaços públicos .....	73
4.2.2 Escolhas do espaço e das estratégias educativas .....	78
4.2.3 Relação das crianças com os espaços: análise sob a perspectiva docente ...	92
4.2.3.1 Crianças no trajeto .....	92
4.2.3.2 Contato com o espaço visitado .....	96
4.2.4 Envolvimento das crianças com o ato educativo realizado em espaços públicos.....	99
4.2.5 O espaço público como possível potencializador do ato educativo: situações inusitadas, benefícios e atributos dos locais escolhidos .....	103
<b>4.3 Desafios e táticas usados por professores para realizar atos educativos em espaços públicos</b> .....	109
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
<b>APÊNDICE</b> .....	139
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b> .....	140

<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>144</b>

## TEMPORALIDADE DA PROFESSORA-PESQUISADORA: DE ONDE FALO E COMO ME APROXIMEI DO OBJETO DE ESTUDO

Pensamos demasiadamente e sentimos muito pouco.  
Necessitamos mais de humildade que de máquinas.  
Mais de bondade e ternura que de inteligência.  
Sem isso, a vida se tornará violenta e tudo se perderá.

Charles Chaplin

Fotografia 1 – Simplesmente Chaplin



Fonte: arquivo pessoal (2013).

Trago a clássica frase de Charles Chaplin e a fotografia na abertura deste capítulo para simbolizar o processo de desconstrução da racionalidade adultocêntrica (SARMENTO, 2008) que me habitava antes de assumir o cargo de dinamizadora de Educação Física na Prefeitura de Vitória, em 2008. Esses símbolos me ajudam a contar a trajetória de reconstrução da minha identidade docente, refletindo constantemente sobre o meu lugar de adulta, construindo atitudes de escuta e enxergando as infâncias e as crianças sob uma ótica sensível, mais próxima de seu mundo, menos adultocentrada.

Minha relação com a Educação Infantil começou em 2007, quando, faltando somente alguns meses para eu conquistar meu tão sonhado diploma de licenciada em Educação Física, a Prefeitura Municipal de Vitória lançou um concurso público

para o provimento de vagas no cargo de professor dinamizador. Tratava-se de um cargo novo, criado em 2005, na gestão do prefeito João Coser (Partido dos Trabalhadores), destinado a professores de Arte e Educação Física, os quais teriam como campo de trabalho os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) de Vitória (ES).

Fiquei bem interessada em me inscrever e concorrer à vaga de professora dinamizadora de Educação Física, apesar de nunca ter feito estágio remunerado na área escolar. Filha de pai e mãe servidores públicos, enxerguei naquela oportunidade de trabalho a tão almejada estabilidade financeira. Por esse motivo, eu estava determinada a fazer o concurso público. Para minha surpresa e alegria, fui aprovada, assumindo o cargo no dia 17 de abril de 2008, um mês após a colação de grau na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde cursei Licenciatura Plena em Educação Física de 2003 a 2008.

Eu diria que cheguei ao CMEI Darcy Castello de Mendonça (DCM) bem desorientada. Não sabia ao certo como era ser professora de Educação Física com a Educação Infantil, pois, durante a formação inicial, o único contato que tive com essa etapa da Educação Básica foi na disciplina Educação Física Escolar I.

Para minha sorte e alento, no CMEI em que fui lotada, conheci outras dinamizadoras de Educação Física e Arte que já estavam atuando ali desde 2006. Fui muito bem acolhida pela colega de área, a professora Gabriela Arrebola, e pelas colegas de Arte, Marilene Gonçalves e Karla Sirtoli. Aproveito a oportunidade para eternizar meus sinceros agradecimentos pelo gesto tão nobre das colegas, que me acolheram com tanto carinho.

Fotografia 2 - Primeiro registro das dinamizadoras da CMEI Darcy Castello de Mendonça



Fonte: arquivo pessoal (2008).

No entanto, vale ressaltar que o clima no CMEI à época não era tão amistoso entre dinamizadores, pedagogos e professores generalistas. Parecia que nós, professoras dinamizadoras de Educação Física e Arte, éramos intrusas naquele espaço educativo destinado a crianças em sua primeira infância. Percebi que ali existia uma cultura escolar enraizada, pela qual éramos consideradas “tapa-buracos”, ou seja, professoras que cobriam os planejamentos das professoras generalistas, o famoso “PL”, como se nós não tivéssemos um objeto de ensino.

Para Rodrigues e Figueiredo (2011), o fato de o professor dinamizador não ser reconhecido como professor, e, sim, como alguém que tem a função de cobrir planejamento, conflita com as aspirações identitárias desses profissionais. Essa representação social que muitos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil têm sobre a Educação Física, “[...] atribuem um papel secundário à Educação Física na Educação infantil, imputando-lhe uma conotação de disciplina auxiliar ou momento de descanso [...]”, diante do que “[...] muitos professores se sentem desvalorizados e desistem de sua profissionalidade docente” (MELLO *et al.*, 2012, p. 450).

Também em mim, essa situação sempre causou certo incômodo e constrangimento. Inúmeras vezes, senti imensa vontade de desistir de atuar na Educação Infantil. Mas minha personalidade e engajamento com a Educação Física

não me permitiram desistir, ao contrário, deram-me forças para buscar táticas para superar as adversidades vividas nessa etapa da Educação Básica.

Em busca do reconhecimento profissional e na intenção de desconstruir a representação formulada pela cultura escolar e que parecia estar enraizada no CMEI, logo no primeiro ano de atuação, comecei a registrar, em fotografias, algumas mediações pedagógicas que realizava com as crianças. Para Mello *et al.* (2012), existe uma diferença entre “falar sobre” e “fazer com o corpo” o que é aprendido, por isso, o professor deve registrar em suportes o aprendizado das crianças, podendo ser um caderno ou registros diários:

Essas características da Educação Física devem ser enfatizadas, quando se pergunta sobre o que eles aprenderam, porque em muitos casos o que foi ensinado nas aulas de Educação Física não deixa traços visíveis, gravados em suportes escritos, mas em atitudes e relações que se estabelecem entre os atores que estão envolvidos no processo de ensino (MELLO *et al.*, 2012, p. 449).

Também Buss-Simão e Fiamoncini (2013) chamam atenção para a importância da documentação entendida como um dos quatro princípios da ação pedagógica do professor de Educação Física com a Educação Infantil. A estratégia de registrar as mediações pedagógicas por meio da fotografia serviu não apenas para “provar” que a Educação Física também tem algo a contribuir com a formação integral das crianças, mas, também, para que eu pudesse refletir sobre minha própria prática. Conforme Francelino, Figueiredo e Andrade Filho (2014, p. 613), o registro é “[...] um instrumento singular ao seu [referindo-se ao professor] desenvolvimento como profissional docente. É o modo com que ele se possibilita, se permite planejar, agir, refletir, construir, autoformar-se e constituir-se professor”.

Fotografia 3 - Prêmio Arte: CMEI Darcy Castello de Mendonça



Fonte: acervo pessoal (2012).

Tecer relações e parcerias com as colegas de Educação Física e Arte nas práticas docentes foi muito importante no processo de valorização e legitimação desses dois campos de saberes e experiências no CMEI em que eu estava inserida. Perini e Bracht (2016) acreditam que os saberes relacionais, constituídos pelo compartilhamento de intervenções educativas bem-sucedidas e a consequente rede de comunicação, intercâmbio e cooperação entre as partes resultantes dessa realidade constituem uma fonte significativa de saberes e uma opção viável para o desenvolvimento de propostas educativas sistematizadas no contexto da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, naquele início de carreira, minha prática docente com crianças ia se constituindo e ela não estava fundamentada somente nos saberes acadêmicos, mas também nos saberes da experiência que eram construídos no cotidiano do CMEI, sendo esses últimos “[...] também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 1999, p. 21). Assim, além dos saberes teórico-científicos, “[...] o professor, ao se deparar com os diferentes enfrentamentos oriundos das demandas do cotidiano escolar [...] [recorre] também a uma multiplicidade de saberes de natureza e origem diversas [...]” (PERINI; BRACHT, 2016, p. 954).

Na busca incessante de driblar a dificuldade que eu sentia para realizar a mediação de saberes e experiências no CMEI, em 2009, retornei aos bancos da UFES

para frequentar o curso superior de Pedagogia, realizado no período noturno. Eu dominava os conteúdos específicos da Educação Física, porém, parecia não dominar os saberes e habilidades para trabalhar com crianças tão pequenas. Libâneo (2015) justifica essa dificuldade por mim encontrada, pelo fato de, nos cursos de formação de licenciaturas, como a Educação Física, prevalecer o conhecimento disciplinar e conteudista, quase sempre desvinculado do conhecimento pedagógico-didático.

Todavia, na prática pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil, não é suficiente saber sobre assuntos significativos/temas; também é necessário saber quais deles serão trabalhados, quando e como serão organizados nos atos educativos. Buss-Simão e Fiamoncini (2013), inclusive, relatam que, durante formações, é recorrente a solicitação, por parte de professores e graduandos da Educação Física, de que as produções teóricas contenham exemplos práticos que ajudem a ampliar as possibilidades de pensar as conexões entre teoria e prática pedagógica nessa etapa da Educação Básica.

Enquanto cursava Pedagogia, tive acesso a conhecimentos sobre infâncias, metodologias de ensino e perspectivas de currículo que foram determinantes para eu pensar, repensar, construir e reconstruir estratégias e as ações educativas que eu realizava com as crianças. Foi um reflexo do movimento observado por Freire (2003), para quem uma formação permanente dos educadores, pautada em uma reflexão cientificamente informada, possibilita novas interpretações da realidade vivida.

Da promoção do diálogo com teorias e áreas do conhecimento, segundo ele, emerge um movimento de problematização, resultando em ações transformadoras com foco na qualidade do aprendizado. Apesar de não ter concluído o curso de Pedagogia, considero que o retorno à universidade e a imersão em literaturas foi de extrema importância na construção da minha prática docente, pois foi nessa época que comecei a perceber que as práticas de ensino poderiam ser plurais e que não existia apenas um modo de fazer docência.

Ainda, parafraseando Freire (1991), ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. Tornamo-nos professores, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Com essa certeza, aos poucos, fui me tornando professora de Educação Física com a Educação Infantil e, finalmente, resolvi publicizar minha prática docente, apresentando e compartilhando os projetos realizados no CMEI Darcy Castello de Mendonça nas formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME). Minha intenção não era ser modelo para

nenhum professor ou professora, nem tampouco pensava que aquilo que eu realizava na minha prática docente era o melhor modo ou o jeito “certo” de fazer Educação Física com a Educação Infantil. Apenas passei a ver valor em tudo aquilo que nós produzíamos, eu, as colegas e as crianças, nos nossos encontros diários no CMEI.

Em 2015, tive a honra de ingressar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFES, especificamente, como professora supervisora no subprojeto de Educação Física com a Educação Infantil. Com o programa, veio uma injeção de ânimo, pois, além de poder contribuir como coformadora dos professores em formação, tive a oportunidade de com eles avaliar constantemente minha prática docente e me reaproximar do Centro de Educação Física e Desporto da UFES.

As experiências construídas e vividas no CMEI com os bolsistas e com o coordenador do programa, Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho, orientador deste estudo, fizeram com que eu refletisse, cada vez mais, sobre a minha prática docente, pois promoveram a aproximação entre a teoria e a prática pedagógica.

Rolnik (2016, p. 89) lembra que “As pessoas estão, como nunca, expostas a encontros aleatórios, a afetar e serem afetadas de todos os lados e de todas as maneiras: a se desterritorializarem”. Percebemos que afetar e ser afetado são processos indissociáveis, pois vamos aos poucos destituindo sentidos e significados enraizados corporalmente em nós para que possamos ressignificar, assim, como os outros que também vão se abrindo às linhas de fuga e se reelaborando, na tentativa de reconstruir uma nova significação. Foi nesse processo de construção da subjetividade que reorientei a minha trajetória e abri campos de possibilidades até então não cogitados.

A formação continuada proporcionada pelo PIBID possibilitou minha participação em experiências de práticas docentes de caráter inovador, colaborou bastante no processo de construção da minha identidade profissional e na aproximação da Sociologia da Infância e do objeto da prática educativa da Educação Física com Educação Infantil que elegi para promover na minha prática educativa, as “Experiências de movimento corporal das crianças” (ANDRADE FILHO, 2011).

Fotografia 4 – Visita de Manuel Jacinto Sarmento ao CMEI Darcy Castello de Mendonça



Fonte: arquivo pessoal (2015).

Ao longo do meu percurso como professora de Educação Física com a Educação Infantil, minhas inquietações têm se centrado em refletir e compreender mais a fundo as questões relacionadas às possibilidades das práticas docentes. Com minha inserção no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), vi a oportunidade de pesquisar e divulgar as práticas educativas que têm sido realizadas por colegas de área nos CMEI's de Vitória (ES).

Fotografia 5 - Tarde radical PIBID/ UFES – CMEI Darcy Castello de Mendonça



Fonte: arquivo pessoal (2015).

Desde o início da minha carreira, observo que as crianças demonstram fascínio por saírem dos CMEI's. Debortoli *et al.* (2008, p. 21) sublinham que, “Pela forma inusitada de sempre caminhar em busca de algo novo, seja para descobrir ou ressignificar no velho o novo, a criança apropria-se do espaço”. Sujeitos ativos, que exploram e conceituam o mundo de várias maneiras, para elas, até mesmo ir à praça do próprio bairro com os colegas de turma é motivo de efusiva comemoração, pois, nesses espaço-tempos, podem compartilhar entre pares suas experiências e vivências ou até mesmo descobrir novas possibilidades de utilização desses outros espaços da cidade. As experiências de sair com as crianças do CMEI por inúmeras vezes durante os meus 15 anos de trabalho com a Educação Infantil fizeram-me “sujeito da experiência” (LARROSA, 2002, p. 24).

Para Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Tal como na perspectiva apresentada pelo autor, as experiências narradas, que me afetaram ora de maneira positiva, ora de maneira negativa, tirando-me da zona de conforto, transformaram-me e me impulsionaram para uma reflexão crítica permanente sobre a minha prática docente.

Fotografia 6 – Crianças brincando de pique-pega (Praça da Interativa, Goiabeiras, Vitória, ES)



Fonte: arquivo pessoal (2008).

Após participar de algumas formações continuadas em serviço, realizadas com os profissionais que atuam nos CMEI's no período de 2009 a 2015, percebi que a possibilidade de explorar outros espaços da cidade e de sair do espaço físico do CMEI com as crianças não é só um movimento que eu e minhas parceiras do CMEI Darcy Castello de Mendonça fazíamos individual e isoladamente; é uma realidade vivida por vários professores do sistema municipal de ensino de Vitória (ES).

Nessas experiências formativas promovidas pela SEME Vitória (ES), nós, professores e pedagogos, tivemos oportunidade de compartilhar nossas práticas ocupando o papel de formadores, o que nos permitiu conhecer mais sobre as práticas docentes dos professores dos CMEI's de Vitória. A partir desse compartilhamento de experiências pedagógicas, tive contato com vários trabalhos inspiradores e criativos realizados por professores dinamizadores de Educação Física e pude observar que meus colegas, em sua prática educativa no CMEI, também fizeram uso de territórios da cidade em seus atos educativos para ampliar e promover as experiências das crianças.

Outro movimento realizado pela SEME Vitória, que também influenciou na escolha da temática a ser estudada, foi o “Circuito educacional, científico, artístico e cultural”, conhecido como “Pé na cidade”<sup>1</sup>, realizado em 2014 com o objetivo de desenvolver um circuito de produções e vivências científicas, linguísticas, artísticas, corporais e musicais com as crianças e os profissionais dos CMEI's e Núcleos *Brincartes*<sup>2</sup> de Vitória (ES) em espaços educativos mais amplos da cidade, tais como os parques municipais. O “Pé na cidade” tinha como eixos norteadores o patrimônio, a sustentabilidade e a infância na contemporaneidade. À época, a SEME disponibilizava ônibus e estimulava os professores a saírem do CMEI com as crianças para que pudessem explorar esses territórios.

Não podemos deixar de mencionar que a iniciativa de criação do projeto “Pé na cidade” pela SEME representou um importante avanço no sentido de ampliação do

---

1 O projeto surgiu do desejo de levar para espaços educativos mais amplos da cidade as experimentações curriculares desenvolvidas nos CMEI's de Vitória (ES), promovendo interações entre crianças de diferentes idades e territórios, a fim de proporcionar um processo formativo junto aos profissionais das escolas, por meio das redes de conversações que se constituíram nesses encontros (LANGE *et al.*, 2020).

2 Núcleo do Programa de Educação em Tempo Integral da Educação Infantil do município de Vitória, visa a garantir o atendimento em horário integral às crianças de 04 a 06 anos, por meio da parceria público-privada concretizada via convênios com as organizações não governamentais para a modalidade da Educação Infantil.

currículo da Educação Infantil pública do município de Vitória (ES), pois possibilitou que as práticas educativas ultrapassassem os muros dos CMEI's e ampliassem os repertórios de brincadeiras, de vida social e de interação com outras crianças, adultos e espaços da cidade.

Esses eventos institucionais instigaram-me a conhecer mais a fundo as experiências das práticas docentes já realizadas por professores dinamizadores de Educação Física que fizeram uso dos espaços públicos da cidade de Vitória (ES) em seus atos educativos. Assim, a temática do estudo produzido e relatado nesta dissertação emerge do meu fazer docente, docência essa que envolve a relação, a interação, a convivência, a cultura do contexto e a heterogeneidade social dos sujeitos envolvidos no processo educativo (IMBERNÓN, 2004). As motivações desta pesquisa fundamentam-se em experiências vivenciadas ao longo do meu percurso profissional que me levaram a perceber a pluralidade das práticas educativas, conforme mencionei.

Minhas experiências e vivências como professora de Educação Física com a Educação Infantil narradas estão interconectadas a outros três acontecimentos: a cidade como um direito da criança, a potência das cidades como espaço educativo, a visão adultocêntrica presente na educação e a urgência de que ela seja superada. A conexão desses aspectos resultou na definição da temática deste estudo, cuja contextualização, assim como as questões que dela emergem, os objetivos e justificativa para a realização da pesquisa relatada nesta dissertação, são apresentadas no capítulo a seguir.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda os usos dos espaços públicos na potencialização de atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal das crianças. Trata-se, pois, de uma temática que abarca a cidade como lugar a ser explorado, vivenciado e experimentado pelas crianças. Envolve, por isso, o direito à cidade e a superação de uma visão adultocêntrica que ainda busca limitar os movimentos das crianças, inclusive na Educação Infantil. A seguir, discorreremos sobre esses aspectos, para, a partir disso, apresentar os questionamentos que emergem dessa confluência de temas, os objetivos que a pesquisa buscou alcançar, os fatores que nos levaram a desenvolvê-la e as possíveis contribuições que esperamos propor com os resultados.

Os Centros Municipais de Educação Infantil são espaços de educação formal, nos quais o cuidar e o educar se fazem presentes nas rotinas diárias. Nestas, os atos educativos são realizados de maneira lúdica, com intencionalidade pedagógica obrigatória e definida. Ainda que sejam considerados os espaços mais apropriados para a produção e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, das práticas sociais e para socialização das crianças com outras crianças e com adultos (BRASIL, 2009), não são os únicos a cumprir essas funções. É possível identificar espaços não institucionalizados nos quais acontecem práticas educativas, trocas de saberes e conhecimentos e formação para o exercício da cidadania (MULLER, 2012; ARAÚJO; CARVALHO, 2017; ARAÚJO, 2018, 2019).

Gohn (2006, p. 28) observa que, quando se fala em educação não formal, é quase impossível não a comparar com a educação formal, sendo a primeira a educação “[...] que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. Por essa razão, nenhum sujeito escapa da educação, pois ela acontece em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um ou de muitos modos (BRANDÃO, 1981).

O que diferencia a educação formal da não formal não é o espaço em que transcorre o processo educativo, e, sim, as propostas educacionais desenvolvidas, a relação estabelecida pelos sujeitos envolvidos, a existência de uma intencionalidade didática, a avaliação do aprendizado, a sistematização dos atos de ensino pautados em diretrizes educacionais e em um projeto político-pedagógico, dentre outros aspectos (GOHN, 2006). Dito isso, é possível que professores realizem educação

formal, “[...] aquela que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados [...]” (GOHN, 2006, p. 28) em ambientes não escolarizados, por exemplo, nos mais variados espaços da cidade, dentre os quais os parques (BERNARDI, 2012).

Na visão de Freire (1991), a cidade não é apenas um local físico onde se reproduzem as relações econômicas de produção, mas também um lugar de aprendizado, de relações sociais e políticas, de encontros, de celebração e de cultura. Na mesma linha, acreditamos no potencial educativo da cidade e entendemos que as instituições de Educação Infantil e seus professores devem criar espaço-tempos de trocas de experiências com a cidade e com seus agentes. Gadotti (2009) sublinha a necessidade de conciliar a aprendizagem da cidade com as propostas curriculares das instituições educativas, na perspectiva de “empoderar” educacionalmente os equipamentos culturais<sup>3</sup> da cidade.

A literatura mostra um crescente número de estudos (LOUREIRO, 2010; ARAÚJO, 2011; SEIXAS; TOMÁS; GIACCHETTA, 2020; VIEIRA *et al.*, 2021; CAMPOS *et al.*, 2021) que destacam os benefícios advindos da utilização do espaço público pelos professores, sublinhando a potência educativa que ele possui. Por exemplo, Campos, Carvalho e Batista (2021) relatam que, em visita a um museu e a um mercado com seus professores, as crianças puderam explorar o espaço desconhecido com seus próprios corpos, interagindo com pessoas e objetos e experienciando a diversidade e pluralidade da cidade. Seixas, Tomás e Giacchetta (2020) pontuam que as crianças usam o espaço público à sua maneira, modificando e operando o parque conforme seus próprios desejos e necessidades.

Experiências exitosas do uso de parques na Itália e na Argentina consideraram as ideias, percepções e necessidades das crianças para tomarem decisões em torno dos usos e apropriações do espaço urbano (TONUCCI, 2020) e permitem observar que as crianças também têm opiniões sobre o que querem mudar nos lugares dos quais não gostam (SEIXAS; TOMÁS; GIACCHETTA, 2020). Ao explorar os espaços públicos, elas não apenas aprendem, mas também ensinam (ARAÚJO; CARVALHO, 2017). Suas várias perspectivas sobre a vida na cidade são elaboradas sob a

---

3 Segundo Coelho (1997, p. 164), o termo equipamento cultural, sob o aspecto da macrodinâmica cultural, inclui “tanto edificações destinadas a práticas culturais (teatros, cinemas, bibliotecas, centros de cultura, filmotecas, museus) quanto grupos de produtores culturais abrigados ou não, fisicamente, numa edificação ou instituição (orquestras sinfônicas, corais, corpos de baile, companhias estáveis etc.)”.

influência das condições socioculturais e econômicas em que vivem e crescem (MULLER, 2012) e a partir das diferentes formas que elas encontram para simbolizar o mundo (ARAÚJO; CARVALHO, 2017).

A minha experiência de professora-pesquisadora vivenciada como dinamizadora de Educação Física com a Educação Infantil no município de Vitória (ES), conforme relatado anteriormente, permite observar que alguns professores que trabalham com esse campo de experiências e saberes da área da Educação Física escolar nessa etapa já têm visitado os espaços públicos da cidade, com o propósito de promover e ampliar as experiências de movimentos corporais (EMC) das crianças. As EMC's envolvem a dimensão corporal, o movimento, a expressividade, a sensibilidade, a criatividade que as crianças trazem consigo e expressam também por meio da brincadeira (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013), o que requer uma prática político-pedagógica da Educação Física construída “com”, e não mais “na” Educação Infantil (FARIAS; RODRIGUES, 2022).

O conceito de EMC adotado neste estudo é o formulado, em sua Tese de Doutorado, por Andrade Filho (2011, p. 240), que as considera

[...] como um acontecimento existencial, pedagógico, social, cultural produzido pelas crianças e um momento fundador de novos direitos. A escola infantil não pode mais continuar a “discursar direitos” e, ao mesmo tempo, a ignorar as experiências de movimento corporal das crianças no seu fazer pedagógico, tampouco manter o seu fazer pedagógico intacto, exigindo que as crianças continuem se adaptando à sua ordem cultural (ANDRADE FILHO, 2011, p. 240).

Por essa perspectiva, o mesmo autor compreende as EMC's como modo de ação social da criança, chave de sua socialização, e não como uma linguagem da qual a criança faz uso como forma de transgredir e desafiar a ordem cultural adulta. Constituem-se em uma necessidade, um interesse típico e parte significativa do “ofício de criança”<sup>4</sup>, que consome, transforma e cria a própria cultura, o que implica que a Educação Infantil precisa reconhecer que as crianças têm o direito de movimentar a si e ao seu mundo da maneira como gostam e necessitam fazê-lo (ANDRADE FILHO, 2013).

Uma vez que suas práticas pedagógicas levam em conta esse “ofício de criança”, o professor rompe com uma visão adultocêntrica, que interdita a expressão

---

4 Segundo Sirota (2001), a expressão "ofício de criança" se refere ao ingresso da criança na cena sociológica, considerando a infância como uma construção social que possui traços específicos, tomando a sério as experiências sociais que as crianças vivenciam nesta fase da vida.

e os desejos das crianças, aproximando-se dos postulados da Sociologia da Infância, a qual, conforme discorreremos mais adiante, organiza-se a partir da discussão do olhar, do interesse e dos desejos que a criança traz consigo.

Quando o professor, na sua prática educativa, ultrapassa os muros do CMEI e promove atos educativos<sup>5</sup> cria condições para as crianças conhecerem melhor o território em que vivem e as formas de expressão cultural que ali acontecem. Além disso, explorar os espaços públicos da cidade contribui para que as crianças tenham contato com outras culturas e infâncias (particularmente com brinquedos, jogos e brincadeiras que são manifestadas no ambiente comunitário em que o território se localiza), com outros modos de ser e fazer, com uma diversidade de pessoas, com vários espaços urbanos que até então não conheciam, o que contribui para a ampliação do repertório cultural e de EMC das crianças (ANDRADE FILHO, 2011).

Para contribuir com o debate sobre as potencialidades educativas presentes na cidade, em especial no que diz respeito às experiências de movimento corporal, este estudo se propôs a investigar as práticas docentes dos professores de Educação Física que utilizaram os espaços públicos de Vitória (ES). A seguir, estão elencadas as questões norteadoras do desenvolvimento desta pesquisa.

- Quais espaços da cidade de Vitória (ES), para além dos muros do CMEI, foram utilizados pelos professores dinamizadores de Educação Física para potencializar atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal das crianças?
- Quais temas e experiências foram propostos durante as mediações realizadas nesses espaços?
- Quais os sentidos e as motivações que atravessaram a execução dos atos educativos promovidos nesses espaços?
- Quais desafios (relativos ao CMEI e aos espaços) foram enfrentados pelos professores para realizarem atos educativos em espaços públicos e quais táticas foram criadas para superá-los?

---

5 A adoção da expressão “atos educativos” em substituição ao termo “aula” baseia-se na consideração de que o professor realiza uma mediação pedagógica em uma instituição educativa que integra o ato de educar e cuidar em uma organização não escolarizada.

Com as questões apresentadas, o objetivo geral da pesquisa é compreender criticamente como os usos dos espaços públicos da cidade de Vitória (ES) por professores dinamizadores de Educação Física podem potencializar atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal das crianças. Como objetivos específicos, temos:

- Identificar os espaços da cidade de Vitória (ES) para além dos muros do CMEI utilizados por professores dinamizadores de Educação Física para potencializar atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal das crianças, bem como temas, brincadeiras e interações neles propostas;
- Caracterizar como os atos educativos promovem diálogo com as experiências de movimento corporal cometidas pelas crianças, de modo a ampliar esse repertório;
- Identificar os desafios (relativos ao CMEI e aos espaços) enfrentados pelos professores para realizar atos educativos em espaços públicos e as táticas criadas para superá-los;
- Construir um *site* como produto educacional.

Este estudo tem como justificativa a invisibilidade das crianças na cidade, pela dificuldade de a escola conceber a cidade como um território complementar na tarefa de promover a aprendizagem formal das crianças e na necessidade de, como professores, promovermos um maior diálogo da escola e da cidade com o olhar da criança, seus interesses e desejos, como discorreremos a seguir, tendo como amparo argumentos defendidos em estudos acerca desses aspectos.

Sennett (2008, p. 56) cita Aristóteles, o qual sublinha que a diferença é própria da cidade, de modo que “uma cidade é construída por diferentes tipos de homens; pessoas iguais não podem fazê-la existir”. Ampliando essa diferença, argumentamos que a cidade precisa ser construída por diferentes tipos de homens e de mulheres, mas também por crianças. Esse ponto de vista também é defendido por Tonucci (2020), que aposta na transformação das cidades a partir da visão das crianças que nelas vivem, bem como por Araújo (2018), para quem as crianças sofrem com uma invisibilidade pública e não têm a oportunidade de trocar repertórios mais plurais de brincadeira quando restritas a brincar confinadas em suas próprias casas. Sem considerar o ponto de vista das crianças, no entanto, a cidade e “[...] seus

equipamentos, com características monofuncionais, não permitem que a infância apareça na sua plenitude, fossilizadas que estão suas formas de uso e desuso” (ARAÚJO, 2018, p. 725).

De um lado, a cidade invisibiliza a criança, do outro, o sistema de educação parece ainda ter dificuldade de conceber a cidade no seu potencial educativo. A palavra cidade aparece timidamente nos documentos norteadores da Educação no Brasil, reforçando que o maior desafio é reconhecê-la como um conteúdo vivo de possibilidades educativas e formativas e que é preciso haver espaços públicos seguros, atrativos e mobilizadores da infância, bem como o estímulo às crianças para frequentá-los (ARAÚJO, 2019).

Gadotti (2009, p. 44) já havia frisado que a necessidade de ter regras explícitas não deve ser impeditivo para a escola “[...] abrir-se mais para a cidade, aprender na cidade, da cidade [...]”. Até porque, quando usam o espaço público à sua maneira, as crianças exercem seu direito à cidade (SEIXAS; TOMÁS; GIACCHETTA, 2020), expressão cunhada pelo sociólogo francês Henri Lefebvre (2001, p. 117-118), consistindo em um direito de inclusão, na urbana, das qualidades e benefícios da vida na cidade, o qual “[...] não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de regresso às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada”.

O direito à cidade também é reforçado quando as instituições de Educação Infantil ancoram a intencionalidade político-pedagógica em princípios democráticos (CANAVIEIRA; COELHO, 2020), buscando

[...] romper com as visões reducionistas e adultocêntricas que marcaram (e marcam) nosso olhar sobre as crianças e suas interações com o mundo e permitir a emergência de um outro paradigma, um outro olhar sobre elas faz-se necessário na constituição de novas políticas educativas que têm como proposta de trabalho essa dimensão humana (LOPES, 2008, p. 79).

Em uma sociedade em que algumas instituições de Educação Infantil ainda interdita os movimentos das crianças e persistem visões e práticas pedagógicas que as veem como seres incompletos, sem cultura, como recipientes vazios ou no qual falta algo, que precisam de um adulto para orientá-las e que são “[...] alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos” (SARMENTO, 2008, p. 19), é de extrema importância investigar, compreender e dar visibilidade às práticas pedagógicas mediadas por professores dinamizadores de Educação Física

que fazem uso dos territórios educativos da cidade para promoverem EMC das crianças.

O estudo desse objeto também está em consonância com o que preconiza a Carta das Cidades Educadoras, elaborada durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, em 1990. A carta reconhece as cidades como locais potenciais para promover as trocas de saberes e experiências e reúne princípios a serem considerados por seus gestores no esforço de não deixar ao acaso o desenvolvimento de seus habitantes. Os princípios deste documento, inclusive, ancoram as proposições da BNCC para a Educação Infantil, ressaltando para os professores que atuam nessa etapa educacional que é possível e plausível planejar e efetivar práticas educativas com interações, experiências, aprendizagens e brincadeiras utilizando os diversos espaços da cidade (DONATO; NAGEL, 2020).

Conceber os usos dos espaços públicos da cidade como potencializadores da aprendizagem e das EMC's das crianças não é, como bem observou Moll (2008), uma defesa em torno da desescolarização social ou desprezo ou minimização dos efeitos e possibilidades do trabalho realizado no interior da escola na vida das crianças. Como reflete Carrano (2003, p. 20), “torna-se de interesse vital e estratégico que o campo educacional amplie suas reflexões sobre o amplo leque de possibilidades educativas que se abre nos múltiplos contextos, reais e virtuais, da cidade”.

Nessa direção, acreditamos que, ao fazerem usos do potencial educativo dos espaços públicos com as crianças, professores colaboram para promover um (re)posicionamento do CMEI no âmbito das redes educativas existentes na cidade, no qual “[...] seu papel é mais de articuladora da cultura, de dirigente e agregadora de pessoas, movimentos, organizações e instituições” (GADOTTI, 2006, p. 138). Assim, ao reconhecer que não mais é lócus exclusivo de aprendizagem formal, a escola assume que os demais espaços da cidade podem e devem ser vistos como territórios educativos que complementam sua atuação.

É importante, por fim, ressaltar que a investigação das atividades desenvolvidas em espaços públicos por professores dinamizadores de Educação Física para não apenas levar em conta, como também ampliar o repertório de EMC's e os conhecimentos das crianças, pontuando os desafios desse processo e as táticas para superá-los, a pesquisa colabora para ampliar a disponibilização de exemplos de experiências práticas bem-sucedidas nas instituições de Educação Infantil. Conforme Buss-Simão e Fiamoncini (2013), essa demanda é apresentada de forma recorrente

por estudantes e professores de Educação Física durante as formações iniciais e continuadas.

No que tange ao referencial teórico, ao considerar as experiências de movimento corporal como uma ação social da criança, parte de seu ofício (ANDRADE FILHO, 2011), o professor reconhece as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e história, atuando, portanto, para valorizar suas competências sociais e culturais. Trata-se de uma visão defendida pela Sociologia da Infância, referencial teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa, cujos primeiros elementos, conforme Quinteiro (2002, p. 24), emergiram e estão se fixando “[...] principalmente por oposição à concepção de infância considerada simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições [...]”.

Na abordagem da Sociologia da Infância, a criança pertence a uma categoria geracional, que não deve mais ser vista como um mero consumidor de cultura e reproduzidor social.

[...] através do brincar, do imaginário e da interação com as demais, as crianças se mostram protagonistas de suas vidas e criadoras de culturas. Portanto, o protagonismo infantil implica a participação das crianças na sociedade e nos processos decisórios. No coletivo, elas conseguem criar, tomar decisões, resolver situações e ser protagonistas da sua própria história (DIPP; TEBET, 2019, p. 39).

Buss-Simão e Fiamoncini (2013) destacam a contribuição da Sociologia na construção de um novo paradigma da infância, rompendo com a ideia de que esta e a criança seriam conceitos universais. Trata-se, portanto, de uma abordagem que entende as crianças como atores sociais de direito e que participam de maneira ativa na sociedade. Inspirado nesse postulado, Andrade Filho (2011) considera que as EMC's das crianças influenciam decisivamente a ação pedagógica docente. Por essa perspectiva, sublinhou que as EMC's das crianças exigem que o professor aprenda a deixar para trás a visão adultocêntrica pela qual, frequentemente, guia sua ação.

Como se sabe, nesta perspectiva, o sujeito que se considera o detentor da razão plena, o adulto, tende a conceber as crianças como reproduzidoras da cultura adulta, como sujeitos passivos e invisibilizados. Por isso, tende a tratá-las como objetos da ação pedagógica que comanda, interdita e controlando seus movimentos, brincadeiras e interações, especialmente em processos educacionais institucionalizados.

As instituições desenvolvem processos de **socialização vertical**, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas,

correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas colectivas conformadas pela e na cultura adulta (CHRISTENSEN, 2002 apud SARMENTO, 2009, p. 23, grifo do autor).

Em outra via, o docente entende as crianças como sujeitos sociais ativos em seus processos educativos, incluindo aí aqueles que ocorrem nos espaços públicos da cidade. O processo educativo pautado na Sociologia da Infância é organizado de modo a valorizar o protagonismo da criança e a promover uma escuta sensível de suas falas, considerando não apenas a linguagem verbal, mas também suas enunciações corporais para realizar possíveis alterações nas mediações pedagógicas planejadas (LIMA; MARTINS; OLIVEIRA, 2022).

De forma sintetizada, adiantamos que, quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo se caracteriza como qualitativo e exploratório. Fez uso da técnica questionário (APÊNDICE A), enviado a 110 professores dinamizadores da rede municipal de educação de Vitória (ES), dos quais 56 responderam ao instrumento. Destes, dez foram selecionados para a segunda etapa da produção de dados, que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas. O questionário permitiu identificar professores que, em algum momento da sua trajetória como dinamizador, já haviam realizado algum ato educativo com as crianças do CMEI em espaços públicos da cidade e que davam pistas de que consideravam e promoviam as EMC's durante a realização de atividades ali desenvolvidas.

Os dados obtidos com o questionário foram sistematizados em tabelas. Por seu lado, os dados provenientes da entrevista (APÊNDICE B), foram submetidos à análise discursiva, possibilitando-nos compreender como os usos desses espaços públicos ampliam e potencializam os atos educativos que promovem as EMC's das crianças nos moldes do que conceitua Andrade Filho (2011). Explicações mais detalhadas acerca das etapas e procedimentos usados no desenvolvimento da pesquisa se encontram no Capítulo 3.

No que diz respeito às contribuições, acreditamos que os resultados da pesquisa potencializam a prática de outros professores e as reflexões sobre a utilização dos territórios da cidade como espaços educativos, bem como que tais resultados podem nos permitir reconhecer que, ao mobilizarem as EMC's das crianças como objeto do ato educativo e estudo na Educação Infantil, os professores

dinamizadores de Educação Física dão estimável contribuição ao processo de formação em sistemas públicos formais de educação.

Além disso, a intenção da pesquisa é contribuir para a consolidação de ações pedagógicas que possam romper com a visão adultocêntrica sobre a qual já pontuamos nos tópicos anteriores. O desenvolvimento da pesquisa por uma professora dinamizadora de Educação Física também colabora para consolidar políticas públicas de formação docente no município de Vitória (ES) que valorizam o protagonismo dos professores, reconhecendo-os como pesquisadores de suas próprias práticas. O estudo pautou-se, ainda, pelo intuito de ser instrumento de inflexão, reflexão e inspiração para professores que acreditam que o processo educativo deve ser objeto permanente de debate.

A pesquisa, em outra via, busca chamar a atenção dos gestores das cidades sobre a capacidade e potência educativas que elas possuem, pontuando a importância de investir em espaços públicos para as crianças e com as crianças, manter esses espaços bem cuidados e organizados para que as instituições de educação estabeleçam com eles maior interação. Assim como Sarmiento (2007), acreditamos que as cidades podem apresentar contextos possíveis de potencialização da cidadania das crianças, mesmo tendo apresentado espaços desiguais no que se refere ao acesso e usufruto de condições dignas de vida. Essa ressignificação dos espaços públicos externos aos CMEI's como territórios ampliados e propícios ao processo educativo que se origina nessas instituições também poderá contribuir para a efetivação do direito à cidade para as crianças, nos moldes do que foi conceituado por Lefebvre (2001).

Em relação à estrutura, esta dissertação está organizada em quatro capítulos conforme descrito a seguir.

O primeiro capítulo apresenta o objeto de estudo, os questionamentos que emergiram sobre o tema estudado, os objetivos da pesquisa, a justificativa para sua realização e suas contribuições.

No segundo capítulo, revisitamos pesquisas sobre infância, cidade, Educação Física e Educação Infantil que se utilizaram das contribuições teóricas trazidas pela Sociologia da Infância.

No terceiro capítulo, explicitamos ao leitor o percurso metodológico da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos as análises e a interpretação dos dados coletados por meio dos questionários e entrevistas aplicados aos professores dinamizadores.

Por fim, encerramos este trabalho apresentando a síntese do que apreendemos para os objetivos estabelecidos, as limitações da pesquisa, o produto educacional, apontando, ainda, a necessidade de mais pesquisas que relacionem a Educação Física com a Educação Infantil, a infância e a cidade.

## 2 REVISITANDO ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Os estudos que integram esta revisão de literatura centram-se na Sociologia da Infância, a qual considera as crianças como sujeitos de direitos e históricos que produzem, consomem e transformam a cultura, compondo uma cultura infantil que se difere da cultura adulta (ANDRADE FILHO, 2011, 2013; BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013; ROSA, 2014; TRISTÃO, 2015; MELLO *et al.*, 2016; MARTINS; TRINDADE; MELLO, 2021; LIMA; MARTINS; OLIVEIRA, 2022; SARMENTO, 2004).

No primeiro tópico, sobretudo, os estudos destacam a potência que a exploração da cidade pelas crianças pode representar, não apenas aprendendo, mas também ensinando (ARAÚJO; CARVALHO, 2017), sendo escutadas na linguagem verbal, bem como em seus enunciados corporais. Essa perspectiva de ação, conforme notamos, amplia a garantia do direito à cidade para as crianças (CANAVIEIRA; COELHO; 2020; SEIXAS; TOMÁS; GIACCHETTA, 2020) e confirma que elas são produtoras de conhecimento a partir do espaço urbano (VIEIRA *et al.*, 2021; CAMPOS; CARVALHO; BATISTA, 2021), pelo qual elas podem simbolizar e entender o mundo (ARAÚJO; CARVALHO, 2017; TAVARES, 2020).

No segundo tópico, os estudos centram-se especificamente sobre a Educação Física com a Educação Infantil, permitindo notar que, em meio à oscilação entre o desejo de escaparmos à não disciplinarização dos corpos das crianças (PERINI; BRACHT, 2016; FARIAS; RODRIGUES, 2022), presente inclusive nos documentos oficiais (MELLO *et al.*, 2016), algumas práticas ainda atuam no sentido de interditar seus movimentos (ANDRADE FILHO, 2011, 2013; LUCINDO, 2020; MACHADO; SILVA; SILVA, 2022).

Todavia, emerge a defesa contundente de que, como ofício próprio da criança (ANDRADE FILHO, 2011, 2013), suas experiências de movimento corporal devem não apenas ser consideradas, como também promovidas (ANDRADE FILHO, 2011, 2013; BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013; ROSA, 2014; TRISTÃO, 2015; MELLO *et al.*, 2016; SANTOS, 2020; LIMA; MARTINS; OLIVEIRA, 2022). Os espaços públicos da cidade, como praias, parques, museus e mercados, vêm figurando como lócus para experiências educativas nessa direção (TRISTÃO, 2015; CAMPOS; CARVALHO; BATISTA, 2021).

## 2.1 A criança, a cidade e o processo educativo

A Lei do Marco Legal da Primeira Infância reconhece a importância crucial dos primeiros anos da criança na sua formação e desenvolvimento. Esse sujeito de direitos precisa ser levado em consideração desde já, o que requer ações que visam garantir seus direitos, cuidados e proteção desde os seus primeiros anos de vida. O artigo 17 da Lei 13.257/2016 sugere a responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em organizar e incentivar a criação de espaços lúdicos para crianças, tanto em locais públicos quanto privados. Esses espaços devem proporcionar o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade das crianças. Além disso, o artigo também ressalta a importância de garantir ambientes livres e seguros para as comunidades, permitindo que as crianças aproveitem esses espaços de forma adequada.

Por um viés transdisciplinar, Meira (2012) reflete acerca da infância na contemporaneidade, do brincar, da educação, da cultura, da cidade e da arte, demonstrando que os campos da cultura e ludicidade contribuem para a formação das crianças em todas as áreas. Em função disso, a autora acredita que a cidade, a cultura e a arte se apresentam como uma nascente de laços sociais e de cidadania, assim como uma referência simbólica imaginária nos processos de constituição subjetiva e aprendizagens das crianças, podendo ser articulados à Psicologia e à Psicanálise e à Educação. Considerando o estudo da autora, cabe às instituições escolares compreenderem as infâncias, suas enunciações, dando mais lugar às brincadeiras no currículo e propondo atos educativos para além dos muros escolares.

Seixas, Tomás e Giacchetta (2020) pontuam que as crianças utilizam o espaço público à sua maneira e exercem seu direito à cidade, estabelecendo relações recíprocas com os adultos e também realizando negociações de fronteiras e limites que são impostos pela supervisão parental e pelos dispositivos existentes nesses espaços. A partir de uma perspectiva etnográfica, esses autores utilizaram a observação participante e entrevistas qualitativas em dois parques públicos de Lisboa (Portugal), para dar visibilidade às crianças como produtoras de conhecimento diferenciado dos adultos. Essa diferenciação foi notada pelos autores, por exemplo, a partir das percepções e relação de uso que as crianças estabelecem com esses espaços, categorizadas em três dimensões.

A primeira dimensão categorizada por Seixas, Tomás e Giacchetta (2020) é a da apropriação e conhecimento do espaço, utilizado pelas crianças por meio do movimento, da experimentação e da exploração. Desse modo, elas rompem com a noção de que o parque infantil é um local estático, pois modificam e o operam de acordo com seus próprios desejos e necessidades, tornando-o um lugar **das** crianças, e não apenas **para** crianças. Ainda tratando da dimensão de apropriação do espaço, os autores perceberam que, quando as barreiras físicas que separam o que é apropriado para crianças do que é destinado ao uso por adultos encontram-se reduzidas, elas vivenciam uma exploração que vai além dos espaços considerados para as crianças, explorando, inclusive, aqueles que, inicialmente, não lhes haviam sido destinados.

Uma segunda dimensão sobre percepções e relações de usos que as crianças estabelecem com os parques foi a da interação interpessoal e do ambiente social construídos nesses espaços. Os autores notaram que a presença de outras crianças motivava a utilização dos parques públicos, inclusive de equipamentos e áreas que não eram tão atrativos quando estavam vazios. Na terceira dimensão de análise, nomeada como “não humana”, os autores salientam a importância da relação do humano com a natureza, já que as crianças valorizaram as possibilidades de exploração e movimento, por exemplo, correndo na grama, subindo nas árvores e brincando na água e com os animais.

Em entrevistas Vieira *et al.* (2021), com crianças de 5 anos, elas apontaram a quais lugares gostavam de ir na cidade, sendo que a maioria deu destaque ao *shopping*, em seguida, à escola, citando, ainda, os parques, a casa de amigos e parentes e sua própria casa. Mas, ao discorrer sobre os locais que não gostavam de frequentar, elas aproveitaram para ressaltar o que gostariam que neles fosse mudado: no parque municipal, disseram que os brinquedos antigos deveriam ser substituídos por novos; na escola antiga, reivindicaram que tivesse mais brinquedos disponíveis. Esses apontamentos revelam a necessidade de escutarmos as crianças, conectando-nos com suas realidades, desejos, vivências, interesses e necessidades.

A partir de conversas e análises dos registros fotográficos que 11 crianças (4 a 10 anos) consideravam significativos em suas vidas, Muller (2012) notou que elas expressam uma variedade de perspectivas sobre a vida na cidade, as quais são influenciadas principalmente pelas condições sociais, culturais e econômicas em que vivem e crescem. De cunho etnográfico, a pesquisa envolveu crianças de três bairros.

Em um deles, elas fotografaram três lugares comuns: suas casas e ruas, o posto policial e um parque. Em outro, puseram foco sobre a escola, amigos, parentes e vizinhos. Já as crianças que viviam em um bairro de maior poder aquisitivo registraram carros e espaços que ultrapassam as fronteiras do próprio bairro, indicando maior acesso à cidade.

Ao mesmo tempo em que as crianças possuem a capacidade de interpretar e criar os espaços que frequentam, Muller (2012) observou que elas carregam consigo os preconceitos dos adultos em relação à rua, apresentando medo do espaço público. Apesar disso, elas encontram jeitos de superar essas e outras limitações, criando, para brincadeiras, locais alternativos, diferentes daqueles oferecidos pelos adultos. Ilustrando essa perspectiva, a autora destacou o caso de um menino que, com seus amigos, criou, em um parque, lugares com diferentes nomes, como “vulcão”, “a árvore da vida”, “o lugar do Buda”. Ao criarem seus lugares, as crianças compartilham experiências únicas, atribuindo a elas um sentido especial que, muitas vezes, os adultos não são capazes de compreender.

Vieira *et al.* (2021) constataram que, apesar de a cultura adulta influenciar os modos como as crianças simbolizam e retratam o mundo, não se pode perder de vista que elas continuam redefinindo sua realidade como atores sociais. Por exemplo, durante um trajeto realizado a pé pelo grupo de um centro de Educação Infantil até o local em que estava acontecendo uma feira literária, as crianças observaram uma grande pedra e a nomearam como “caverna”, criando a fantasia de que os homens da caverna iriam segui-las e, por isso, precisavam andar mais rápido. O acontecido chamou a atenção, por demonstrar que o trajeto pode ser tão interessante quanto o destino escolhido.

Além disso, no trajeto de ônibus até uma galeria de arte, as crianças observaram e comentaram sobre o encanto da Baía de Vitória, cidade onde o estudo foi realizado, sobre os navios que avistaram e também sobre um muro todo pintado, o qual se assemelhava com o local que elas visitariam naquele dia, revelando que a cidade, além de cumprir sua função social, política, econômica e de prestação de serviço, também pode ter uma função educativa de formação **para e pela** cidade.

Araújo e Carvalho (2017) observam que os sentidos que as crianças atribuem à cidade podem se materializar por meio das experiências por elas vividas ou pelas diferentes formas que elas encontram para simbolizar o mundo. Em pesquisa com 220 crianças do campo e da cidade, as autoras chamam a atenção para os impactos que

a violência produz sobre a relação entre crianças e o espaço que habitam. Quando questionadas sobre onde brincam, muitas delas indicaram locais da esfera privada, como a própria casa, o quarto, o quintal ou o terreiro de secar café, evidenciando, assim, o quanto, na atualidade, as crianças estão confinadas na própria casa e dependentes dos adultos, reflexo da violência, que, sobretudo, marca o espaço urbano, mas do qual a zona rural também não está livre.

Seguras nesses espaços, elas ficam impossibilitadas de ter contato com outras culturas e infâncias, de trocar repertórios diversos de brincadeiras. Além disso, conforme as autoras, as crianças também ficam mais invisibilizadas na cidade, pois a rua aparece como um ambiente que as crianças não podem frequentar, tanto no contexto rural quanto no urbano, mostrando-se um local inapropriado à sua presença.

Discutindo a relação criança e cidade, Tonucci (2020) apresenta algumas experiências exitosas, por escutarem as ideias, percepções e necessidades das crianças para tomarem decisões em torno do uso e apropriações do espaço urbano. Por exemplo, no projeto “A cidade das crianças”, em Roma (Itália), um grupo de crianças aconselhou o prefeito, exercendo seu direito de expressar suas opiniões sempre que são tomadas decisões que as afetam. Outra experiência destacada no estudo foi a deliberação de um Conselho da Criança de Rosário (Argentina) para instituir o “Dia do brincar”. Esse evento juntou dezenas de representantes das escolas locais em uma reunião extraordinária da câmara municipal em torno de uma atividade inerente à criança e que, para o autor, é uma parte importante da política urbana porque quando as crianças brincam de acordo com suas próprias necessidades, em vez de serem orientadas por necessidades alheias, crescem e se tornam adultos mais saudáveis, seguros e produtivos.

As experiências de Roma e Rosário são potentes para as instituições educativas, pois, para Tonucci (2020), a criança quer mais autonomia e liberdade não só na cidade, mas também na escola. Assim, ouvi-la e incluí-la nas decisões resultará em uma mudança de perspectiva, que, conseqüentemente, mudará comportamentos excludentes, transformando a cidade e a escola em locais mais acolhedores e inclusivos. Para tanto, Pasuch e Franco (2017) argumentam que o currículo deve articular e valorizar os saberes e fazeres das crianças, os quais, por certo, estão atrelados aos modos de ser/estar e produzir a vida. Estas autoras pontuam que a constituição do currículo também requer considerar não somente as narrativas,

experiências e realidades das crianças pequenas, que, no contexto por elas estudado, residiam no campo.

Para estes autores, é preciso, também, considerar questões estruturais da própria comunidade, como locomoção, oferta de materiais, espaços internos e externos, disponibilidade de brinquedos etc. Essa perspectiva e recomendações também podem ser estendidas aos profissionais das escolas situadas no contexto urbano, visto que é neste que as crianças que vivem na cidade formam a base de suas identidades sociais e coletivas, cabendo aos professores e profissionais que participam da construção do currículo na Educação Infantil valorizar suas práticas culturais.

No argumento de Tavares (2020), o entendimento do mundo requer entender, também, o espaço em que se vive. Por essa razão, a autora acredita que a pedagogia deve ter como objetivo a educação do olhar das crianças para que elas possam reparar e ver a cidade como um espaço de conflitos, disputas e negociações. Nesse sentido, o tema dos direitos e da vida urbana, incluindo o direito à cidade, deve ser incorporado ao cotidiano das escolas que atendem às crianças já em seus primeiros anos de vida, para que a elas se possam garantir condições de cidadania. Ao utilizar a experiência urbana como um pano de fundo, o professor poderá proporcionar às crianças outras experiências alfabetizadoras e oportunidades de aprendizagem mais amplas, como a compreensão de seus papéis como sujeitos ativos e protagonistas na sociedade.

Canavieira e Coelho (2020) argumentam que, quando as instituições de Educação Infantil ancoram a intencionalidade político-pedagógica em princípios democráticos, têm potencial para desempenhar um papel de garantir às crianças o direito à cidade, a liberdade, colaborando para a formação de *corposmentes* e subjetividades cidadãs. Por isso, quando, em seus atos educativos, levam as crianças para vivenciarem e explorarem a cidade, os professores estão promovendo a inclusão das crianças no processo de composição do espaço urbano, contribuindo diretamente para uma constituição infantil das cidades e, nessa perspectiva, mediações e mudanças podem ocorrer pela escuta e participação ativa dessas crianças.

Ao destacar fragmentos de sua observação a partir de suas peregrinações pela cidade, Araújo (2019) narra que se tornou testemunha ocular da amizade entre uma criança de classe média e um homem catador de latinhas, além de ter presenciado uma menina oferecendo sua capa de proteção a uma estranha em um dia chuvoso,

bem como crianças repartindo uma maçã que haviam ganhado no sinal de trânsito da cidade. São acontecimentos em que a autora identifica jeitos próprios de as crianças provocarem encontros e ajuda ao próximo, revelando gestos, atitudes e sentidos que caminham na contramão do individualismo, do preconceito e da indiferença, tão presentes atualmente na cidade.

Por essa razão, Araújo (2019) questiona se também não seria papel da escola compreender o que as crianças ensinam sobre a cidade por meio de suas experiências, as quais permitem observar que, embora a cidade se apresente como um lugar hostil e perigoso é possível também aos adultos estabelecerem com ela outras relações, mais democráticas e solidárias. Pelo prisma abordado pela autora, a escola deve reconhecer a cidade, não apenas como objeto de aprendizagem ou traduzir suas experiências em práticas curriculares, mas também enxergá-la como um repositório dinâmico de oportunidades educativas e formativas derivadas das relações de amizades, afetividades, cumplicidades e solidariedades cultivadas entre as crianças.

Campos, Carvalho e Batista (2021) analisaram as experiências de crianças em visita a espaços culturais da cidade de Belo Horizonte (MG), buscando compreender como as crianças experimentam a cidade e desenvolvem um senso de “lugar”, a partir dos seus deslocamentos da escola até um museu e um mercado público, com mediação pela professora de uma escola municipal de Educação Infantil. Conforme os autores, os caminhos percorridos pelas crianças entre a escola e os locais que seriam alvo de visita se mostraram um espaço-tempo potente para elas interagirem com a diversidade e pluralidade da cidade. Segundo eles, à medida que o passeio transcorria, a cidade “crescia” para as crianças e passou a ter sentidos e limites próprios aos seus olhos. Alguns pontos da cidade, como o túnel, impactaram as experiências das crianças de tal maneira, que elas materializaram esses espaços nas atividades desenvolvidas na instituição.

As experiências relatadas na literatura revisada, portanto, levam-nos a considerar que, ao levarmos em conta que as crianças trazem consigo uma cultura, mas também produzem suas culturas, ampliamos suas interações, linguagens e repertório de brincadeiras. Essas constatações reforçam a necessidade de as crianças serem incluídas nas discussões sobre a cidade em que vivem e sobre os ambientes que frequentam, incluindo a escola, de forma a serem ativamente envolvidas nos processos de mudança.

## 2.2 Educação Física com a Educação Infantil

Neste tópico, os estudos apresentados acreditam em uma prática político-pedagógica da Educação Física construída **com**, e não mais **na** Educação Infantil. Traz uma reflexão sobre a não escolarização da Educação Infantil e sobre a não interdição dos corpos infantis nas instituições educativas.

### 2.2.1 A Educação Física nos documentos norteadores da Educação Infantil e nas práticas docentes: entre a autonomia e o disciplinamento

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei's), as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2009, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) são os documentos mais atuais com propostas curriculares para a orientação do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Neles, estão as concepções de sociedade, de educação e de infância que, de acordo com Barbosa (2010), precisam fundamentar a organização do cotidiano dessa etapa educativa, seus planejamentos e propostas pedagógicas, incluindo aí as relacionadas à Educação Física.

Mello *et al.* (2016) consideram que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil serviram de base para a construção da BNCC, pois, nelas, as interações e brincadeiras também aparecem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, além de levar em conta os princípios éticos, políticos e estéticos que devem orientar o trabalho de produção de conhecimento na Educação Infantil. O discurso da BNCC, no entanto, não faz menção direta à Educação Física com a Educação Infantil (MELLO *et al.*, 2016; MACHADO; SILVA; SILVA, 2022). Apesar disso, o campo de experiência, chamado “corpo, gestos e movimentos”, mostra aproximação maior com área (MACHADO; SILVA; SILVA, 2022), havendo, conforme Mello *et al.* (2016), indícios de que os pressupostos apresentados na BNCC para a Educação Infantil interagem com a produção acadêmico-científica da Educação Física.

Ao ser comparada por Mello *et al.* (2016) com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Rcnei) e com a Dcnei's, a BNCC mostra avanço em categorias centrais no trabalho do professor de Educação Física. Por exemplo, em “concepção de criança”, a BNCC supera a perspectiva apresentada no Rcnei e, em vez de situá-la na condição de “receptáculo”, passa a considerá-la como sujeito ativo

na e da sociedade, pautando-se nos postulados da Sociologia da Infância. Além disso, esses autores consideram que a BNCC atribui importância ao corpo e movimento, a partir das oportunidades que as crianças têm de produzir culturas, valorizando as interações socioculturais, superando a visão de que o desenvolvimento e potencialização da ação motora da criança servirão de suporte para outras e futuras aprendizagens. Por fim, os autores observam avanços na BNCC pelo fato de o jogo deixar de ser um meio para o professor alcançar um objetivo de aprendizagem ou para desenvolver alguma habilidade, sendo considerado como um direito de aprendizagem da criança.

Para Mello *et al.* (2016), os três documentos oficiais mencionados trazem a preocupação com a não disciplinarização da Educação Infantil e com a articulação do trabalho pedagógico entre diferentes áreas e sujeitos inseridos nessa etapa da Educação Básica. Mas, para eles também neste ponto, a BNCC representa avanços em relação ao Rcnei e às Dcnei's, pois o foco da organização curricular/didática deixa de pensar a prática para as crianças com base nas escolhas e visão do adulto, transformando-se em uma proposta que valoriza as experiências infantis no processo educativo.

Machado, Silva e Silva (2022) também identificaram na BNCC uma abordagem que orienta a formação integral da criança, no sentido de formar indivíduos autônomos, livres e emancipados, mas alertam para o fato de que esses objetivos também podem contribuir para a regulação dos indivíduos conforme a lógica neoliberal. De forma semelhante, essas direções díspares também podem ser observadas em produções científicas da área de Educação Física, bem como nas práticas do sistema educacional e de docentes de Educação Física.

Martins, Trindade e Mello (2021) notaram um distanciamento entre a produção acadêmica da Educação Física sobre a Educação Infantil e as concepções e os pressupostos presentes nas Dcnei's e na BNCC. Eles analisaram produções do recorte temporal 1980-2016, e, contrapondo-as com os documentos oficiais, notaram o predomínio das concepções “biologicistas” da Educação Física na etapa da Educação Infantil e da criança, fortemente influenciadas pelas teorias dos campos da psicologia e do comportamento motor, o que vai de encontro aos referenciais da Sociologia da Infância e da Filosofia, que parecem estar mais alinhados com as concepções que alicerçam os documentos orientadores da primeira etapa da

Educação Básica. Os autores questionam se essa dissonância não “atrapalharia” a presença do professor de Educação Física com a Educação Infantil.

No que diz respeito às práticas do sistema educacional e dos docentes da área, a análise de Machado, Silva e Silva (2022) sobre cenas escolares, a partir de um movimento de pesquisa cartográfico, mostra que, ao mesmo tempo em que almeja alcançar a formação integral da criança, propondo situações que compreendem aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, o professor de Educação Física também trabalha com organizações corporais específicas que contribuem para um disciplinamento do corpo infantil. Por exemplo, elas notaram práticas de organizar as crianças em fila durante o deslocamento pela instituição, a cobrança às crianças a respeito do tempo de espera para realizarem o “exercício”, proposição de atividades de aquecimento e volta à calma, distribuição das crianças em colunas para realizarem uma atividade.

Essas práticas demonstram que existe na Educação Infantil um objetivo de enquadramento do corpo a um espaço-tempo. São condutas disciplinares que podem ser encontradas em outros espaço-tempos da instituição, não somente nos atos educativos dos professores de Educação Física, visto que os adultos, para serem atendidos em seus próprios interesses, estabelecem “combinados” com as crianças, argumentando em favor de uma ordem institucional que, supostamente, vai garantir a segurança e o bom convívio (MACHADO; SILVA; SILVA, 2022).

Ao mesmo tempo em que as professoras participantes do estudo conduzido por Lucindo (2020) entendiam que um arranjo coletivo imutável seria compatível com o que deve ser a rotina na Educação Infantil e que esta deveria ser flexibilizada sempre que necessário, para atender às necessidades e aos interesses das crianças, o autor notou que as mudanças acontecem principalmente para suprir às necessidades da instituição. Outra incoerência é que as docentes julgaram inadequado permitir que as crianças brincassem de forma “livre” durante a rotina da instituição, sugerindo que quanto maiores forem elas, as experiências devem ser reduzidas a determinados espaço-tempos, tais como às aulas de Educação Física, aos parques e às danças em eventos festivos.

A partir de observação crítica do cotidiano de um CMEI da cidade de Vitória (ES), Andrade Filho (2013) constatou que, no planejamento de sua prática educativa, os docentes de Educação Física se orientavam pelas perspectivas pedagógicas crítico-superadora e pela cultura corporal de movimento, que propõem a

pedagogização do patrimônio da cultura corporal de movimento na escola. Porém, ao revisitar o Coletivo de Autores (1992), que legitima a perspectiva, o autor percebeu que nela não se fazia alusão às crianças pequenas que se encontram na etapa da Educação Infantil. Portanto, em sua análise, essas perspectivas não são suficientes para orientar o trabalho da Educação Física com a Educação Infantil, pois não levam em consideração as características únicas das crianças pequenas e não estão conciliadas com a perspectiva pedagógica da Educação Infantil brasileira, a qual dialoga com a Sociologia da Infância, defendendo que a brincadeira é direito de aprendizagem da criança e eixo estruturante da prática pedagógica do professor.

Em função disso, Andrade Filho (2013) propõe as experiências de movimento corporal das crianças como um objeto do ato educativo da Educação Física com a Educação Infantil, defendendo a emergência em estudar uma perspectiva que possui elementos teóricos e metodológicos específicos, capazes de orientar a atuação do professor que estiver envolvido na educação e no cuidado das crianças pequenas no contexto da Educação Infantil institucionalizada. Além disso, o autor denuncia que a cultura escolar tende, sistematicamente, a interditar as EMC's das crianças, retirando-lhe o direito de movimentar a si e ao seu mundo da maneira que gostariam e necessitam fazê-lo.

Notamos, assim, que ao mesmo tempo em que os documentos oficiais trazem avanços em relação à preocupação de não haver enquadramento dos corpos, as instituições de Educação Infantil ainda caminham entre o desejo de considerar as crianças como sujeitos ativos, com interesses e culturas que lhes são próprios, e o desejo de interditar seus movimentos, o que faz emergir, na literatura, estudos críticos desse viés de atuação, notadamente, aqueles que discutem as EMC's.

### 2.2.2 Experiências de movimento corporal

Neste tópico, os estudos argumentam a favor de uma prática educativa da Educação Física que consideram e também promovem as experiências de movimento corporal das crianças.

Em estudo na realidade institucional da Educação Infantil, **com** duas professoras-pedagogas, um professor de Educação Física e 26 crianças de 5 anos, Farias e Rodrigues (2022) relatam que o primeiro passo rumo a uma Educação Física “com” a Educação Infantil foi tentar romper com a lógica disciplinar e realizar um projeto coletivo. As crianças foram provocadas a refletirem sobre as mediações

pedagógicas, no exercício de romper com uma prática adultocêntrica que, em geral, controla a mediação pedagógica a ponto de não permitir que elas realizem outras ações que não as propostas. Na promoção dessa nova lógica, os autores destacam a importância de o professor perceber que as crianças se expressam não somente pela forma verbal, mas também concretizam sua participação na interação com os pares ou até quando se sentam e apenas observam a aula.

Uma das defesas mais contundentes encontradas nessa direção é feita por Andrade Filho (2011), para quem o direito das crianças de movimentar a si e ao seu mundo da maneira como gostariam e necessitam fazê-lo constitui-se em experiências que são a “chave” de sua socialização. O autor as nomeia como experiências de movimento corporal, as quais, no seu entendimento, não são uma linguagem, mas uma forma própria de agir socialmente. Vem daí sua crítica à mentalidade adulta corrente quando tende a dizer que quando as crianças agem socialmente por meio das experiências de movimento corporal o fazem na intenção de subverter, transgredir, contrariar a ordem adulta e orientações institucionais.

Ao contrário, as EMC's, nas considerações de Andrade Filho (2011), são uma necessidade, um interesse típico e parte significativa do “ofício” de criança, que “consome” a cultura em que está inserida, mas também transforma e cria sua própria cultura. Para que o professor realize uma prática pedagógica fundada nas necessidades, interesses e ponto de vista das crianças, o autor sugere considerar as EMC's das crianças como ação social e pedagógica. Tendo como suporte os argumentos de Chris Jenks (sobre a Sociologia da Infância, Andrade Filho (2011, p. 22) afirma que,

[...] do ponto de vista da construção da legitimidade da Educação Física para a Educação Infantil, inovador seria não reduzir o movimento corporal da criança à condição de linguagem gestual. Seria evitar que o movimento corporal da criança se mantivesse como meio e/ou fim da tarefa educativa geral e alheia, cativo dos fundamentos codificados e prescritos à Pedagogia pela tradicional Psicologia do Desenvolvimento, em razão da legitimação do seu próprio objeto de conhecimento. Nesse sentido, inovador seria pensar o movimento corporal das crianças como possibilidade em si, como modo ético que a criança, também na condição de “aluno”, dispõe de mover a si e ao seu mundo e, por essa via, como um modo pedagógico de o sujeito infantil relacionar a si com a sua realidade e produzir os sentidos da sua cultura dentro da cultura geral. Afinal, conforme postula a Sociologia da Infância “Em larga medida, a infância continua a não ser entendida como uma modelação emergente da acção”.

Preste atenção na seguinte cena: ao relatar uma experiência na praia desenvolvida pela Educação Física com crianças do grupo 2, Tristão (2015) também

chama atenção para a cultura infantil: mesmo que o professor (o próprio autor) não as tivesse liberado para entrar na água, duas delas se sentaram no limite da onda, batiam a palma das mãos na água, olhavam-se e soltavam gargalhadas, reagindo à experiência que estavam vivendo. Para o autor, isso mostrou que as crianças possuem desejos, interesses, motivos que estão ligados às suas vidas e que ganham sentido na relação entre pares. Em outra cena, após acompanhar as mediações pedagógicas de um professor no cotidiano e as EMC's de crianças de 6 meses a 2 anos, Rosa (2014) entendeu tais experiências como principais pistas para a concretização de um currículo em que a criança seja o centro do planejamento, cabendo ao docente interpretá-las e potencializá-las, como aliás propõe as Dcnei's, nos seus artigos 3º e 4º.

Em visita a um museu e a um mercado municipal em Belo Horizonte (MG), educadores proporcionaram às crianças experiências de exploração do desconhecido com seus próprios corpos, interagindo com os objetos, pessoas e espaços. Também promoveram vivências para que elas ampliassem sua percepção do local. Por exemplo, no museu, a equipe de educadores convidou as crianças que se posicionassem no centro da pista, chamando atenção para o eco produzido após uma batida de palmas. No mercado, uma funcionária tocou um berrante e deixou que as crianças tocassem em uma cabeça de boi empalhada. Essas experiências, conforme os autores, mostram que estabelecer encontros sensoriais e corporais com a cidade são estratégias valiosas para que as crianças possam construir conhecimento e compreender o mundo. Além disso, integrar os espaços da cidade às atividades educativas requer do professor uma perspectiva de educação que seja capaz de dialogar com as linguagens e os interesses das crianças, rompendo com a pedagogia transmissiva e bancária (CAMPOS; CARVALHO; BATISTA, 2021).

Buss-Simão e Fiamoncini (2013) defendem que o foco da prática pedagógica do professor de Educação Física esteja situado no cuidar e no educar, visando à ampliação do repertório de movimento e experiências, que envolvem a dimensão corporal, o movimento, a expressividade, a sensibilidade, a criatividade por meio da brincadeira. Sendo assim, o professor de Educação Física não deve situar sua contribuição em uma posição de subalternidade, a serviço de outros profissionais da instituição, mas realizar com as crianças um trabalho que dialogue com o projeto institucional e seja feito em conjunto com outros professores, trazendo propostas que as respeitem e as desafiem, para expandir seus conhecimentos e EMC's.

Santos (2020) elegeu as EMC's como possibilidade pedagógica em Educação Física com bebês. Para evidenciar a capacidade dos bebês de construir conhecimentos potencializando suas EMC's, a professora pôs em prática o projeto "QUER dançar? Os bebês vão te ensinar", no qual foram escolhidos os ritmos do baião/forró, clássico, frevo e o samba, sempre considerando aspectos históricos e culturais, como letras das canções, elementos sonoros, instrumentos, vestimentas, objetos, acessórios, movimentos corporais e passos da dança. Em reconhecimento e respeito às crianças em seu estatuto social de sujeito de direitos, produtoras de cultura e capazes de agenciar suas aprendizagens e experiências, a professora-pesquisadora buscou respeitar o ponto de vista dos bebês e sua autonomia, observando-os sem que houvesse intervenção direta em suas ações. Assim, explorou com eles o gênero musical samba, ao que percebeu que, quando lhes ofertava os acessórios, objetos, vestimentas do samba sem que o som estivesse sendo tocado, os bebês interagiam e exploravam os objetos de forma espontânea, sem relação com o ritmo.

Porém, Santos (2020) relata que, quando os bebês ouviam o som, os objetos acompanhavam os andamentos e pulsações musicais. Eles também apresentaram EMC's que lembravam movimentos corporais do gênero musical, como pisadas firmes, interação em duplas e movimentação lateral do tronco. Com o intuito de ampliar esse repertório de movimentos já apresentados pelas crianças, a professora-pesquisadora foi propondo novas EMC's e percebeu que, a partir disso, os bebês iam revelando combinações de movimentos já experienciados em outros ritmos.

Com base nesses resultados, o estudo de Santos (2020) revela que é possível realizar um trabalho que considera as EMC's das crianças em um ambiente organizado, de maneira intencional, visando à construção do conhecimento e desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas e relacionais. Seu estudo constitui-se, desse modo, a materialização do discurso de que podemos e devemos trazer as crianças para a centralidade do processo educativo, levando em consideração as suas experiências, culturas e interesses, inclusive no que diz respeito aos movimentos corporais.

A necessidade de realizar uma escuta sensível das falas das crianças, considerando não apenas a linguagem verbal, mas também enunciações corporais para fazer possíveis alterações nas mediações pedagógicas planejadas também são destacadas por Lima, Martins e Oliveira (2022). Argumentam os autores que o

professor contribui com a formação das crianças pequenas ao propor EMC's e situações significativas que respeitam a idiossincrasia das crianças e suas autorias na construção do conhecimento, valorizam o tempo presente e seu direito de ser criança.

Tendo como base o tema circo e com o objetivo de ampliar as interações, as linguagens de movimento e corporais e repertório culturais da criança e promover o desenvolvimento da autonomia, Lima, Martins e Oliveira (2022) elaboraram uma proposta de trabalho para professores de Educação Física, com realização prevista para um mês. Cada um dos tópicos do projeto (nome, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, assuntos-situações significativas, estratégias educativas e avaliação) foi vinculado a um ou mais conceitos da Sociologia da Infância. No objetivo específico, por exemplo, eles utilizam os conceitos de ator social, alteridade e ofício de criança, visto que se espera do professor uma construção da mediação pedagógica **com** as crianças, a partir de seus desejos, interesses e vontades, com situações impregnadas de sentidos e significados e que as desafiem, no intuito de enriquecer ainda mais suas interações, linguagens e brincadeiras. Como estratégias educativas, eles sugeriram usar a linguagem corporal e a brincadeira, visando a preservar a alteridade das crianças. Já no processo de avaliação, sugeriram que fossem feitos registros fotográficos e escritos com a descrição das atividades propostas e a participação das crianças nas mediações.

Além disso, os autores também formularam oito mediações pedagógicas lúdicas para serem utilizadas por professores de Educação Física no “chão” das instituições de Educação Infantil. Dentre essas intervenções estão os assuntos-situações bailarina e o palhaço. Na primeira, eles propuseram experiências com fita de ginástica rítmica e, na segunda, a experiência de pintar o nariz e dar cambalhotas. As propostas incluíam a contação de histórias para aguçar a imaginação das crianças, levá-las para o mundo do circo e ampliar suas práticas corporais (LIMA; MARTINS; OLIVEIRA, 2022).

Com essa mesma intenção e, ainda, buscando promover a interação das crianças em um espaço diferenciado, aproximando-as e sensibilizando-as no uso e conservação do meio ambiente, durante nove meses, Tristão (2015) desenvolveu o projeto “A educação Física vai à praia”, com 60 crianças de 2 a 5 anos de uma unidade de Educação Infantil de Florianópolis (SC). Suas práticas fundamentaram-se na Sociologia da Infância, tendo a brincadeira como conceito fundante, pois é considerada como a atividade principal da infância. Conforme o autor, a proposta era

levar à praia uma turma a cada semana, das 9h às 10h30, horário escolhido por conta da rotina da instituição. A ida à praia estava sempre condicionada às condições climáticas. No trajeto, as crianças eram estimuladas a cantar, observar e apreciar os elementos da natureza. Na praia, desenvolviam atividades diversificadas, como: brincadeiras de perseguição, com balanço, areia, corda, bolas, de correr e de saltar. Nos dias quentes, também era possível brincar com e na água. O deslocamento foi feito a pé e, antes de saírem do CMEI, o professor-pesquisador sentava em roda com as crianças para relembrar com elas as regras de segurança.

Na análise de Rosa (2014), as EMC's das crianças indicam que elas são produtoras de cultura e ativos nos seus processos de socialização, de modo que os professores podem utilizá-las como pistas para suas mediações futuras. Quando o professor consegue perceber outros modos de brincar que as crianças inventam e reinventam, dão visibilidade às suas experiências e produções culturais, a ponto de torná-las atividades da mediação pedagógica; ele rompe com a concepção que entende a criança como uma “tabula rasa” e a situa como sujeito que participa ativamente no processo educativo.

Em direção semelhante, Buss-Simão e Fiamoncini (2013) avaliam que é preciso assumir a criança como ponto de partida, como preconizam a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância, para observar e registrar não apenas seu desenvolvimento, mas, também, suas produções, conhecimentos, interesses, vontades, culturas e interações. Assim, o professor se volta para seu próprio trabalho pedagógico, discutindo e refletindo sobre sua prática para, a partir disso, planejar ações que contribuirão para ampliar as experiências.

Rosa (2014) considera indispensável o planejamento do professor e o trabalho integrados entre professoras regentes e professores de Educação Física e Artes. No caso do desenvolvimento de atividades em espaços públicos, a contribuição de outros docentes e profissionais das escolas de Educação Infantil é ainda mais importante, pois, conforme alerta Tristão (2015), no desenvolvimento de atividades externas aos CMEI's, a segurança das crianças é de total responsabilidade do professor – este autor lembra, inclusive, de um episódio em que, contrariando as regras que haviam sido lembradas com as crianças antes de iniciarem o deslocamento a pé até uma praia, duas delas saíram correndo na frente das demais, sendo alcançadas em seguida. Por isso, o autor recomenda que o docente se cerque de cuidados, prevendo, inclusive, a possibilidade de ocorrerem eventos que representem riscos. Para facilitar

o deslocamento, a segurança e a ampliação das experiências das crianças, em uma das experiências por ele realizada, o autor-pesquisador considerou indispensável a presença e ajuda de duas professoras da turma e também de um segundo profissional, o qual estava disponível na unidade para acompanhá-los.

As professoras participantes da pesquisa de Lucindo (2020) reconheceram que o movimento corporal integra o modo como a criança constitui a si como sujeito em formação, porém sublinharam que é preciso cuidar para que, durante a experiência, ela não se machuque, o que não deve ser considerado como interdição das EMC's das crianças. Na avaliação do mesmo autor, o diálogo com as famílias, o qual foi sugerido pelas docentes envolvidas em sua pesquisa, também é um passo importante para a efetivação de uma perspectiva pedagógica em prol das crianças, e não da interdição de suas EMC's, as quais são fundamentais para o desenvolvimento corporal e para a educação social das crianças na primeira infância. Para o autor, quando se busca considerar suas demandas e temores que podem ocorrer no deslocamento para os espaços públicos, as famílias poderão contribuir para a construção de um projeto político-pedagógico que, de fato, considere as crianças como sujeitos de direitos, incluindo o de exercer seu "ofício" de ser criança.

Rosa (2014) constatou que desenvolver práticas que ofertam brinquedos, manuseio de diferentes materiais e a exploração de diferentes ambientes, como é o caso de espaços públicos, favorece a criatividade e as ações autônomas das crianças de 0 a 3 anos. Na avaliação de Tristão (2015), esses elementos contribuem significativamente na construção da cultura infantil, pois favorecem as relações entre os pares e são ressignificados pelas crianças. Esses autores também orientam os professores a se envolverem e entrarem nas brincadeiras com as crianças e nas brincadeiras das crianças, assumindo, então, um comportamento menos controlador das experiências infantis.

O argumento de Rosa (2014) é que a ludicidade pode ser o fio condutor das práticas docentes e que, nessas mediações, as EMC's das crianças devem ser consideradas pelos professores de Educação Física que desejam construir intervenções que se aproximam das necessidades e expectativas das crianças, uma vez que elas trazem consigo as marcas da sua realidade, de sua cultura e de seu mundo. Na mesma direção, Buss-Simão e Fiamoncini (2013) entendem que, no uso da brincadeira, um dos princípios fundamentais da prática pedagógica de professores de Educação Física para ampliar as culturas infantis de movimento de crianças da

Educação Infantil, é preciso considerar não apenas o que as crianças trazem em suas enunciações, mas entender como elas pensam, agem, expressam-se e movimentam-se, experimentam o corpo, o espaço, objetos, brincadeiras e interações. O planejamento desses docentes, conforme as autoras, também deve considerar o interesse/envolvimento da criança e a duração das atividades, para que seja possível determinar o tempo das propostas.

Em síntese, a revisão da literatura mostra que nós, professores, temos muito a contribuir na ampliação dos sentidos e vínculos que as crianças estabelecem com a cidade, por meio das interações construídas com as outras crianças e adultos. Isso porque, por meio de nossos atos educativos, é possível criarmos dinâmicas que valorizam a atuação ativa da criança no mundo, as culturas infantis e o seu modo peculiar de interagir e de viver na cidade. Assim, contribuimos para o fortalecimento de espaços de trocas sociais e culturais, que expandem o repertório das crianças, inclusive no que diz respeito às suas EMC's.

### 3 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DINAMIZADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme exposto, o objetivo deste estudo é compreender criticamente como os usos dos espaços públicos da cidade de Vitória (ES) por professores dinamizadores de Educação Física podem potencializar atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal das crianças. Neste capítulo, detalhamos o percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa nessa direção, definindo a abordagem metodológica adotada, o objeto de investigação, o processo de seleção dos colaboradores do estudo, bem como as ferramentas para a produção dos dados e os procedimentos utilizados na análise.

Para alcançar os objetivos propostos, orientamo-nos por princípios da pesquisa qualitativo-exploratória, que visa a

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses [...] o aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p. 41).

O objeto de investigação da pesquisa são as práticas educativas de professores dinamizadores de Educação Física efetivos da rede municipal de ensino da cidade de Vitória (ES). O universo da pesquisa é composto por aproximadamente 128 professores, porém, somente foi possível manter contato com 110 deles.

Inicialmente, foi enviado a esses 110 docentes um questionário (APÊNDICE A), elaborado e aplicado via *Google Forms*. O instrumento foi enviado aos docentes gradativamente (15 de março a 15 de junho de 2022), para que, aos poucos, pudéssemos, via e-mail e/ou *WhatsApp*, lembrá-los de responder. Esse instrumento inicial continha questões estruturadas e não estruturadas, as quais diziam respeito a informações acadêmicas (área e ano de formação e se possuía pós-graduação) e profissionais (instituição/CMEI em que atuava; se era professor efetivo na rede de Vitória; desde quando atuava como professor dinamizador de Educação Física) e sobre a prática educativa (se em algum momento da trajetória como professor de Educação Infantil da rede de Vitória já havia oportunizado às crianças vivências/experiências de movimento, utilizando territórios da cidade – espaços públicos ou não – para além dos muros do CMEI; local que havia sido utilizado; ano em que isso ocorreu; tema da experiência/vivência ou projeto desenvolvido; quais vivências/experiências haviam sido propostas e/ou promovidas; se havia utilizado

alguma perspectiva pedagógica para a mediação dos seus atos educativos; se considerava relevante o professor promover e/ou proporcionar experiências em espaços dessa natureza; se tinha alguma experiência pedagógica que não havia relatado no questionário, mas tinha interesse em fazê-lo em etapas posteriores do desenvolvimento da pesquisa).

O questionário foi respondido por 56 professores e cumpriu dois propósitos. O primeiro diz respeito à identificação dos espaços públicos de Vitória (ES) para além dos muros do CMEI que foram usados por professores dinamizadores de Educação Física para potencializar atos educativos que promovem as EMC's das crianças, bem como temas, brincadeiras e interações neles realizados. Além disso, foi possível identificar professores que, expressamente ou por indícios, indicaram o uso de abordagens que dão centralidade ou protagonismo à criança em atos educativos em espaços públicos da cidade de Vitória (ES), os quais participariam da segunda fase da coleta de dados, que consistiu na realização de uma entrevista.

Todos professores que responderam ao questionário assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e também precisaram cumprir os seguintes critérios de inclusão (CI):

- a) **CI1:** ser efetivo na rede municipal de Vitória (ES);
- b) **CI2:** ter desejo e disponibilidade de participar da entrevista no período determinado (junho a setembro de 2022);

Com essa perspectiva, finalizada a aplicação do instrumento, as respostas obtidas foram separadas por região administrativa da cidade, pois entendemos que era importante selecionar pelo menos um professor de cada uma das 9 regiões, para diversificar a participação dos docentes e ampliar as informações sobre o trabalho por eles realizado nos espaços públicos da cidade. Dessa forma, a partir do total de respostas obtidas em cada região, inicialmente, aplicamos os seguintes critérios de exclusão (CE), a saber:

- a) **CE1:** professores que disseram nunca ter saído do CMEI;
- b) **CE2:** professores que não responderam à pergunta “Que abordagem foi utilizada na realização dessas práticas (além dos muros do CMEI)?”; que disseram não se recordar que abordagem haviam usado ou que não tinham usado nenhuma abordagem ou que haviam usado várias, sem dar nome específico; ou, ainda, cujas respostas não mostravam correspondência com a pergunta (CE2);

- c) **CE3:** professores que indicaram abordagens que não dão centralidade à criança ou a assumem por uma visão universal (por exemplo, “tradicional”, “desenvolvimentista” e “psicomotricidade”) (CE3).

Das respostas restantes, priorizamos o contato com professores que deixaram explícito (indicando expressamente sua nomenclatura ou descrevendo seus pressupostos) que usavam as abordagens Sociologia da Infância e/ou experiências de movimento corporal. Se na região havia mais de um professor nesses dois grupos (indicação explícita ou implícita), fizemos o contato, primeiro, com aquele que, segundo a compilação das respostas obtidas com o questionário, saiu mais vezes do CMEI com as crianças. Quando esse contato não foi bem-sucedido, fizemos o contato com os professores que apenas trouxeram indícios de que usavam abordagens que davam centralidade ou protagonismo, sendo priorizados, também, os que haviam saído mais vezes do CMEI.

A partir do total de respostas obtidas com o questionário e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o Quadro 1 sintetiza o processo de seleção dos professores que participaram da entrevista em cada região.

Quadro 1 - Seleção dos professores para a entrevista semiestruturada

Região administrativa	TROQ	Aplicação dos critérios de exclusão			Professores que restaram após a aplicação dos critérios de inclusão e selecionados para a entrevista
		CE1	CE2	CE3	
Goiabeiras	7	-1	-3	0	Restaram 3 professores. Entrevista realizada com 1 professora que indicou o uso da abordagem EMC e com 1 professora por facilidade de contato para a entrevista piloto.
Jardim Camburi	5	-1	0	0	Restaram 4 professores, sendo 2 com abordagem explícitas e 2 não explícitas. Entrevistado 1 professor com abordagem explícita (que mais vezes saiu do CMEI).
Jardim da Penha	4	-2	-1	0	Restou 1 professor, com abordagem não explícita, o qual foi entrevistado.
Praia do Canto	2	0	0	0	Restaram 2 professores com abordagem não explícita. Entrevistada 1 professora (que mais vezes saiu do CMEI).
Maruípe	13	-3	-6	-1	Restaram 3 professores, todos com abordagem não explícita. Entrevistado 1 professor (que mais vezes saiu do CMEI).
Jucutuquara	9	-2	-2	-1	Restaram 4 professores, sendo que 1 descreveu pressupostos da sociologia da infância, mas não obtivemos sucesso no contato e 3 com abordagem não explícita. Dentre estas, somente com 1 o contato foi bem-sucedido, sendo esta a entrevistada.
Centro	4	0	-1	0	Restaram 3 professores. Escolhido para a entrevista 1 professor, que indicou expressamente usar a Sociologia da Infância.

Região administrativa	TROQ	Aplicação dos critérios de exclusão			Professores que restaram após a aplicação dos critérios de inclusão e selecionados para a entrevista
		CE1	CE2	CE3	
Santo Antônio	8	-4	-2	-1	Restou 1 professor, com abordagem não explícita, o qual foi escolhido para a entrevista.
São Pedro	4	-1	-1	0	Restaram 2 professores, sendo que 1 descreveu pressupostos da EMC, mas sem sucesso no contato. A entrevista foi realizada com o outro professor com abordagem não explícita.

Nota: TROQ – Total de respostas obtidas com o questionário; CE – critérios de exclusão.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

O convite aos professores para a participação na entrevista foi feito via *WhatsApp* e *e-mail*. Nesse convite, além de apresentar os objetivos do estudo, a pesquisadora explicou que a entrevista seria um momento para que eles pudessem relatar mais detalhes sobre suas práticas, desafios e táticas no uso dos espaços públicos da cidade durante ato educativo escolhido livremente por eles. Nesse mesmo contato, pedimos que os professores levassem para a entrevista fotografias e/ou planejamento do ato educativo selecionado, pois acreditamos que, com esse recurso, os professores conseguiriam fazer uma “viagem no tempo” e relatar mais detalhadamente sobre o ato educativo. Além disso, para Macedo (2006, p. 109), documentos, como também se constitui a fotografia, representam uma possibilidade valiosa na pesquisa, uma vez que oferecem novas questões ao estudo, bem como complementam ou aprofundam as informações já existentes, visto que são “[...] uma fonte quase indispensável para a compreensão/explicação da instituição educativa”.

A entrevista semiestruturada foi escolhida para a coleta de dados, pois, tal como Macedo (2006), entendemos que essa técnica se constitui em um recurso para identificar representações e os sentidos construídos pelos sujeitos em relação ao vivido, às experiências, às instituições a que pertencem e sobre suas realizações expressas em linguagem própria. Portanto,

[...] a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação, o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome e as coisas existem mediante as denominações que lhe são emprestadas (MACEDO, 2006, p. 105).

A entrevista com o roteiro semiestruturado (APÊNDICE B) incluiu perguntas sobre: motivação para a realização dos atos educativos para além dos muros do CMEI; intenções que atravessaram a utilização dos territórios da cidade nos atos educativos; sentido que os professores atribuíram a esses espaço-tempos se houve

participação/escuta das crianças nos planejamentos dos atos educativos; o modo como esses professores haviam promovido as experiências selecionadas; os objetivos das experiências propostas e promovidas; os materiais utilizados nos atos educativos; como havia se dado a participação das crianças nos atos educativos; a parceria ou participação dos adultos na preparação e na execução dos atos educativos; a avaliação da aprendizagem das crianças; o impacto no trabalho docente cotidiano semanal; o impacto dessa saída com as crianças na rotina do CMEI; deslocamento e segurança das crianças e permissão dos responsáveis.

Para pré-testar o roteiro, a entrevista foi aplicada a uma professora dinamizadora de Educação Física com a Educação Infantil, escolhida por conveniência, atuando na mesma escola que a pesquisadora. A entrevista com essa professora também integrou o *corpus* analisado neste estudo.

Por questão de biossegurança, em decorrência da pandemia da Covid-19, todas as entrevistas foram realizadas remotamente, pelo aplicativo *Google Meet*. Durante as entrevistas, nesta ordem, tivemos com cada entrevistado: boas-vindas, explicação sobre a pesquisa, devolutiva para os entrevistados de algumas questões relevantes identificadas no questionário anteriormente aplicado, início da gravação, realização da entrevista, finalização da gravação e despedida. As entrevistas efetivaram-se no período de junho a setembro de 2022. O tempo de duração de cada uma variou de 30 a 90 minutos, sendo transcritas com o uso da ferramenta eletrônica *Transkriptor*.

Na análise dos dados produzidos por meio da entrevista, da documentação pedagógica que os orientou nos atos de ensino e registros da ação desses professores, como fotos, relatórios etc. foi utilizada a técnica de análise de discurso (AD), que permite ao pesquisador ver o que está implícito nos dados.

A AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o *corpus* da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto, na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680).

Após a análise do discurso e categorização dos temas predominantes, procedemos a um diálogo destas com os fundamentos teóricos que dão base ao estudo.

A pesquisa obedeceu aos aspectos éticos estabelecidos pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde para estudos com seres humanos. Assim, o projeto de pesquisa foi submetido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, pelo qual foi aprovado mediante o Parecer nº 202/2022. Os professores que responderam aos dois instrumentos da pesquisa (questionário e entrevista semiestruturada) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. É importante salientar que os dados produzidos na pesquisa serão armazenados pela pesquisadora e somente serão utilizados para fins educacionais e científicos, sendo suas identidades e de terceiros por eles citados mantidas em sigilo nesta dissertação e nas demais publicações que porventura dela venham se originar.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 Espaços utilizados por professores e crianças da Educação Infantil e experiências e/ou interações neles vivenciadas

Neste tópico, são apresentados os resultados obtidos para o primeiro objetivo específico, a saber, identificar os espaços da cidade de Vitória (ES) para além dos muros do CMEI que foram utilizados por professores dinamizadores de Educação Física para potencializar atos educativos que promovem as EMC's das crianças, bem como temas, brincadeiras e/ou interações neles propostas e/ou vivenciadas. Os dados são provenientes da aplicação de questionários aos docentes.

O Quadro 2 elenca todos os locais visitados pelos 42 professores que responderam ao questionário e que já haviam realizado atos educativos fora dos muros do CMEI, incluindo espaços públicos e também privados, a maioria dos quais localizada em Vitória (ES) e, quando indicado, também em municípios vizinhos.

Quadro 2 – Espaços da cidade usados para realizar atos educativos com crianças da Educação Infantil

<b>Espaço</b>	<b>Nº de visitas</b>
<b>Parques</b>	
Parque da Pedra da Cebola	12
Parque Botânico Vale	08
Parque Municipal da Fazendinha	06
Parque Moscoso	06
Parque Municipal Horto de Maruípe	05
Atlântica Parque	02
Parque Municipal de Barreiros	02
Parque Tancredo Neves (Tancredão)	02
Parque Estadual da Fonte Grande	01
Parque Municipal Barão de Monjardim	01
Parque Pianista Manolo Cabral (Chácara Paraíso)	01
Parque Dom Luís Gonzaga Fernandes (Baía Noroeste)	01
Parque Fazenda do Moxuara <sup>(a)</sup>	02
Parques municipais da Serra <sup>(b)</sup>	01
Parque Cocal/ <sup>(c)</sup>	01
<b>Total:</b>	<b>51</b>
<b>Universidades, faculdades, escolas, colégios</b>	
UFES - Sala de Ginástica Olímpica	08
UFES - Planetário de Vitória	04
UFES - Pista de Atletismo	02
Escola da Ciência Biologia e História	02
UFES - Parque aquático	01
UFES - Sala de Capoeira	01
UFES - Campo de Futebol	01
UFES - Gramado perto do lago	01

<b>Espaço</b>	<b>Nº de visitas</b>
UFES - Centro de Educação Física e Desportos	01
UFES - Cinema Metrópolis	01
UFES - Manguezal	01
Fames - Faculdade de Música do Espírito Santo	01
Fafi - Escola Técnica de Teatro, Dança e Música	01
Colégio Sesi	01
Faesac - Auditório da Faesa São Pedro	01
<b>Total:</b>	<b>27</b>
<b>Praças</b>	
Praça da Ciência	05
Praça dos Namorados	04
Praça do Papa	03
Praça 3 de Maio (Praça de Goiabeiras)	02
Praça Interativa	02
Praça Marien Calixte (Praça da “matinha” da Mata da Praia)	01
Praça do Cauê	01
Praça Jacob Suaid (Praça da Mata da Praia)	01
Praça Misael Pena (Praça do Sesc)	01
Praça de Itararé	01
Praça de São Pedro	01
<b>Total:</b>	<b>22</b>
<b>Praias</b>	
Praia de Camburi	06
Praia da Curva da Jurema	05
Praia da Ilha do frade	02
Praia da Praia do Canto	01
Praia da praça dos Namorados	01
Praia da Ilha do boi	01
Praia das Castanheiras	01
Praia de Manguinhos <sup>(b)</sup>	01
Praia da Barra do Jucu <sup>(c)</sup>	01
<b>Total:</b>	<b>19</b>
<b>Campos, quadras e estádios</b>	
Quadra do bairro	03
Quadra da praça de Goiabeiras	02
Campos de futebol da comunidade	01
Campo do <i>Racing</i> Futebol Clube	01
Campo do Alagoano	01
Campo do Sesi	01
Campo da Desportiva Ferroviária <sup>(a)</sup>	01
Estádio Estadual Kleber José de Andrade <sup>(a)</sup>	01
Quadra de areia da comunidade	01
Quadra do bairro Jabour	01
<b>Total:</b>	<b>13</b>
<b>Museus, centros históricos, palácios, igrejas e conventos</b>	
Museu Capixaba do Negro - Mucane	04
Palácio Anchieta /Sede do governo estadual	02
Convento da Penha <sup>(c)</sup>	02
Centro Histórico de Vitória	01
Museu Solar Monjardim	01
Museu da Vale <sup>(c)</sup>	01
<b>Total:</b>	<b>11</b>

<b>Espaço</b>	<b>Nº de visitas</b>
<b>Projetos</b>	
Projeto Cajun Circo de Nova Palestina	06
Projeto Tamar	02
Projeto Raízes na igreja do Rosário	01
<b>Total:</b>	<b>09</b>
<b>Ruas, ladeiras, comunidades e municípios</b>	
Rua do próprio CMEI	03
Rua das Panelleiras de Goiabeiras	01
Ladeira Morro de Santa Helena	01
Comunidade Jesus de Nazareth	01
Pedra na entrada do Bairro Ilha do Boi	01
Município de Domingos Martins <sup>(d)</sup>	01
<b>Total:</b>	<b>08</b>
<b>Orla/calçadão</b>	
Orla/Calçadão do Manguezal de Maria Ortiz	04
Orla/Calçadão de Santo Antônio	01
Orla/Calçadão da Ilha das Caieiras	01
Orla/Calçadão de Camburi	01
<b>Total:</b>	<b>07</b>
<b>Teatro</b>	
Teatro Carlos Gomes	01
Teatro Carmélia	01
Teatro/Centro Cultural Sesc Glória	01
Teatro do SESI	01
Teatro Campaneli	01
Teatro do Colégio Marista <sup>(c)</sup>	01
<b>Total:</b>	<b>06</b>
<b>Outros</b>	
Quartel da PM/Notaer	01
Cinema - Shopping Norte Sul	01
Aeroporto de Vitória	01
Quintais Privados	01
Ateliê de Kleber Galvêas na Barra do Jucu <sup>(c)</sup>	01
<b>Total:</b>	<b>05</b>

Notas: localizados em outros municípios – <sup>(a)</sup> Cariacica (ES), <sup>(b)</sup> Serra, <sup>(c)</sup> Vila Velha, <sup>(d)</sup> Domingos Martins. Fonte: dados obtidos via questionário (2022).

O quadro mostra que os espaços da cidade que contam com “parquinhos”, os quais, ao que se pode perceber, foram planejados e destinados para as crianças, são os mais visitados pelos professores. Entretanto, existe uma discrepância entre a maneira como esses espaços se configuram e o que as crianças realmente desejam, a qual não é aceita passivamente (BICHARA *et al.*, 2011; BICHARA *et al.*, 2006). Isso porque elas são sujeitos ativos nas suas escolhas e na construção do seu desenvolvimento (SARMENTO, 2004) e demonstram capacidade de apropriação, desconstruindo, reconstruindo e ressignificando os ambientes enquanto os exploram (MULLER, 2012), transformando-os em “lugares das crianças”. Rasmussen (2004)

explica que os “espaços **para** crianças” são aqueles locais planejados e construídos por adultos e que são destinados à ocorrência de brincadeiras infantis, ao passo que os “espaços **das** crianças” são os que realmente foram criados, transformados e/ou apropriados pelas crianças.

Apesar de este estudo mostrar uma maior incidência na escolha dos professores dinamizadores de Educação Física por praças e parques, não é possível afirmar que a escolha desses espaços foi motivada pela presença dos brinquedos infantis. O documento que orienta as práticas curriculares da Educação Infantil do município de Vitória considera que os parques podem

[...] possibilitar relações afetivas das crianças com a cidade, produzindo o sentido de pertencimento a essas áreas de convivência e seu reconhecimento como patrimônio cultural local, que, em função de uma memória afetiva, constituem-se espaços propícios a encontros e descobertas (PMV, 2020, p. 21).

Os professores também mencionaram outros locais – alguns deles considerados pelos adultos como perigosos para a presença das crianças, como a rua e a praia e, ainda, as universidades, museus e teatros, os quais ainda são pouco frequentados por crianças. Estudos de Foerste, Ferreira e Uliana (2018) e Leal (2016) pontuam que as cidades têm um número reduzido de equipamentos culturais que atendem especificamente a crianças pequenas (0 a 6 anos), o que pode ajudar a explicar o porquê de as atividades educativas terem sido realizadas com maior frequência em espaços públicos como praças e parques.

No entanto, a postura dos docentes de não limitar o campo de experimentação e exploração da cidade pelas crianças a praças e parques reduz a imposição da cultura adultocêntrica, que quase sempre reserva às crianças o acesso a espaços que foram definidos pelos adultos como apropriados para a presença e ação infantil (espaços **para** crianças). Para Rechia (2003), é na cidade que se desenvolve a cultura e o contato com o diferente. Nessa perspectiva, acredita-se que os espaços públicos da cidade e seus equipamentos são capazes de proporcionar às crianças e professores uma multiplicidade de experiências pessoais e coletivas. Por isso, quanto maior a diversidade de locais, preferencialmente públicos, utilizados pelos dinamizadores de Educação Física em seus atos educativos, mais amplas poderão ser as trocas e, por consequência, as experiências de movimento corporal e conhecimentos.

Bernardi (2012) também defende a utilização da cidade como espaço educativo, pois, quando alicerçadas em experiências, na criação de afetos e na significação de lugares, as práticas educativas nela desenvolvidas podem, pelas dimensões da corporeidade e territorialidade, potencializar a apropriação cultural nas cidades. Nesse sentido, em sua prática educativa, entendemos que os professores, além de levar as crianças para espaços com os quais elas já possuem uma relação mais íntima e de pertencimento, também devem proporcionar novas experiências e explorar novos territórios até então desconhecidos, ainda não frequentados, e, portanto, significados por elas. Nos espaços da cidade, “O contato entre ‘eu’ e ‘outro’, exercício de aproximação e distanciamento, identificação e diferenciação reforçam identidades no movimento interno e externo de recepção e captura da experiência física e simbólico-política, ética, estética na cidade” (BERNARDI, 2012, p. 132).

Via questionário, também indagamos aos professores sobre os temas nos quais foram pautados seus atos educativos realizados nos espaços da cidade, os quais estão sintetizados com a quantidade de vezes citados no Quadro 3.

Quadro 3 – Temas trabalhados por professores dinamizadores de Educação Física com as crianças nos espaços da cidade de Vitória (ES)

<b>TEMAS</b>
<b>Brincadeiras, brinquedos e jogos (12)</b>
<b>Práticas, brincadeiras radicais e na natureza (11)</b>
<b>Cultura e diversidade (10)</b>
<b>Literatura (8)</b>
<b>Cidade (6)</b>
<b>Meio ambiente (6)</b>
<b>Esportes (4)</b>
<b>Ginástica e circo (3)</b>
<b>Identidade, corpo, qualidade de vida (3)</b>
<b>Direitos das crianças (2)</b>
<b>Outros (8)</b>

Fonte: dados obtidos via questionário (2022).

A partir do quadro, podemos observar que as EMC's que os professores mencionaram ter utilizado são bastante variadas e vão além das manifestações corporais – esporte, dança, ginástica, jogo, brincadeira etc. –, conteúdos da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio. Em seus atos educativos, eles rompem com uma cultura escolarizante, abordando uma diversidade de temas (lendas, poemas, o Universo, trânsito, folclore, cidade, cotidiano, meio ambiente etc.), por compreenderem que “[...] a dinâmica curricular da Educação Infantil não se constitui

de forma disciplinar, focada exclusivamente na transmissão de conteúdos específicos, como ocorre nos Ensinos Fundamental e Médio” (MELLO *et al.*, 2020, p. 333).

No contexto nacional, documentos orientadores como a BNCC (BRASIL, 2017) e, especificamente, as Dcnei's, pontuam que o currículo da Educação Infantil resulta da “[...] articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 6). Nesse sentido “o currículo da Educação Infantil deve ser organizado em centros, módulos ou campos de experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas diretrizes” (SANTOS, 2018, p. 4).

Já em âmbito municipal, dialogando com os documentos nacionais, as Diretrizes Curriculares de Vitória para a Educação Infantil trazem um conjunto de orientações para essa etapa da Educação Básica ofertada no município e defendem a articulação das experiências com os Temas Infantis de Vitória (TIVs). Estes “[...] 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” (PMV, 2020, p. 80). São eles: linguagens; processos investigativos; alimentação e saúde; diferença e diversidade. A estruturação do currículo da Educação Infantil por campos de experiência, “é o que o diferencia e ao mesmo tempo o distancia da forma curricular dos demais níveis de ensino constitutivos da Educação Básica” (SANTOS, 2018, p. 4).

A utilização de projetos com temas diversos e/ou por assuntos-situações significativas (LIMA; MARTINS; OLIVEIRA, 2022), pautados na teoria sociointeracionista, tem sido uma possibilidade didático-pedagógica na articulação do trabalho da Educação Física com crianças de 0 a 6 anos nos CMEI's. Nesse cenário, “trata-se, em síntese, de considerar o sujeito da aprendizagem, a criança, como sujeito concreto, em perspectiva materialista histórico dialética<sup>6</sup> [...]” (ANDRADE FILHO, 2011, p. 90).

Nos estudos vigotskyanos o desenvolvimento humano é marcado pela dimensão da psicologia histórico-cultural. Para ele, o desenvolvimento pode ser

---

6 “O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (PIRES, 1997, p. 87).

dividido em dois níveis: o nível de desenvolvimento real, em que o sujeito é capaz de funcionar e desenvolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, em que o sujeito é capaz de funcionar com a ajuda de adultos ou de pares mais experientes, cuja distância entre ambos os níveis foi nomeada como zona de desenvolvimento proximal (PASQUALINI, 2016). Andrade Filho (2011, p. 89) explica que “A ‘zona de desenvolvimento proximal’ caracteriza-se, portanto, como o espaço tempo psicológico em que o sujeito opera funções intelectivas que estão em si, em estado embrionário, em vias de amadurecerem”.

Para Magalhães (2018) é na contradição entre o psiquismo e o mundo material que surgirão novas atividades e novas formações psíquicas ao longo do desenvolvimento da criança, exigindo assim, uma mudança da sua rede neural.

Na dialética entre limites e possibilidades de transformação dos vínculos da pessoa com o mundo, a atividade dominante/guia representa para a formação da consciência aquela que impulsiona a pessoa aos novos desafios, demarcando situações sociais que exigem transformações na relação do indivíduo com a realidade, permitindo o avanço para um futuro mais complexo e elaborado de acordo com as possibilidades de uma determinada idade (ABRANTE; EIDT, 2019, p. 3).

Acreditamos ser importante que o professor de Educação Física que trabalha com a Educação Infantil compreenda os períodos do desenvolvimento psicológico da criança, conforme propõe a teoria da psicologia histórico-cultural, para poder melhor planejar e escolher as experiências de movimento corporal que serão promovidas em função de contribuir com o desenvolvimento pleno das crianças, bem como para poder melhor estabelecer didaticamente como serão realizadas as mediações pedagógicas. “As crianças em idade pré-escolar apresentam características que muitas vezes não são bem compreendidas por aqueles que trabalham com elas como, por exemplo as situações imaginárias que permeia o mundo infantil [...]” (MARTINELLI; FUGI; MILESKI, 2009, p. 252). Sabemos também que “[...] não é toda e qualquer atividade que garante o desenvolvimento de novas formações psíquicas, pois há atividades mais importantes para o desenvolvimento, ou que guiam o desenvolvimento em cada período de nossa vida” (MAGALHÃES, 2018, p. 279).

Ao professor de Educação Física com a Educação Infantil, interessa conhecer e compreender as atividades dominantes<sup>7</sup>. Conforme a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, desde a vida uterina até o limiar do primeiro ano de vida, a atividade dominante é a comunicação emocional direta com o adulto; entre o primeiro e o terceiro anos de vida, essa atividade continua, entretanto, por força do nível de desenvolvimento e crescimento corporal alcançado em um processo de relações sociais estimuladas, cede protagonismo para a atividade objetual-manipulatória. Semelhantemente, entre os 3 e os 6 anos de idade, por força do processo de desenvolvimento e crescimento corporal experienciado, as duas atividades-guias precedentes se mantêm, embora cedam lugar para a predominância da atividade dominante denominada jogos de papéis sociais (MESQUITA, 2011). Diante disso, em sua prática, o professor deve respeitar as singularidades das crianças considerando sua faixa etária e a respectiva atividade-guia, o contexto e os fatores histórico-culturais e socioeconômicos em que ela está inserida, procurando sempre contextualizar e dar sentido para o trabalho pedagógico realizado com as crianças.

A teoria de Vygotsky valorizaria a interação da criança em seu contexto e cultura, de forma que os níveis de criatividade dependem da qualidade das experiências, que são adquiridas, reinterpretadas e revividas a partir de brincadeiras de faz de conta, sem estarem atreladas, necessariamente, às etapas etárias da criança (PRESTES, 2013 apud EVANGELISTA; MARCHI, 2022, p. 7).

Portanto, a opção de se trabalhar a partir de propostas orientadas por temas e/ou por assuntos-situações significativas articulados com o Projeto Institucional do CMEI tem sido um modo de organizar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores dinamizadores de Educação Física com a Educação Infantil do sistema público de ensino de Vitória (ES). Cabe ressaltar, inclusive, que o trabalho com projetos tem colaborado com uma atuação integrada pelas diferentes áreas, como Arte, Música e Educação Física, favorecendo a participação efetiva das crianças, pois permitem a aproximação com a realidade delas.

Hernandez (1998) acredita que adotar os Projetos de Trabalho como possibilidade de organização dos processos de ensino-aprendizagem permite ao professor construir o conhecimento de forma integrada à realidade da criança e de

---

7 A psicologia histórico-cultural utiliza essa expressão para designar “[...] a atividade responsável pelas principais mudanças no psiquismo e também na personalidade da criança, além de proporcionar o surgimento de outras atividades que tornar-se-ão guia no próximo período” (MAGALHÃES, 2018, p. 279).

repensar a estrutura e a organização do currículo. Por esse prisma, os Projetos de Trabalho são uma “[...] concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 27). No CMEI, também existe o Projeto Institucional, que é utilizado como um eixo orientador e articulador dos projetos pedagógicos de cada professor durante o semestre ou ano letivo, o qual ressalta, todavia, que o foco deve estar direcionado ao “[...] atendimento às crianças a partir das suas necessidades e interesses” (PMV, 2023, p. 221), como também orientam a BNCC e as Dcnei’s (BRASIL, 2017, 2009), os dois mais recentes documentos norteadores da Educação Infantil.

Exemplo dessa aplicação pode ser encontrado no projeto “Vivenciando o folclore no CMEI e brincando com as lendas capixabas”, desenvolvido por Rocha (2015), com crianças de um CMEI de Vitória (ES). Em função da curiosidade e encantamento das crianças pela lenda capixaba “O fantasma do Convento”, a autora passou a compor os tempos da Educação Física de modo que elas brincavam de diversos tipos de pique, transformando-os e recriando-os, pois passaram a ter o fantasma como tema. Atendendo às demandas das crianças, para encerramento do projeto, a professora-autora optou por fazer uma aula-passeio, subindo o Convento da Penha (situado em Vila Velha, cidade vizinha) a pé com as crianças, para que tivessem a experiência do contato com a natureza.

Nessa toada, o Quadro 4 traz o levantamento das experiências/vivências realizadas por professores participantes deste estudo com as crianças nos espaços da cidade.

Quadro 4 – Experiências/vivências realizadas pelos professores dinamizadores de Educação Física com as crianças nos espaços da cidade de Vitória (ES)

<b>Experiências/vivências</b>	<b>Menções</b>
<b>Brincadeiras, brinquedos e jogos</b>	
Brincadeiras no mar	04
Brincar com os equipamentos da praça/parque	04
Brincadeira Indígena "Corrida da Tora"	01
Brincadeiras com areia na praia/terra	09
Brincadeiras de Piques	03
Brinquedos que voam	01
Queimada	01
Brincadeira de ginástica	02
Caça ao tesouro	03
Brincadeira de pular corda/brincadeiras com corda	04
Brincar de atirar bexigas com água e tinta na parede	01

<b>Experiências/vivências</b>	<b>Menções</b>
Pião	01
Bolinha de gude	01
Gangorrar	01
Brincar no quintal do CMEI	01
Brincar no túnel suspenso	01
Brincadeiras populares	04
Carrinho de rolimã	02
<i>Frisbee</i>	01
Queimada	01
Brincar de descer ladeira com skate	01
Brincar de ginástica	02
Jogos tradicionais	01
Rodamos pião	01
Brincadeiras com personagens do Sítio do Pica-Pau amarelo no Parque Fazenda Moxuara	01
Piques	01
Brincar de paraquedas de TNT	01
Bolhas de sabão	02
Perna de pau	01
Jogos de Verão e Praia	01
Aviãozinho de papel	01
Futebol de botão	01
Totó	01
Cabo de guerra	01
Brincadeiras diversas com bolas	04
Confecção/Soltura de pipa	11
Tiro ao alvo	01
Jogos coletivos	01
Brincar de “Operação caça-fantasmas”	01
Brincar de “esquibunda”	02
Brinquedos na Praça da Ciência	02
<b>Total:</b>	<b>83</b>
<b>Experiências diversas</b>	
Passeio para conhecer os helicópteros	01
Produção da panela de barro	01
Conhecimento e exploração dos espaços da cidade de vitória	01
Conhecer algumas histórias dos negros	01
Conhecer a tocha olímpica	01
Lendas capixabas	01
Literatura sobre diversidade	01
Teatro	01
Apresentação da Banda Casaca	01
Encontramos a Branca de Neve no parque	01
Comidas típicas de países	01
Dia do desafio	01
<i>Grafitte</i>	01
Leitura de imagens	01
Conheceram as miniaturas e os monumentos históricos e suas histórias	01
Conhecer um novo lugar na cidade	01
Fantasia	01
<b>Total:</b>	<b>17</b>

<b>Experiências/vivências</b>	<b>Menções</b>
<b>Experiências com a natureza</b>	
Plantio e brincadeiras que envolvem os elementos	01
Andar sobre troncos	01
Escalar pedra e árvore	03
Exploração com lupas	01
Compostagem com minhocas	01
Catar conchas	02
Jardinagem	01
Atividades de preservação ambiental	01
Conhecer e identificar animais, árvores, frutas, plantas e pessoas .	03
Exploração dos espaços naturais	01
<b>Total:</b>	<b>15</b>
<b>Ginástica/Circo</b>	
Práticas de ginástica	01
Acrobacias em aparelhos	03
Acrobacias no tecido	02
Yoga	01
Acrobacias	01
Vivência de modalidades circenses	02
Cama elástica	03
Atividades com fitas	01
<b>Total:</b>	<b>14</b>
<b>Esportes</b>	
Esportes diversos	02
Vivência de natação	01
Futebol na areia, rua, campo	09
Vivência de natação	01
<b>Total:</b>	<b>13</b>
<b>Dança</b>	
Apresentação de congo	01
Ritmos e movimentos	02
Dança	04
Apresentação de dança	02
Construção de coreografia	01
Musical	01
<b>Total:</b>	<b>11</b>
<b>Caminhada/Trilha</b>	
Trilha	02
Caminhada ecológica	05
Caminhadas pelo bairro	01
<b>Total:</b>	<b>08</b>
<b>Práticas radicais e na natureza</b>	
Surf na praia	02
<i>Slackline</i>	03
Tirolesa	02
<b>Total:</b>	<b>07</b>
<b>Lutas</b>	
Capoeira	03
Lutas	01
Esgrima	01
<b>Total:</b>	<b>05</b>

<b>Experiências/vivências</b>	<b>Menções</b>
<b>Outras experiências de movimento</b>	
Vivência na quadra e muitos objetos não estruturados eram disponibilizados	01
Manifestação de movimentos majestosos	01
Estafetas	01
Atividades de força	01
Correr	05
Campo de areia	01
Atividades recreativas	01
Atividades na areia da praia	01
Circuito	01
Produção da panela de barro	01
<b>Total:</b>	<b>14</b>

Fonte: dados obtidos via questionário (2022).

O quadro permite observar que, em seus atos educativos além dos muros do CMEI, os professores valorizam o brincar, sistematizando suas práticas pedagógicas em torno das interações e brincadeiras. A importância das brincadeiras na cultura infantil é destacada por autores da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011), pois, conforme o argumento dessa perspectiva teórica, é brincando que as crianças se expressam e se relacionam com os outros e com o mundo que as cerca. O brincar é inerente à infância e essencial na vida das crianças:

O brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância. A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa maior espaço de tempo na infância. A aquisição de brinquedos para uso das crianças na Educação Infantil é uma estratégia de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2012, p. 32).

A brincadeira ocupa um lugar central nos documentos normativos da Educação Infantil e é por meio dela, das interações com os seus pares e o ambiente em que vivem que as crianças atuam no mundo de uma maneira própria e produzem conhecimentos (MELLO *et al.*, 2016). A BNCC sublinha que o brincar está dentre os seis direitos de aprendizagem das crianças. Além disso, o documento situa a interação e a brincadeira como eixos estruturantes do processo de aprendizagem das crianças. Esses eixos já eram previstos nas Dcnei's e postulam que toda prática envolvendo as

crianças deve trazer a interação e a brincadeira como fios condutores e eixos norteadores do seu processo educativo.

Nessa perspectiva, esses documentos rompem com a visão utilitarista da brincadeira e esse também parece ser o movimento realizado pelos professores participantes deste estudo, ao usarem esses eixos para sistematizar as experiências realizadas nos espaços públicos da cidade. Apesar dessa constatação, não temos elementos suficientes para identificar sob qual perspectiva esses professores lançam mão das brincadeiras, se as tratam “[...] como recurso metodológico para a promoção de diferentes aprendizagens [...] [ou] [...] como capital cultural lúdico capaz de potencializar as agências das crianças” (MELLO; SCOTTA; MARCHIORI, 2021, p. 18).

#### **4.2 Caminhos trilhados por professores em atos educativos externos ao CMEI para dialogar com e ampliar as experiências movimento corporal das crianças**

Neste tópico, são apresentadas as respostas obtidas nas entrevistas realizadas com 10 professores dinamizadores de Educação Física da SEME-Vitória (ES), selecionados da amostra geral para uma entrevista mais aprofundada. Faremos a análise das respostas a algumas perguntas que podem nos ajudar a caracterizar como os atos educativos promovem diálogo com as experiências de movimento corporal trazidas pelas crianças, de modo a ampliar esse repertório.

Escolher os pontos a explorar para caracterizar os atos educativos foi desafiador, pois toda a narrativa proferida pelos professores está, em linhas gerais, vinculada a essa proposta. No entanto, importa evidenciar os dados das entrevistas que, fundamentalmente, dialogam com o objetivo geral do estudo, qual seja, compreender criticamente como os usos dos espaços públicos da cidade de Vitória (ES) por professores dinamizadores de Educação Física podem potencializar atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal das crianças.

##### **4.2.1 Motivações para realizar o ato educativo em espaços públicos**

Para realizar as primeiras aproximações com as práticas docentes dos professores dinamizadores, optamos por compreender quais motivos que os levaram a realizar atos educativos nos espaços da cidade. Indagamos aos professores, quais eram os principais motivos, objetivos ou as intenções para o ato educativo acontecer para além dos muros do CMEI (Tabela 1).

Tabela 1 – Motivação para a saída com as crianças do CMEI

<b>Categorias</b>	<b>Professores</b>	<b>Total de ocorrências</b>
Ampliar as experiências das crianças	2, 4, 6, 7, 9, 10	6
Apresentar um local novo para as crianças	1, 6, 4	3
Possibilitar o acesso das crianças à cidade	8, 3	2
Ampliar o currículo da Educação Infantil	4, 5	2

Nota: a soma do número de ocorrências é maior que o número de professores participantes, pois alguns deles mencionaram mais de uma motivação.

Fonte: elaborada com base nas entrevistas com os professores (2022).

As motivações dos professores estão assentadas na perspectiva política de garantia dos direitos à cidade. A intenção mais citada nas entrevistas era que as crianças visitassem esses espaços para a **ampliação de suas experiências**, fossem elas de movimento, estéticas e/ou sociais. Nesse sentido, os professores acreditam em uma cidade mediadora e facilitadora de novas experiências e interações, conforme notamos nos fragmentos destacados a seguir:

*“[...] geralmente eu não vou naquele espaço pronto, que já está com parquinho e que está sugerida a atividade. Geralmente eu vou para um espaço que eu vou extrapolar, vou propor aquela experiência de movimento corporal que eu tenho em mente”* (PROFESSOR 2).

*“[...] a linguagem corporal, a brincadeira, acontecia mediante a exploração das crianças no espaço e cada espaço permite um diálogo com as crianças”* (PROFESSOR 4).

*“Tudo que girou em torno do projeto, girou em torno deles terem outras experiências motoras nas aulas de educação física, mas também outras experiências sociais [...]”* (PROFESSOR 6).

*“Proporcionar novas experiências de movimento e de cultura corporal de movimento, coisas que a gente não conseguia trabalhar dentro do CMEI”* (PROFESSOR 7).

*“A gente escolhe locais que dão um plus, que ampliam as experiências de movimento [...]”* (PROFESSOR 9).

*“Enquanto professora de Educação Física eu vejo que os espaços da cidade permitem várias situações de movimentos corporal diferentes do que elas viviam no CMEI” (PROFESSOR 10).*

Aparecem, de maneira secundária, outras intenções. Os professores relataram que queriam que as crianças, nas saídas do CMEI, **conhecessem um local novo**, como observamos nestes excertos:

*“[...] muitos não conheciam o manguezal. Ora, se o mangue está ali e muitas das crianças não conhecem, porque não fazê-lo?” (PROFESSOR 1).*

*“[...] para eles conhecerem outros lugares, verem outros lugares, experimentarem outras coisas, saber que existem coisas para além do próprio bairro” (PROFESSOR 6).*

*“A gente tentava fazer um diálogo com a cidade. Conhecer os espaços, saber o que tem lá [...]” (PROFESSOR 4).*

Essas motivações estão em consonância com a visão de Gadotti (2006, p. 5), segundo o qual, “Para que a escola seja espaço de vida e não de morte, ela precisa estar aberta para a diversidade cultural, étnica e de gênero” e de orientação sexual, como também das faixas etárias, incluindo as crianças. Nesse sentido, conhecer outros lugares da cidade dá às crianças a oportunidade de interagir com a diversidade e de terem novas experiências.

Os professores entrevistados também expuseram a preocupação em relação **ao acesso das crianças à cidade**, o qual se encontra cada vez mais limitado. Isso porque “O direito à cidade, como ele está constituído agora, está extremamente confinado, restrito na maioria dos casos à pequena elite política e econômica, que está em posição de moldar as cidades cada vez mais ao seu gosto” (HARVEY, 2012, p. 87). Os professores participantes deste estudo, conforme depreendemos dos fragmentos abaixo, entendem que isso está acontecendo e uma forma de se contraporem é realizando atos educativos com as crianças nos espaços públicos.

*“Hoje as ruas são para os carros... Eu queria trazer essa experiência de um dia as crianças brincarem na rua – na comunidade em que eu trabalho, elas são crianças de apartamento –, além de resgatar a ideia de que a rua também pode ser das pessoas [...]” (PROFESSOR 8).*

*“[...] temos um olhar ampliado. Você saber que tem criança que mora a dois quilômetros, um quilômetro e não vai ou não tem acesso à praia, não só ao mar, mas o espaço praia... Tem crianças que não têm acesso a isso por motivos diversos, né?! Isso, na minha cabeça, é inconcebível” (PROFESSOR 3).*

Os professores também destacaram a necessidade da **ampliação do currículo** da Educação Infantil em direção à cidade, no sentido de considerá-la como espaço educativo, compreendendo que todas as práticas sociais que nela acontecem são potencialmente educativas, propiciando inúmeras possibilidades de relações e experiências, ampliando o repertório cultural das crianças e as oportunidades educativas, como indicam algumas falas:

*“Às vezes, a gente fica restrito ao ambiente do CMEI. Isso é pobre, empobrece o currículo. O currículo tem que ser muito maior do que o CMEI tem a oferecer; o currículo tem que ser o que a cidade é, o que a Prefeitura de Vitória pode oferecer para as crianças” (PROFESSOR 4).*

*“O CMEI fica ao lado do Parque Botânico da Vale, e do pátio você consegue ver a mata do parque. Durante as aulas a gente fazia essa relação: ‘Olha! A cidade está tomando conta da mata! Olhem lá a floresta!’” (PROFESSOR 5).*

Historicamente as cidades eram lugares que propiciavam experiências diversas para seus moradores – adultos e crianças – que conviviam nas ruas e se encontravam nos espaços públicos. Porém, na atualidade, as cidades são vistas como lugares que restringem direitos, principalmente quando se trata do direito à própria cidade e, em particular, o direito das crianças a explorá-la e vivenciá-la, pois as cidades também são concebidas e utilizadas a partir da perspectiva adultocêntrica.

Devido à rápida urbanização e crescimento das grandes cidades, os espaços públicos de socialização e produção cultural começaram a dar lugar aos espaços privados. Como resultado, temos assistido a um processo de privatização e invasão do tempo e dos espaços da infância, resultantes, conforme Sarmiento (2018, p. 234), de “[...] fatores de restrição da cidadania infantil”, que, sob o pretexto de proteção, torna a infância invisível para a sociedade. A restrição afeta a autonomia de mobilidade, resultando na diminuição ou até mesmo na falta de contato e interação entre a criança e a cidade, o que limita as oportunidades de brincadeiras, interações

e experiências das crianças na/com a cidade, um constrangimento causado pela domesticação, institucionalização, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia de mobilidade. Diante disso, às crianças, resta circular por instituições, organizadas e controladas por adultos, criadas especificamente para confinar sua presença.

A cidade contemporânea fomenta e reproduz relações do sistema capitalista, relações estas desiguais que privilegiam algumas pessoas em detrimento de outras (VILLAÇA, 2011) e estão assentadas em uma estrutura de classes bem definida – tal como representadas em termos econômicos – por barreiras físicas e de interação ao longo do seu território. Para Sarmiento (2018), essa lógica de urbanização reflete uma dualidade social diante da qual as crianças que residem em áreas mais pobres do território sofrem limitação de acesso a determinados locais da cidade, pois as oportunidades de interação com os espaços da cidade dependem das condições socioeconômicas de suas famílias. Há, portanto, a diminuição da possibilidade de uma experiência democrática do uso dos espaços urbanos, “[...] uma experiência fragmentária da cidade” (SARMENTO, 2018, p. 236).

Outro fator que, conforme Sarmiento (2018), contribuiu para restringir a mobilidade infantil foi o advento da automobilização das cidades, após a II Guerra (SILVA, 2013), e a valorização do transporte individual. Em relação ao trânsito, o medo dos pais pode ser justificado pelo alto número de acidentes de trânsito com crianças, que aparecem como o grupo mais vulnerável (DANTAS *et al.*, 2012). Isso reflete a associação que Lima (1995, p. 200) faz entre a exclusão da criança e restrição das suas experiências na/com a cidade com o fato de que “[...] as áreas coletivas, públicas ou não, passaram a ser locais proibidos para as crianças, porque elas pertencem aos carros, pertencem a outros, são inseguras [...] terras de ninguém”, o que, decorridos quase 30 anos após essas observações da autora, tem se acentuado.

Os professores, incomodados com a restrição de acesso das crianças à cidade, de maneira intencional, planejam atos educativos que avançam pela/na cidade no sentido de garantirem às crianças o direito de estarem/usarem/ocuparem a cidade e, portanto, terem experiências na/com a cidade. Reconhecer a cidade como espaço educativo é o primeiro passo para a ampliação do currículo da Educação Infantil em direção a uma cidade que educa (MEIRA, 2012; TAVARES, 2020; ARAÚJO, 2019).

Os docentes, nessa visão, reconhecem o caráter pedagógico da cidade, o qual, conforme Alderoqui (2003), compõe-se por três dimensões: aprender **sobre** a cidade,

aprender **na** cidade e aprender **da** cidade. Nelas, a cidade, quando vivida, observada e alvo de reflexão, poderá ser modificada à luz das percepções e experiências das crianças e de professores que ocupam o papel de atores sociais. Todavia, é preciso destacar que, nessa relação, as crianças, além de aprenderem sobre, na e da cidade, também ensinam à cidade com as suas presenças.

Considerando as quatro categorias que emergiram das narrativas, percebemos que todos os professores entrevistados promovem com as crianças o direito à cidade, termo trazido por Lefebvre (2016, p. 136) e também debatido por Harvey (2012), não para expressar um direito jurídico, mas como “[...] um direito semelhante aos que se encontram estipulados na célebre Declaração dos Direitos do Homem, constitutiva da democracia”. Nessa via, os professores, nas visitas aos espaços públicos da cidade de Vitória (ES), enxergam-na como um território aberto a possibilidades: ora “[...] como espaço onde se vive de modo criativo ou, por vezes, de forma alienada; e também como espaço experienciado pelo corpo por meio de todos os sentidos humanos, desenvolvendo-os ou embrutecendo-os” (LEFEBVRE, 2013 apud LEITE; DELLA FONTE, 2022, p. 27). As motivações por eles apresentadas para a realização de atos educativos para além dos muros do CMEI, portanto, extrapolam a ideia de um simples passeio com as crianças, sem uma intenção pedagógica, mas mostram uma face político-ideológica do ato de educar na/com a cidade.

#### 4.2.2 Escolhas do espaço e das estratégias educativas

Esse segundo eixo de análise centra-se nas escolhas dos professores dinamizadores de Educação Física ao realizarem atos educativos para além dos muros do CMEI. Para ampliar o horizonte interpretativo, inicialmente, sistematizamos as informações referentes aos motivos que levaram os professores a escolherem determinado local para levarem as crianças (Tabela 2) e, em seguida, discutimos as estratégias educativas por eles propostas e/ou desenvolvidas nos espaços com as crianças (Tabela 3).

Tabela 2 – Categorização dos motivos para a escolha de determinado local para a saída com as crianças do CMEI

<b>Categorias</b>	<b>Professores</b>	<b>Total de ocorrências</b>
<b>A criança como centro</b>		
O desejo das crianças de irem ao local	8, 7, 3	3
O diálogo com o território das crianças	1, 3	2
A potenciação das experiências das crianças	2	1
<b>Questões pedagógicas</b>		
O diálogo com o projeto pedagógico da Educação Física	4, 6	2
A falta de transporte para realizar a saída pedagógica	9	1

Fonte: elaborada com base nas entrevistas com os professores (2022).

Na categoria “a criança como centro”, o aspecto mais citado pelos professores foi o **desejo das crianças de irem ao local**. Assim, as “vozes” das crianças, que quase nunca aparecem, foram consideradas, conforme mostram os excertos a seguir:

*“Falei com eles os vários locais que são possíveis da gente brincar de futebol como: a praia, areia, quadra. E eles queriam brincar na rua”* (PROFESSOR 8).

*“Essa demanda veio das crianças, porque as crianças ao entrarem e saírem, ao fazerem o trajeto de ida e vinda eles, obrigatoriamente, passavam por essa pracinha, e eles sempre comentavam. Aí a gente começou a avaliar a possibilidade de levar eles para lá”* (PROFESSOR 7).

*“A gente começou a trazer muito cenário da praia para o CMEI e nesse meio tempo, as crianças começaram a perguntar: “Tia, que dia a gente vai na praia para surfar?” Então resolvemos ir surfar com eles”* (PROFESSOR 3).

A discussão sobre os conceitos de criança trouxe muitos significados com o decorrer da história, no entanto, Sarmiento (2007) sublinha que as crianças sempre foram definidas pelo que não são. Ao ajustar nossas perspectivas aos requisitos do sistema econômico, baseamo-nos na percepção de que as crianças são seres passivos, pois o capitalismo define e categoriza as pessoas conforme o nível de envolvimento destas com a produção (PERROTI, 1990).

Por isso, ter atenção às enunciações das crianças, dando abertura ao processo de escuta, abre caminhos para sua participação no processo educativo (LUCINDO; ANDRADE FILHO, 2022) e contribui de forma decisiva para a superação da visão conservadora capitalista da infância e da pedagogia tradicional transmissiva, que considera a criança como “[...] tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade

a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 8). Realizar uma escuta atenta às manifestações das crianças

[...] é um primeiro passo para estabelecer uma intervenção centrada no protagonismo desses indivíduos, colocando-os como autores de práticas pedagógicas em que suas ações, as suas representações e as suas histórias são respeitadas e ouvidas na construção do processo educativo da Educação física (MELLO *et al.*, 2014, p. 476).

Perceber as crianças como coparticipantes na construção do conhecimento é defender sua participação no cotidiano da Educação Infantil (LUCINDO; ANDRADE FILHO, 2022). Quando as crianças estão envolvidas ativamente no processo de educativo, elas desenvolvem confiança e capacidade de agir criticamente. Além disso, ao permitir que as crianças escolham o local para realização do ato educativo, os professores mostram respeito pelos interesses e desejos das crianças, o que pode ampliar a aprendizagem.

É importante ressaltar que a escuta e a valorização do interesse da criança não dispensam o professor, mas tornam seu papel imprescindível no processo educativo não apenas planejando atos educativos adequados a cada faixa etária, como também garantindo que as crianças estejam acompanhadas e seguras enquanto exploram, experimentam e interagem com o espaço visitado, dados os empecilhos já mencionados.

A Professora 2 também lembrou de seu próprio desejo de **potencializar as experiências** das crianças nesses espaços.

*“[...] aí pensamos o seguinte: ‘Vamos então na praia porque lá tem mais vento e a gente vai potencializar muito mais a atividade, né?!’ [...] E enriqueceu mais (a brincadeira)! Fora a amplitude (do local), mais vento. Teve a questão da areia e do mar também” (PROFESSORA 2).*

Em consonância com esses dados, Sarmiento (2018, p. 238) assevera que a cidade “[...] pode também ser o local da experiência infantil, pela potenciação das formas de descoberta e conhecimento que propicie”. Assim como este autor, acreditamos que

a experiência da cidade pode ser estimulada pelos serviços educativos associados aos museus, pelo incentivo ao contato espontâneo com a natureza nos parques e jardins, pela abertura das ruas à circulação pedonal com segurança e às interações com os seus passeantes de todas as idades (SARMENTO, 2018, p. 238).

Apostamos também que essa experiência pode ser ampliada pelo professor com as crianças nos seus atos educativos “desemparedados”, que se desvinculam do espaço do CMEI.

O movimento de desemparedar pressupõe novas concepções de natureza, de ser humano, de conhecimento, de educação e de escola; aponta, portanto, para um novo paradigma civilizatório e implica desafio para a elaboração e implementação de políticas públicas – relativas à ampliação de vagas, à construção de creches e pré-escolas, às metodologias de formação de professoras –, em que a educação não se concentre em processos racionais, seja movimento de corpo inteiro; em que as aprendizagens não se restrinjam aos espaços entre paredes; em que a escola seja o lugar de viver o que potencializa a existência (TIRIBA, 2015, p. 198).

Nessa perspectiva, consideramos que as crianças perdem oportunidades de interação social, participação, produção cultural e de explorarem e aprenderem com seu território quando confinadas em instituições educacionais. A cidade pode ser uma fonte rica de aprendizado e descobertas para as crianças, especialmente quando são incentivadas a explorar e interagir com aquilo que a constitui, pois “a riqueza da experiência está na capacidade humana de se relacionar com o real, aprendendo-o e expondo-o por meio da linguagem e, nesse ato, incorporando o conhecimento historicamente sedimentado com a assimilação do novo” (SARMENTO, 2018, p. 237).

É, assim, também fundamental que os professores desempenhem papel ativo na ampliação das experiências das crianças, promovendo experiências de movimento corporal que ultrapassem os limites do CMEI e incentivem a exploração e interação com o ambiente urbano, pois é certo que, pela experiência de movimento corporal, as crianças apreendem mesmo o real, o anunciam e o enunciam tanto melhor quanto mais rica e significativa for a experiência de apreensão que vivenciaram.

Outro aspecto pontuado nas entrevistas foi a vontade do professor em **dialogar com o território das crianças**. O território, como mostra o excerto a seguir, é um espaço potente para educar dialogando com a realidade da criança.

*“[...] muitas crianças relatavam que brincavam no final de semana, que andavam de bicicleta, brincavam de pique, que iam lá com os pais. E as outras crianças que não iam ficaram nessa curiosidade e a gente resolveu unir o útil ao agradável” (PROFESSOR 1).*

*“A gente tem esse olhar mesmo, da ideia de extrapolar os muros da escola, do CMEI no caso. Então sempre é pensado algo que dialogue com o território da criança, onde ela vive, com o entorno” (PROFESSOR 3).*

Para considerar as crianças como sujeitos com história e cultura, na constituição do currículo as instituições de Educação Infantil, é preciso reconhecer e valorizar o território em que aquelas estão inseridas, pois, quando nos aproximamos desse território, abrimos possibilidades para compreender as culturas infantis. Ao “abraçar e explorar” o território da criança, a instituição de Educação Infantil pode compreender melhor as suas culturas e interesses, o que pode resultar em atividades e projetos mais relevantes para elas. É preciso compreender as crianças a partir de seus mundos, considerando o que elas gostam de fazer, quando brincam, agem e pensam nos diversos ambientes sociais em que circulam (PMV, 2020).

Além disso, a integração entre a instituição e a comunidade local pode desenvolver uma consciência mais forte da sua cultura e identidade e a instituição pode ter acesso a conhecimentos adicionais que podem enriquecer o currículo. Essa aproximação do CMEI com o território da criança também cria possibilidades de a família e de outros da comunidade se envolverem nos projetos da instituição, promovendo uma educação mais colaborativa e inclusiva.

Toda vida social se projeta e se realiza no território, espaço em que se criam diferentes organizações de poder, laços diversos de afetividade, pertencimento, identidades, construídos pelos sujeitos através de objetos e ações permanentemente em transição [...]. (MELO, 2011, p. 63).

A segunda categoria traz as questões pedagógicas como centro da motivação para a escolha do espaço e, nela, **o diálogo com o projeto pedagógico** da Educação Física foi motivo mais citado que interferiu na escolha do local:

*“Nós fizemos um trabalho com fotografia (na Educação Física), então nós fizemos um projeto de intervenção com os pontos turísticos de Vitória [...] circulamos por Vitória, fomos na Pedra da Cebola”* (PROFESSOR 4).

*“A gente (na Educação Física) tinha iniciado um projeto de circo aquele ano. [...] a gente foi estudando a cada mês um personagem e a visita, essa específica, na sala de ginástica aconteceu quando a gente estava apresentando o trapezista”* (PROFESSOR 6).

É no projeto de turma que ficam sistematizadas as propostas pedagógicas planejadas pelos docentes, expressando o desejo de se produzir conhecimentos significativos com as crianças. Por essa lógica, para Nogueira (2001, p. 90), “um projeto na verdade é, a princípio, uma irreabilidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as

articulações desta [das ações]”. Nesse sentido os professores alegaram terem escolhidos o local a ser visitado baseados na temática do projeto que estavam trabalhando com a turma.

A falta de **oferta de transporte** também influenciou na escolha do local:

*“Pós-pandemia, veio uma outra realidade: foi a questão da dificuldade desse acesso aos ônibus. Então, nós pensamos em quê? Nós pensamos que ali perto do CMEI [...] é um local bem propício para a gente usar”* (PROFESSOR 9).

O relato do professor reflete uma situação preocupante, a falta de transporte para as saídas pedagógicas, problema que ficou ainda mais complexo em meio à pandemia da Covid-19 e, no retorno às atividades, o transporte continuou reduzido, prejudicando o processo de desenvolvimento das crianças e impedindo a realização de atividades importantes para seu desenvolvimento e aprendizado. É de suma importância que as autoridades públicas invistam em soluções para garantir a segurança e saúde de todos e, também, em medidas que possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizado das crianças com/na cidade, mesmo em tempos de pandemia. Mas apesar dessa problemática, o professor não deixou de oportunizar a saída para as crianças, mesmo que perto do CMEI.

Dando sequência ao processo analítico deste estudo, refletimos sobre as práticas pedagógicas dos docentes envolvidos, procurando compreender como eles articularam na prática os atos de ensino e, especificamente, como, nesses atos, consideraram as experiências de movimentos corporais das crianças. As respostas colhidas estão sintetizadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Estratégias usadas pelos professores para considerar as EMC's das crianças nos seus atos educativos

<b>Estratégias</b>	<b>Professores</b>	<b>Total de menções</b>
Consideração das culturas e experiências prévias das crianças	1, 2, 5, 8	4
Participação por meio do diálogo	5, 9	2
Consideração das reproduções interpretativas das crianças	7, 10	2
Valorização do processo de criação e apropriação das crianças no espaço	4, 6, 3	3

Nota: a soma do número de menções é maior que o número de professores participantes pois alguns mencionaram mais de uma estratégia.

Fonte: elaborada com base nas entrevistas com os professores (2022).

No sentido de descentrar o olhar adultocêntrico sobre o processo educativo, os professores pontuaram o fomento à participação ativa das crianças e a construção de mediações pedagógicas valorizando suas EMC's e produções culturais. A estratégia mais utilizada pelos professores, foi considerar as **culturas das crianças e as experiências** que trouxeram para o momento de aprendizagem por já terem frequentado aquele espaço, conforme narraram nos excertos a seguir.

*“[...] muitas crianças relatavam que brincavam no final de semana, que andavam de bicicleta, brincavam de pique, que iam lá com os pais [...] enquanto a gente fazia o recolhimento do lixo, alguns começaram a brincar de um pega-pega. [...] tivemos o insight: ‘Vamos brincar de pique, vamos brincar de pique caranguejo porque a gente está no espaço do caranguejo!’ Eles trouxeram, vamos colocar assim, uma proposta de brincadeira e aí a gente deu uma adaptada para aquilo que a gente estava vivenciando no momento. Até para contextualizar...”*  
(PROFESSOR 1).

*“Enquanto estava fluindo a brincadeira a gente foi concertando (a pipa), até que chegou o momento que alguns começaram a ‘dispersar’ [...] até porque praia não era novidade para eles. [...] a gente deixou eles correrem, brincarem livres na areia, pular maré, ficar naquela coisa de pegar areia bem molhadinha [...]”*  
(PROFESSOR 2).

*“Lá tem um parque grande feito de madeira de eucalipto. Então, elas falavam: ‘Vamos lá, tio!’ E como são crianças da região e já conhecem o parque, eles ficavam querendo direcionar para onde seria a próxima brincadeira.”*  
(PROFESSOR 5).

*“Eu não poderia deixar a Copa do Mundo passar em brancas nuvens [...] elas já estavam vindo de camisa da seleção para o CMEI, falando e brincando de futebol durante as aulas de Educação Física. Aí eu falei com a colega de Educação Física: ‘A gente vai ter que começar a falar sobre futebol, não tem jeito! A demanda já veio, já está aí!’”* (PROFESSOR 8).

Como já pontuado, normalmente, as relações entre crianças e adultos nas instituições de Educação Infantil estão impregnadas de interdições. Contudo, também é verdade que o mito da criança passiva, inocente e que apenas consome a cultura

adulta vem sendo questionado, e isso tem sido evidenciado em diversos contextos sociais. O CMEI, como uma instituição social, tem um papel fundamental no processo de construção da ideia de infância e da experiência de aprendizagem infantil. É urgente que professores reconheçam nas suas práticas docentes as experiências e culturas infantis, concebendo as crianças como sujeitos ativos que interferem nas mediações pedagógicas, capazes de produzir conhecimentos, sendo influenciadas e influenciando as experiências educativas vividas nas instituições educativas e as relações das quais são participantes na sociedade (SARMENTO, 2003, 2018; TRISTÃO, 2015).

Pelo que percebemos, os professores colaboradores mostraram, nos trechos mencionados das entrevistas, uma perspectiva progressista ao considerarem as crianças capazes, bem como seus conhecimentos e experiências prévias como “molas propulsoras” (ROSA, 2014, p. 17) que contribuíram de maneira ativa na construção do conhecimento e nos atos educativos realizados com os docentes nos espaços da cidade, o que colabora para que os atos educativos se tornem mais significativos e relevantes para o processo educativo também do ponto de vista das crianças, pois há lugar para a expressão das culturas infantis,

[...] constituídas pelos processos simbólicos através dos quais as crianças entretecem os fios de sentido com que interpretam o mundo e estabelecem as bases das suas interações com outras crianças e com os adultos. Apesar de profundamente embrenhadas nas culturas sociais e construídas na socialização com adultos de referência (sobretudo pais e professores) e na socialização de pares, as culturas infantis apresentam especificidades e características exclusivas nas suas formas (linguagem, jogos, práticas culturais, rituais etc.), nos processos de significação, nos protocolos de comunicação e na articulação interna dos seus elementos (SARMENTO, 2021, p. 181).

A valorização das culturas infantis pelos professores dinamizadores de Educação Física desencadeou novas produções culturais que surgiram dos repertórios culturais das crianças. Essa valorização da produção, culturas e experiências das crianças, experienciada nos atos educativos por esses professores, não acontecerá de forma automática com outros professores nos sistemas educativos. Acreditamos que ela resulta de uma reflexão constante dos adultos em relação a sua postura adultocêntrica e de escolhas conscientes por parte dos professores para mitigá-las.

A **participação da criança por meio do diálogo**, o que pode se dar a partir da escuta da sua voz, do reconhecimento e da aceitação das suas ações e seus gestos,

parece também ter sido uma maneira efetiva de o professor promover as EMC's das crianças, incluindo-as no processo de planejamento do ato educativo realizado, conforme indicam os fragmentos a seguir.

*“O parque tem muita atração, tem muito atrativo no parque, mas as crianças queriam brincar no parquinho de areia. [...]”* (PROFESSOR 5).

*“[...] é muito interessante a gente trabalhar ouvindo mais as crianças, dialogando com as crianças, abertos ao diálogo, a conversa e as brincadeiras que eles trazem”* (PROFESSOR 9).

Interagir eticamente com as crianças e promover sua participação nas decisões e nos planejamentos dos atos educativos é uma prática que rompe com o modelo adultocêntrico, no qual quem sempre elege o que deve ser experienciado pelas novas gerações são os próprios adultos. Muitos ainda enxergam as crianças “[...] prioritariamente como objectos ou destinatários de processos de socialização primária e secundária, pelos quais as gerações mais novas adquirem as normas, valores, crenças e ideias do seu grupo social de pertença, sendo induzidas a reprodução social” (SARMENTO, 2007, p. 43).

Por isso, não é raro que nas instituições de ensino ainda haja várias maneiras de subalternizar as crianças, usadas, contraditoriamente, mesmo por aqueles que as consideram como sujeitos de direitos, que ainda se mostram incrédulos em relação ao processo de participação e organização das crianças (MACHADO; SILVA; SILVA, 2022). Para Abramowicz (2011, p. 24),

A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. Já sabemos que são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierárquica ordem discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), mas a criança, ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas.

Foi com a estratégia de dar ouvidos ao que as crianças expressavam por meio da linguagem verbal e de tentar compreender as vontades e desejos que elas estavam manifestando sobre o modo de utilizar os espaços visitados, os brinquedos e brincadeiras propostas que percebemos que os professores promoveram as EMC's das crianças, potencializando o processo educativo.

Os professores também consideraram as **reproduções interpretativas** realizadas pelas crianças sobre as brincadeiras.

*“Alguns movimentos eu levei, e alguns as próprias crianças propuseram lá. E depois de um tempo elas continuaram brincando na rampa (com o material) e cada uma utilizou o espaço da forma que achava melhor”* (PROFESSOR 7).

*“Eu cheguei a levar uma folhinha com meu planejamento e coloquei perto de mim. Eu vou te falar a verdade... Não consegui fazer nem a metade do planejado. Por causa dessas experimentações deles... Por exemplo, na hora de bater perna, a minha intenção era utilizar meia piscina e eles queriam fazer a piscina toda. E nós fizemos”* (PROFESSOR 10).

Assim, os professores explicitam que tiveram que ressignificar seus planejamentos, pois as crianças também modificaram as brincadeiras que foram propostas durante os atos educativos. Segundo notaram, à medida que iam se cansando das brincadeiras ou perdendo o interesse, as crianças introduziam modificações e confirmavam seu próprio ponto de vista sobre como vivenciar as interações e brincadeiras. Corsaro (2011) traz a ideia de reprodução interpretativa, que fundamenta as identidades pessoais das crianças, para que possamos compreender melhor os processos de apropriação, ressignificação e instituição das identidades pessoais realizadas por elas nos CMEI's. Compreender as culturas infantis na perspectiva da reprodução interpretativa significa reconhecer o lugar e a participação das crianças na cultura, em oposição à ideia de que as crianças produzem culturas em um processo individual de mera internalização da cultura do adulto.

A reprodução interpretativa extrapola a internalização passiva ou da imitação da cultura adulta, pois mostra que as crianças podem contribuir ativamente para a produção e mudança cultural ao reinterpretar e ressignificar o que lhes foi apresentado. Tal perspectiva evidencia que as crianças participam nas rotinas culturais, pois é por meio da produção coletiva e dessa participação que desenvolvem associações, tanto em suas culturas de pares quanto no mundo adulto em que estão inseridas. De acordo com esse ponto de vista, “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto

de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO apud SILVA, 2009, p. 31).

Os professores, como indicam os trechos a seguir, também **valorizaram o processo de criação das crianças e apropriação do espaço e das brincadeiras.**

*“[...] a Educação Física trabalhava na perspectiva do que o espaço permitia. [...] a gente não levava uma proposta fechada do CMEI para o parque. O que tem no parque ou o que a criança quer explorar? Então, a partir do olhar dela, do desejo e do interesse dela, a gente construía uma mediação. [...] o protagonismo infantil ele acontecia de forma muito efetiva”* (PROFESSOR 4).

*“Em função de ser areia, eles puderam brincar muito mais, essa liberdade de pular, de se pendurar no slackline, muito mais do que, às vezes, no CMEI, que tem um piso muito duro. Essas outras formas de brincar que eles foram experimentando e aquele contexto permitiu...”* (PROFESSOR 3).

Podemos perceber que os professores optaram por “bancaram” liberdade para as crianças criarem e experimentarem aquilo que o espaço poderia proporcionar como possibilidade de experiências de movimento corporal, colocando-as como personagens centrais da trama (SARMENTO, 2018). Assim como os professores deste estudo, Nunes (2007, p. 125) constatou que as professoras colaboradoras de sua pesquisa também valorizavam o protagonismo infantil em suas mediações pedagógicas: “[...] Os grupos [de crianças] mostraram-se tão envolvidos com as atividades que as professoras preferiram, inicialmente, fazer poucas intervenções. Permitiram que as crianças fossem responsáveis pela organização com mais autonomia [...]”.

Nesse sentido, o adulto deve sair da posição, adultocêntrica, do sujeito que “tudo sabe”, e reconhecer as ações das crianças, oportunizando espaços-tempos para que elas exerçam seu protagonismo. Uma das principais formas de expressão desse protagonismo é o brincar, ou seja, usar a criatividade e a capacidade de produção de cada um. Quinteiro (2002) afirma que, por meio da brincadeira, a criança é capaz de dar sentido às ações que realiza, ao mesmo tempo em que desenvolve sua capacidade de reconhecimento simbólico.

Todavia, conforme salientou o Professor 6, nem sempre a consideração da criança como ser da criação e experimentação é alvo de bons olhares nas equipes do CMEI:

*“Eu sinto que as pessoas têm dificuldade de entender que o professor tem intencionalidade quando a gente permite que as crianças experimentem os materiais”* (PROFESSOR 6).

Essa observação nos remete ao que foi observado há quase meio século por Mendel (1974 apud LIMA, 2013, p. 74), para quem

ainda que os adultos se mostrem compreensivos com as crianças como indivíduos, com maior frequência não admitem que elas possam gozar de uma existência coletiva, entre elas e para elas e, em vez de facilitar a criação de uma sociedade jovem, se opõem a esta por meios diversos: a disciplina, os castigos, a competição, o amor próprio e outros tantos meios, cujo objetivo não é outro que o de obrigar a criança a submeter-se à sociedade adulta.

Além disso, as criações e apropriações das crianças no espaço durante os atos educativos, em muitos casos, são vistas como bagunça e falta de disciplina das crianças por muitos profissionais que atuam na Educação Infantil. Segundo Sarmento (2006), toda criança vive dentro de um sistema simbólico que regula seu comportamento e por causa desse sistema, ele é capaz de interferir e construir sua percepção do mundo ao seu redor. Porém, enquanto houver a crença de que os saberes e experiências das crianças são inferiores aos adultos, Quinteiro (2002) adverte que será difícil compreender as culturas infantis.

O Quadro 5 traz as EMC's das crianças consideradas pelos professores e as experiências que estes propuseram no sentido de ampliá-las.

Quadro 5 – Experiências de movimento corporal trazidas pelas crianças e proposta de ampliação usada pelos professores

Prof	EMC das crianças	Propostas para ampliar as EMC's
01	“Enquanto a gente fazia o recolhimento do lixo alguns começaram a brincar de um pega-pega [...]”.	“[...] tivemos o <i>insight</i> : “Vamos <b>brincar</b> de pique! Vamos brincar de pique caranguejo porque a gente está no espaço do caranguejo!”
02	“[...] Sentavam ali e ficavam fazendo castelinho de areia. Aí, daqui a pouco, a gente viu que alguns se dispersaram e começaram a ir brincar na maré, nas ondas.”	“A gente foi propondo outras possibilidades de movimentos, como correr na areia molhada, correr na areia seca, correr da areia seca para a molhada, da molhada para a seca [...]”.
03	“Elas tentaram subir no coqueiro, e isso não estava previsto. Algumas até conseguiram. Sabe assim, igual um	“Além de <b>brincar</b> de <i>surf</i> , a gente também levou aquele negócio, tipo de tênis (raquete), como se fosse um

Prof	EMC das crianças	Propostas para ampliar as EMC's
.	macaquinho?! Uma menina conseguiu primeiro, subiu e os outros foram atrás tentando.”	frescobol, mas esse não deu muita onda, não.”
04	“A gente sempre valoriza o que o parque oferece. Então, na Pedra da Cebola, nós temos os balanços, aquele brinquedo de subir, o trepa-trepa... Então, a gente usava aquele espaço. Ao invés de competir com aquele material que eles só teriam acesso naquela visita ou nas visitas, a gente aproveitava o que estava disponível no parque.”	“É usar o que o espaço tem para criar outras experiências corporais, experiências sensório-corporais de movimento, aproveitar o que a cidade tem... Esse que é o princípio. Fizemos <b>brincadeiras</b> de correr, brincadeiras de subir, brincadeiras de escorregar, tudo que aquele parque permitiu.”
05	“Quando a gente chegou no parque de areia as crianças correram para os espaços que elas gostam mais de brincar. “Ah, eu vou na gangorra!”, “Ah, Eu vou no cavalinho!” Lá tem uma casinha de madeira, tem um trenzinho de madeira e subiram no trem.”	“Lá no parque tinha uns <i>totens</i> com as figuras dos animais. Eu pedi para eles <b>brincarem</b> ali e a gente ver como é que funcionava. [...] virou tipo um caça ao tesouro!”
06	“[...] fizemos um rodízio, deixando que eles experimentassem todos os aparelhos que tinham ali: cama elástica, mini trampolim, cavalos, trave.”	“A gente pedia, por exemplo, “Sobe na cama elástica, experimenta. Agora, o que você consegue fazer na cama elástica?” [...] fomos propondo coisas simples, bem básicas, e deixando eles explorarem, trabalhando mais no sentido de estimular e ampliar aquilo que eles traziam.”
07	“A partir do papelão e da corda que eu tinha levado, elas foram dando outros sentidos para os materiais e foram fazendo de outras maneiras e outras formas, foram reinventando a brincadeira e os movimentos junto com os pares, na interação com os coleguinhas. A gente deu aquela afastada e deixou elas brincarem.”	“[...] na praça, a gente deu prioridade em trabalhar vários movimento, e principalmente potencializar aquilo que as crianças traziam e movimentos que a gente não conseguia fazer e proporcionar para as crianças dentro do CMEI.”
08	“[...] eu até pensei que não ia dar futebol nenhum, que eles iriam esquecer do futebol com esse monte de (outras) coisas para eles brincarem (risos). Mas deu, mas deu!”	“Outra coisa que a gente levou também, que evoca a Copa, foi giz para poder desenhar na rua. [...] então, eu levei o giz e deixei molhar porque o resultado ficava mais parecido com a tinta. Levei umas bacias com água, eles molhavam o giz e iam pintando a rua.”
09	“Eles viram os meninos de colete, brincando, jogando bola, organizados na escolinha de futsal e também queriam brincar de futebol.”	“A gente também <b>brincou</b> de pique-siri. Uma criança era o siri e tinha que pegar as outras crianças. Além dos movimentos: ‘Vamos imitar o siri!’”
10	“Desde o início, eles queriam ficar mergulhando, mergulhando, mergulhando para fazer as bolhinhas.”	“Em um determinado momento, nós propomos uma atividade de eles flutuarem com a ajuda dos estagiários.”

Fonte: elaborado com base nas entrevistas com os professores (2022).

Assim, os dados coletados permitem percebermos que os professores promoveram as experiências de movimento corporal das crianças e que estavam pedagogicamente comprometidos em enriquecer suas experiências culturais e ampliar suas experiências lúdicas. Repensaram os espaços-tempos e materiais com base em sua intenção de ampliar e viabilizar experiências e aprendizado apropriados para o desenvolvimento das crianças. Mostraram, dessa forma, que consideram a Educação Infantil como um espaço-tempo para promover, com intencionalidade educativa, as experiências com possibilidades de criação, recriação, transformação e novas significações de brincadeiras que as crianças manifestam.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam a criança conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se trazem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 36).

As brincadeiras e as interações que dão à criança um sentido de mundo são apresentadas como o eixo do trabalho educativo com a Educação Infantil nas Dcnei's e BNCC (BRASIL, 2009, 2017), e os professores entrevistados demonstram que é possível ter uma prática pedagógica que dialogue com os documentos orientadores, adequando-se aos interesses das crianças e valorizando suas EMC's sem abandonar o compromisso de ampliar seu repertório de experiências lúdicas e conhecimentos. Farias e Rodrigues (2022) propõem uma Educação Física construída **com** a Educação Infantil, e não mais **na** Educação Infantil, por reconhecerem todos os envolvidos no processo educativo, inclusive as crianças, como sujeitos dialógicos que constroem coletivamente uma educação emancipadora, em uma instituição educativa que seja atraente e que promova a curiosidade epistemológica, no sentido de defender ações pedagógicas planejadas **com** as crianças, e não mais **para** as crianças.

O direito das crianças a vivenciar uma variedade de experiências na Educação Infantil está consagrado no artigo 9º das Dcnei's (BRASIL, 2009, p. 4), no inciso I, o qual prescreve que as práticas pedagógicas “Promovam o 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”.

Alguns professores dinamizadores de Educação Física planejaram o ato educativo previamente e, por meio de propostas intencionalmente planejadas,

promoveram experiências e brincadeiras nos espaços das cidades. Outros, porém, propuseram-se a fazer uma ampliação a partir das possibilidades que o espaço oferecia e das EMC's das crianças observadas durante o ato educativo nos espaços visitados. No entanto, percebemos que todos consideraram as experiências de movimento corporal das crianças na organização e mediação dos atos educativos, promovendo experiências educacionais potentes e que acolhiam e validavam as necessidades das crianças, permitindo, de forma intencional, a reprodução interpretativa das crianças (CORSARO, 2011).

Acreditamos, portanto, ser possível situar no centro do “[...] processo educativo de creches e pré-escolas as ações, as falas, os saberes e os fazeres das crianças que, interpretados e significados pelos/as professores/as de Educação Infantil, podem ser traduzidos em novas situações educativas” (SANTOS, 2018, p. 6).

#### 4.2.3 Relação das crianças com os espaços: análise sob a perspectiva docente

Conhecer como as crianças se relacionaram com os espaços escolhidos pelos professores pode nos fornecer pistas sobre como sua utilização potencializa atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal das crianças. Desse modo, a seguir, discutimos, a partir da percepção dos professores, como as crianças reagiram no trajeto do CMEI até o espaço no qual estiveram, como transcorreu o contato que estabeleceram no espaço e como se deu seu envolvimento com o ato educativo promovido pelos professores.

##### 4.2.3.1 Crianças no trajeto

Para saber como as crianças reagiram durante o percurso do CMEI até o local visitado, perguntamos aos professores acerca de seu comportamento, do que comentaram ou do que foram observando. Percebemos, a partir do Quadro 6, que existe uma relação entre o meio de locomoção utilizado com a reação e o comportamento das crianças durante o trajeto percorrido.

Quadro 6 – Comportamento das crianças durante o trajeto e meio de locomoção

Comportamento	Professores	Meio de locomoção	Total de menções
Crianças ficaram alegres durante o trajeto	2, 3, 4, 6	Ônibus	4
Crianças transmitiam um sentimento de pertencimento do local	1, 5, 9	A pé	3

Nota: os Professores 7 e 8 se deslocaram com as crianças de maneira pedonal e o professor 10, de ônibus, mas não aparecem no quadro, pois em suas narrativas, não chegaram a detalhar o comportamento das crianças durante o trajeto percorrido.

Fonte: elaborado com base nas entrevistas com os professores (2022).

Os professores que utilizaram o transporte pedonal para chegar até o espaço escolhido relatam que as crianças iam conversando, comentando sobre o entorno e se deslocando com desenvoltura, visto que estavam nas proximidades do local onde vivem, portanto, um espaço visto como familiar. Para Barros (2021, p. 41), “Ao deslocar-se a pé, o pedestre encontra-se exposto ao meio ambiente e, com isso, tem maior possibilidade de interagir com o espaço a sua volta [...]”.

Na interpretação dos docentes, esse desembaraço se revelava quando as crianças faziam comentários sobre os locais que conheciam, cumprimentavam as pessoas conhecidas, fazendo questão de compartilhar com professores e colegas sobre seus conhecimentos sobre o bairro. Nessa perspectiva, as crianças demonstraram uma **relação de pertencimento e intimidade** com o local visitado:

*“Percebi uma identificação muito grande das crianças ali com o espaço fora da escola. (é) Onde eles se reconhecem. ‘Aqui é onde eu venho brincar!’, ‘Aqui é a casa da minha vó!’, ‘Aqui é a rua que vai para a minha casa!’ E aí eles iam se colocando e mostrando, para a gente e para os amigos, esse conhecimento que eles tinham a respeito daquele espaço do bairro” (PROFESSOR 1).*

*“Eles ficam muito empolgados mesmo, e tanto as fotos da ida como na volta todos eles aparecem brincando e empolgados de passear com a gente. E como o passeio foi a pé, foi muito legal, porque eles ficam bem à vontade” (PROFESSOR 5).*

*“Eles foram falando: ‘Eu conheço fulano, dono desse bar!’, ‘Conheço o dono da mercearia!’ E eles iam falando com todo mundo! O pessoal vai acenando... Sabem o nome de todo mundo, conhecem todo mundo (risos). É uma festa para eles estarem andando pelo bairro com os coleguinhas da escola” (PROFESSOR 9).*

Sarmiento (2002, p. 276) lembra que o pertencimento é desenvolvido a partir de relações comunitárias, “[...] pelas construções de referências, valores de pautas de condutas e distribuição de poderes que são inerentes à pertença comunitária”. Assim, parece impossível deixar de estabelecer uma ligação entre a construção do sentimento de pertencimento e o espaço, uma vez que esse último é extremamente significativo para as crianças, pois é aí que estabelecem as suas relações mais próximas. Castilhano de Araújo (2016, p. 113) compreende o espaço como uma teia, “[...] uma vez que ele faz parte da cultura e enreda o sujeito em um complexo de lembranças, sentidos (cheiros, textura, cores) e sentimentos que terminam formando algo indissociável”. Nesse sentido, os sentimentos de pertencimento e de intimidade com o espaço que foi percebido pelos professores podem ser potencializados com a exploração, os usos e experiências transformando-o em lugar.

Compreende-se que a história dessas crianças vai se compondo a partir do ambiente que vivenciam no dia a dia, da imagem do lugar, da experiência sensorial, motora, emocional e social, do aprendizado, da imaginação e da memória. É no lugar onde habita que ela encontra uma fonte inesgotável de estímulos, de conhecimentos, aprendizados e interrelacionamentos, os quais desempenham um importante papel no processo de sua formação (CRUZ, 2011, p. 707).

Por sua vez, os professores que utilizaram ônibus para o deslocamento foram unânimes ao relatar a **empolgação e euforia das crianças no trajeto**, porém, somente o Professor 3 salientou que elas comentavam sobre a descoberta de coisas e locais novos enquanto faziam o trajeto:

*“Quando a gente está no ônibus fazendo um caminho diferente eles ficam muito eufóricos e mostram tudo! Mostram coisas diferentes que veem e comentam. Esse elemento ‘novidade’ é muito legal! Ver como as crianças reagem...”*  
(PROFESSOR 3).

*“No ônibus foi aquela bagunça, aquela expectativa! ‘Aêêê, vamos para a praia, soltar pipa!!!!’ E a gente foi cantando, brincando e chegou no mar todo mundo: ‘Praia, praia, praia!!!’ [comemoração] [risos] Bateram palmas quando chegaram no mar!”* (PROFESSOR 2).

A observação realizada pelo Professor 6, a seguir, é um indicativo de que, além da regulação das famílias, as rotinas estabelecidas no CMEI também não atendem aos desejos e anseios das crianças.

*“As crianças ficam loucas! Elas amam! Elas adoram! Se o passeio for passear no ônibus e voltar, elas adoram do mesmo jeito. Quando estavam dentro do ônibus ficaram muito empolgadas!”* (PROFESSOR 6).

Na definição das rotinas dessas instituições, precisamos pensar processos de elaboração em que haja espaço para o corpo, para o movimento, para o desejo, para as vontades, para um “desemparedamento” das crianças, incentivando suas experiências de movimento corporal e contribuindo com uma relação mais próxima da natureza.

Vimos que, conforme Sarmiento (2018), as crianças têm passado a maior parte do tempo restritas a ambientes fechados, enclausuradas e submetidas às rotinas pouco flexíveis das instituições (família, escola, igreja, instituições recreacionais) e essa restrição da sua mobilidade resulta na diminuição da socialização e do contato com a natureza. O movimento da criança, muitas vezes, incomoda, pois demanda do adulto uma entrega corporal, que lhe exige sair da sua zona de conforto. Assim, a reação de felicidade demonstrada pelas crianças decorre da oportunidade de sair das quatro paredes das instituições educativas e poder descobrir coisas novas e interagir com o “mundo que existe lá fora”, movimentando-se com liberdade.

Tonucci (2005, p. 88) lembra que, se por um lado “[...] a mobilidade dos adultos aumentou muito, paralelamente, a mobilidade das crianças reduziu-se até quase desaparecer, em grande parte por causa dos riscos introduzidos pelos automóveis dirigidos por seus pais”. Como já observamos com base em Lima (1995), esses riscos mencionados são normalmente assumidos pelos adultos como perigosos para as crianças, que também são vistas como ainda incapazes de lidar com problemas relacionados a essas questões. Porém,

a criança deve ser preparada e estimulada para se tornar capaz de se mover, independentemente e de forma segura, nos espaços públicos urbanos, podendo acessar as oportunidades de socialização ofertadas pela cidade, tornando-se “amiga da cidade” (usuária e conhecedora dos recursos de uma cidade) (SABBAG; KUHNE; VIEIRA, 2015, p. 435).

No relatório “Dez estratégias para a segurança de crianças no trânsito”, a Organização Mundial da Saúde (2015) sugere várias ações que podem ser tomadas para melhorar a segurança das crianças no trânsito, as quais, garantidas pelo Estado, podem tornar a cidade mais segura para as crianças e garantir condições adequadas para seu desenvolvimento: controlar a velocidade dos veículos; reduzir a direção sob efeito de bebida alcoólica; garantir o uso obrigatório de capacetes a ciclistas e

motociclistas; usar mecanismos de retenção para crianças nos veículos; desenvolver a habilidade das crianças para ver e serem vistas; melhorar a estrutura viária; adaptar o design dos veículos; reduzir riscos para jovens condutores; prover cuidados apropriados para as crianças lesionadas; supervisionar as crianças quando próximas das ruas.

Ainda no que tange à mobilidade, Cruz (2011) em seu estudo observou que na realidade do Brasil, a maioria das cidades apresentam questões socioambientais que dificultam a locomoção das crianças. Essas questões incluem aglomeração, pobreza, fronteiras sociais e geográficas, desemprego, destruição de recursos naturais e falta de infraestrutura para cuidados básicos de saúde, segurança e acessibilidade. Tal situação, como lembram Harvey (2012) e Lefebvre (2016), faz com que o acesso à cidade seja desigual e as crianças mais pobres e das periferias ficam muitas vezes restritas a frequentarem locais próximos de onde moram, nos quais, com frequência, os problemas mencionados são mais acentuados.

O professor 4 revela que algumas crianças só têm acesso à cidade e seus aparelhos por meio das instituições educativas

*“[...] a alegria é a mesma no ônibus, eles são muito felizes, vão super sorridentes e voltam todo mundo dormindo, cansado e morto, né!? Mas é fantástico! Eles têm uma alegria estampada no rosto! Algumas crianças só conseguem ter acesso a esses aparelhos públicos pela escola” (PROFESSOR 4).*

Os professores devem ter o compromisso de ampliar o currículo para além dos muros do CMEI e abranger os espaços urbanos, pois, por meio do trabalho pedagógico, a restrição da acessibilidade e da mobilidade pode ser diminuída. Assim, quando os professores possibilitam a exploração da cidade por meio dos seus atos educativos, estão promovendo o direito à cidade para as crianças.

#### 4.2.3.2 Contato com o espaço visitado

Quanto à interação estabelecida pelas crianças com os espaços escolhidos pelos professores para realizar os atos educativos, a Tabela 4 traz uma síntese de como elas se caracterizaram.

Tabela 4 – Interação das crianças com o espaço

Interação	Professores	Total de menções
As crianças já tinham intimidade com o local e queriam repetir aquilo que sempre faziam	1, 5	2
As crianças estavam tendo uma nova experiência	3, 4, 6, 10	4
As crianças mesmo já conhecendo o local exploraram as novas possibilidades de interação com o espaço	2, 7, 8, 9	4

Fonte: elaborada com base nas entrevistas com os professores (2022).

Alguns professores relataram na entrevista que perceberam nas falas das crianças e na interação com o espaço que elas já tinham intimidade com o espaço visitado e, então, **tendiam a repetir o que já haviam feito ali em visitas anteriores**. Inclusive, algumas crianças até tentavam direcionar as atividades para os aparelhos e brinquedos que mais as interessavam ou com os quais tinham mais familiaridade:

*“Algumas crianças falaram que iam lá com os pais e brincavam, andavam de bicicleta ou iam lá soltar pipa. Iam brincar efetivamente no espaço. E outras, não. Mas o interessante foi que mesmo essas crianças que iam sempre naquele espaço, demonstraram uma empolgação em relação a estar naquele espaço com os amigos da escola”* (PROFESSOR 1).

*“[...] elas falavam: ‘Vamos lá, tio!’ E como são crianças da região e eles já conhecem o parque, eles ficavam querendo direcionar para onde seria a próxima brincadeira”* (PROFESSOR 5).

No entanto, quando o espaço escolhido pelos professores era desconhecido pelas crianças, **elas iam descobrindo as várias possibilidades de brincar e tendo novas experiências**, conforme mostram os excertos a seguir:

*“Na Pedra da Cebola, aproveitaram todo aquele material disponível, aqueles aparelhos, aqueles brinquedos... E a gente fazia essa intervenção. E era sempre algo como um convite. Então, assim, a gente deixava a criança escolher e mediava esse processo. Não havia um objetivo fechado, havia o desejo de explorar aquele espaço e aqueles materiais disponíveis ali”* (PROFESSOR 4).

*“Em função de ser areia, eles puderam brincar muito mais. Essa liberdade de pular, de se pendurar no slackline, muito mais do que, às vezes, no CMEI, que tem um piso muito duro. Essas outras formas de brincar que eles foram experimentando e aquele contexto permitiu”* (PROFESSOR 3).

*“[...] as crianças me respondiam que queriam continuar no fundo [da piscina]. Acredito que tenha sido por conta da descoberta que naquele ponto da piscina não dava pé e elas queriam mergulhar. E, aí, eu cedi, segui a aula, porque faz parte da aula de natação essa euforia e descoberta” (PROFESSOR 10).*

Outros professores relataram que, a partir da mediação pedagógica, as crianças, mesmo já conhecendo o local visitado, **exploraram e se envolveram com as novas possibilidades motoras**, tornando a experiência marcante em relação às vivenciadas anteriormente:

*“Eu acredito que eles nunca esquecerão essa experiência! Eu acredito que foi riquíssimo! Eu acho que a maioria não tinha soltado pipa e muito menos soltado pipa na praia, né?! E eu via nos olhos e nos comentários das crianças. ‘Tia, que legal!’, ‘Tia, olha como a minha (pipa) está voando!’” (PROFESSOR 2).*

*“Era um local que, depois da aula, as famílias sempre ficavam ali com eles. E eu via eles correndo, subindo, descendo. Mas, nesse dia (da visita), a rampa ganhou outro sentido... Nenhuma família parava ali e levava corda para eles subirem. Eles acharam [um jeito] muito irreverente de se fazer” (PROFESSOR 7).*

*“[...] eles ficaram enlouquecidos! Igual a gente quando era pequeno e saía para brincar na rua. Eles saíram no portão, um correu prá lá, outro correu prá cá. Acho que eles pensaram: ‘Agora a gente pode ir na rua, pode atravessar sozinho, pode voltar’” (PROFESSOR 8).*

*“[...] fizemos um rodízio na brincadeira e todos tiveram a experiência de pescar o ‘sirizinho’. Eles ficaram muito maravilhados. Depois a gente ainda levou alguns [siris] para o CMEI e devolveu os menores para a natureza. Foi bem interessante para eles [para as crianças]” (PROFESSOR 9).*

Retornamos mais uma vez a Larrosa (2002), o qual afirma que as experiências são inéditas, nunca se repetem. É possível que essas novas experimentações e descobertas tenham acontecido pelo fato de o professor ter dado uma maior abertura para que as crianças explorassem o local, inclusive ofertando materiais conhecidos, mas não associados aos novos espaços. Além disso, é preciso lembrar que muitas

crianças, apesar de conhecerem vários espaços da cidade, não têm liberdade de explorá-los segundo seus próprios desejos, pois “[...] entre os adultos há uma miríade de preocupações em torno das crianças, compreendidas entre a proteção e o controle” (SANTOS, 2022, p. 108).

Normalmente, as experiências das crianças nos espaços da cidade são mediadas por adultos ou por meios que protegem e afastam as crianças de terem experiências corporais nesses locais. Reiteramos que uma visão que reconhece a criança como um ser passivo, que precisa ser controlada e cerceada em seus movimentos, pode levar a práticas restritivas, que limitam a exploração do ambiente e a aprendizagem por meio da experiência (SARMENTO, 2018). Diante disso, é importante que os educadores reconheçam a importância de proporcionar ambientes ricos e estimulantes para as crianças, garantindo livre exploração, valorizando a sua capacidade de movimentar a si, explorar, desbravar e a aprender por si mesmas e com seus pares. Isso pode ser feito com estratégias como o uso de materiais e brinquedos diversos, por visita a espaços seguros que permitam a observação cuidadosa das crianças e, assim, a identificação de suas necessidades, interesses e experiências de movimento corporal.

#### 4.2.4 Envolvimento das crianças com o ato educativo realizado em espaços públicos

A Tabela 5 sintetiza, a partir da percepção dos professores entrevistados neste estudo, as formas de envolvimento demonstradas pelas crianças com os atos educativos realizados em espaços públicos da cidade de Vitória (ES).

Tabela 5 – Envolvimento das crianças com o ato educativo realizado no espaço público

<b>Demonstração de envolvimento</b>	<b>Professores</b>	<b>Total de menções</b>
Crianças querem compartilhar seus mundos e modos de viver	1, 7	2
Crianças gostam de novas experiências	2, 4, 10, 3	4
Crianças gostam de sair da rotina do CMEI	9, 6	2

Nota: os Professores 5 e 8 não aparecem na tabela, pois não relataram a existência de uma diferença no envolvimento das crianças em atos educativos realizados no CMEI ou fora dele.

Fonte: elaborado com base nas entrevistas com os professores (2022).

Os trechos das narrativas da maioria dos docentes revelam que as crianças gostam de sair do CMEI e se envolvem mais nos atos educativos fora do CMEI, pois querem ter **novas experiências**, que, também por isso, ficam registradas na memória das crianças:

*“Eu acho que (o espaço fora do CMEI) potencializa muito mais! Eles percebem! Eles percebem que é diferente! Que o espaço tem coisas interessantes, que tem outras coisas para além do que a gente está propondo...”* (PROFESSOR 2).

*“É diferente [...] (no espaço fora do CMEI) tinha outras possibilidades de movimento, [...] outras experiências sociocorporais de movimento que aquele espaço oferecia. No CMEI não tem balanço. Então, eu vou usar o balanço, eu tenho que usar aquele material que o espaço oferece. Não fazia sentido ficar insistindo em uma proposta que poderia fazer dentro do CMEI”* (PROFESSOR 4).

*“O passeio externo aguça a atenção e aguça a exploração das crianças”* (PROFESSORA 10).

Além disso, os professores também mencionaram que as crianças gostam de **sair da rotina** do CMEI:

*“Eles gostam muito porque saem daquela rotina deles, daquela realidade do CMEI. Cada coisa que eles veem diferente durante a saída, eles comentam, eles falam, eles acham interessante”* (PROFESSOR 9).

*“Eu acho eles sempre muito empolgados na Educação Física, [...] mas acho que quando eles saem do CMEI, daquela rotina, fica mais na memória. É diferente, é especial”* (PROFESSOR 6).

Na opinião dos professores as crianças se envolvem mais nos atos educativos para além dos muros do CMEI, pois gostam de **apresentar seus modos de viver e seus conhecimentos** acerca do espaço visitado:

*“Eu acho que eles ficam é... Como eu vou dizer!? Para além da empolgação, eles ficam querendo trazer, mostrar o mundinho deles fora do CMEI prá gente e para os amigos. Então, é o tempo todo dizendo o que eles conhecem, que eles sabem o que eles estão falando e fazendo”* (PROFESSORA 1).

*“Acredito que o contexto desse projeto, sair com os coleguinhas, isso, prá eles, é muito bacana e é importante”* (PROFESSOR 7).

Quando promove o “desconfinamento” das crianças ou o “desemparedamento” a que se refere Tiriba (2015), o professor proporciona a elas espaços-tempos

importantes para criarem e mostrarem suas culturas. Infelizmente, a maioria das instituições educativas ainda segue modelos hierárquicos, que, muitas vezes, não permitem valorizar os mundos das crianças, retirando-lhes da típica ação de fantasiar, para, em vez disso, adestrá-las para o ingresso futuro no mercado de trabalho, de modo que possam seguir alimentando o modelo consumista em que se pauta o capitalismo (COSTA, 2002).

Nos relatos dos professores, percebemos que o entusiasmo das crianças se dava pela novidade, pela possibilidade de terem novas experiências, com novos lugares, novas pessoas, novos materiais, e por saírem da rotina do CMEI que, conforme Lucindo (2020, p. 36), tem se mostrado pouco flexível, o que leva à “[...] diminuição das experiências de movimento corporal das crianças, limitando-as a momentos específicos de pátio e das aulas de Educação Física no dia a dia da instituição”. Não podemos, em nome de uma ordem, rotina, proteção ou segurança, ignorar as ações das crianças que desejam se expressar de acordo com suas vidas e visões de mundo únicas, pois elas estão sempre em busca da novidade e liberdade para movimentarem a si. Elas sentem

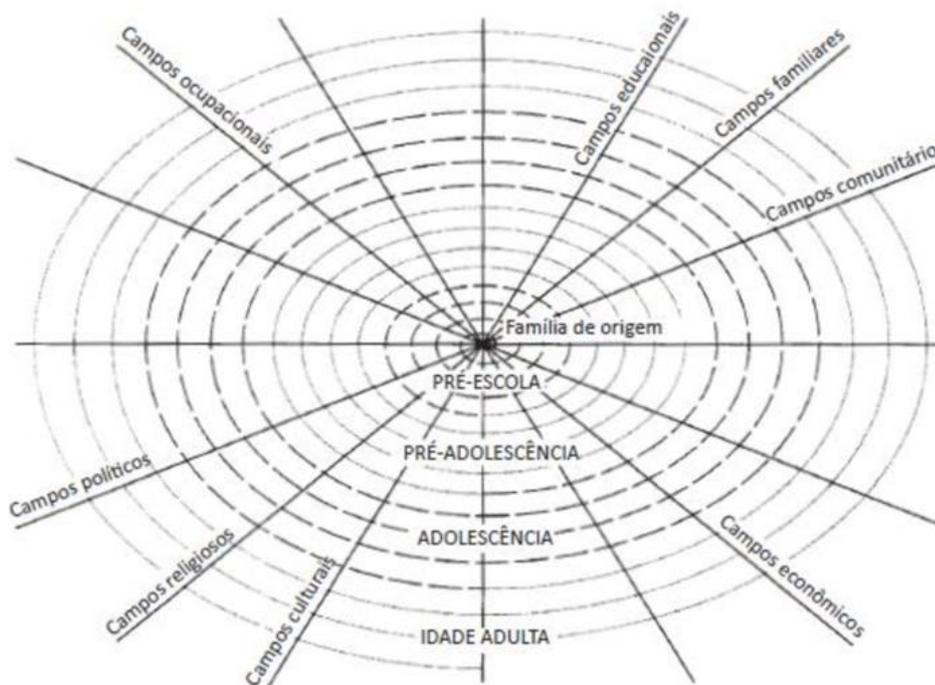
a necessidade de fugir da vizinha que briga porque estão correndo, do aperto dos becos e da restrição espacial do seu local de moradia favorece a busca das crianças por espaços além dos limites de sua residência, de sua localidade, lugares onde possam vivenciar com liberdade suas brincadeiras (CRUZ, 2011, p. 711).

A exploração de novos espaços e a descoberta do novo é algo prazeroso, mas, além disso, os professores relataram que as crianças lhes apresentavam um mundo diferente, pois também demonstram prazer em compartilhar conhecimentos e descobertas de limites e potencialidades do corpo durante essas experiências. A possibilidade de saírem do ambiente do CMEI e explorar novos lugares proporcionou às crianças uma sensação de liberdade e autonomia, fundamental ao seu desenvolvimento emocional e social. Sarmiento (2006) lembra que, por meio de brincadeiras em espaços mais amplos e variados, elas aprendem a lidar com desafios, a estabelecer relações sociais e a desenvolver habilidades físicas e motoras, de modo que a atividade lúdica se torna essencial na infância, pois é encarada como um espaço-tempo para criatividade e liberdade, apesar das limitações impostas às crianças.

À luz da Sociologia da Infância, partimos do pressuposto que, no desenvolvimento infantil, não existe uma internalização isolada dos conhecimentos e

habilidades de adultos pelas crianças. Para melhor explicar o desenvolvimento social infantil, Corsaro (2011) traz o “modelo de teia global” (Figura 1).

Figura 1 – Modelo de teia global do desenvolvimento infantil



Fonte: Corsaro (2011, p. 38).

Por essa perspectiva, no centro da teia vem a família de origem, na qual a criança, desde seu nascimento, começa a participar de cultura de pares. No entanto, a teia mostra, em forma de espiral, que a interação ocorre ao longo da vida do sujeito, não apenas dentro da família, mas envolvendo outras instâncias. Nesses outros contextos, as crianças têm a oportunidade de interagir com outras crianças e adultos que estão fora do círculo familiar, podendo, assim, enriquecer sua experiência sociocultural, mas também compartilhar aquilo que elas possuem de conhecimento. Dessa forma, as culturas de pares são um elemento fundamental na construção da identidade e do pertencimento cultural da criança, ao mesmo tempo que, ao compartilhar seus mundos e modos de viver, elas também ajudam a fortalecer e a inovar a cultura mais ampla da qual fazem parte.

A atuação dos professores, ao que foi possível perceber nas entrevistas, baliza-se por essa perspectiva de desenvolvimento infantil. Os relatos trazidos das situações vivenciadas com/pelas crianças demonstraram que eles entendem que sair do espaço do CMEI não se trata de mero passeio, mas, entendendo que as crianças não são

meras imitadoras dos adultos, de ampliar oportunidades, pois, no contato com outras instâncias sociais, elas “[...] se apropriam criativamente de informações e conhecimentos desse mundo, produzindo e participando das culturas de pares e contribuindo, assim, tanto para a reprodução quanto para a extensão da cultura adulta” (EVANGELISTA; MARCHI, 2002, p. 12).

#### 4.2.5 O espaço público como possível potencializador do ato educativo: situações inusitadas, benefícios e atributos dos locais escolhidos

Duas questões do roteiro da entrevista aprofundam nossa compreensão sobre como os usos dos espaços públicos da cidade de Vitória (ES) por professores dinamizadores de Educação Física podem potencializar atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal das crianças. São elas: se o professor havia notado alguma situação inusitada ou não planejada durante a mediação nesse espaço e por que ele indica ou não o local para os professores levarem as crianças.

No que diz respeito à primeira pergunta, nem todos os professores se recordavam de alguma situação inusitada ou não planejada que havia ocorrido nos espaços visitados, mas aqueles que se lembraram trouxeram indicativos de que os espaços públicos potencializam os atos educativos para o professor dinamizador de Educação Física promover as experiências de movimento corporal das crianças. Essas situações podem ser categorizadas conforme o Quadro 7.

Quadro 7 – Situações inusitadas observadas durante os atos educativos nos espaços públicos

Situações inusitadas	Fragmentos das entrevistas
Encontro com outras pessoas	<p>“De repente, quando a gente estava ali, chegou um pescador, acho que da comunidade mesmo [...] começou a contar um pouco da história dele. E dizer que ele estava pescando, mas o manguezal estava muito sujo e que os peixes têm diminuído com isso. E as crianças foram interagindo e foi um momento bem legal de troca.” (PROFESSOR 1)</p> <p>“[...] tinha outras crianças em volta, de outras escolas, que pediam prá gente também fazer o cocar. Que eles queriam brincar também.” (PROFESSOR 5)</p> <p>“Os meninos que estavam na escolinha de futebol, eram um pouquinho mais velhos, mas brincaram de bola junto com as crianças do CMEI. Isso foi bem inusitado, não estava planejado (risos).” (PROFESSOR 9)</p>
O espaço convidou as crianças a se relacionarem com ele	<p>“Sabe aquelas duas crianças que não queriam nem entrar na água? Estavam em cima da prancha, na água!” (PROFESSOR 3)</p> <p>“[...] logo que a primeira criança pulou o muro, os estagiários</p>

Situações inusitadas	Fragmentos das entrevistas
	pularam atrás. E enquanto as crianças iam pulando na água os estagiários pulavam junto.” (PROFESSOR 10)
O espaço potencializou a habilidade que a criança já tinha	“Tinha crianças que sabiam bem o manejo da pipa e que já participavam de campeonato de pipa. [...] eu nem sabia, ele me contou isso lá na hora!” (PROFESSOR 2)

Fonte: elaborado com base nas entrevistas com os professores (2022).

Alguns professores relataram que aconteceram **experiências de encontros das crianças com outras pessoas** nos locais visitados e isso não tinha sido planejado por eles. Acreditamos que os encontros e interação com outras pessoas, mesmo que tenham acontecido de forma inusitada, sejam elas da mesma geração das crianças ou não, faz com que os atos educativos sejam potencializados por meio do compartilhamento de experiências e culturas. Para Müller e Nunes (2014, p. 671) “o espaço público da cidade se apresenta como um dos fatores responsáveis pela redução das distâncias sociais, pois favorece o encontro de diferentes grupos, viabilizado pela proximidade física entre eles”.

Com esses encontros, as crianças e adultos têm a oportunidade de apreender o novo, a partir da diversidade de perspectivas dos seres humanos. Segundo Sarmiento (2004), as culturas infantis emergem e se desenvolvem em modos distintos de comunicação intergeracional e intrageracional, que são moldados e estruturados pelas relações de pares e com adultos, mas com modos de ação e significação próprios que se diferenciam dos adultos. Assim, os encontros inesperados com outras pessoas durante os atos educativos podem ser vistos como uma oportunidade para ampliar a aprendizagem das crianças, pois as expõe à diversidade de culturas e perspectivas. As culturas infantis são distintas das culturas adultas e emergem a partir dos encontros com outras crianças e adultos, moldando a forma como as crianças compreendem e representam o mundo ao seu redor. A cidade é o espaço no qual “[...] as práticas sociais se criam e recriam, a política é desafiada a assumir uma outra configuração, fundada no reconhecimento e na experiência compartilhada entre os diferentes sujeitos” (ARAÚJO, 2011, p. 139).

Refletindo sobre as culturas infantis, as crianças brincam, aprendem, socializam e se desenvolvem como cidadãos nos espaços públicos. Por estarem em espaços de bem comum e de diversas experiências sociais, elas podem desenvolver o sentimento de solidariedade com o outro, o qual estamos perdendo com o crescente individualismo. Nesse sentido é possível,

[...] transver a cidade como espaço de solidariedades, de afetos, de trocas culturais, de amizade e de cumplicidade. Essa forma paradoxal da cidade evidenciada pelas crianças continua a reatualizar os desafios que temos pela frente, como em uma interminável busca por compartilhar a cidade naquilo que seu horizonte de possibilidades nos evoca, ao menos sobre a experiência que fazemos em companhia das crianças (ARAÚJO, 2019, p. 325).

Os professores devem reconhecer a cidade como uma fonte rica de oportunidades educativas e formativas, derivadas das relações de amizade, afetividade e solidariedade cultivada entre as crianças. Além disso, as instituições educativas e seus educadores devem enxergar a cidade como mais do que apenas um objeto de aprendizagem, mas como um lugar repleto de possibilidades para a formação de uma forma mais ampla. “A criança e o adolescente, ao interagirem com outros e também com adultos de diferentes crenças, etnias e classes sociais, aprendem a se relacionar e a respeitar as regras de convívio [...]” (PATRÃO, 2010, p. 3).

Outro professor relatou que o **espaço convidou as crianças a interagirem com ele**, propiciando uma determinada relação com ele, levando as crianças a reações aparentemente inusitadas, mas que, de maneira “intrínseca”, já influenciavam as crianças a terem aquele tipo de atitude. A interação entre as crianças e o espaço aumenta as oportunidades de movimentos e de promoção das EMC's das crianças. Nesse sentido, quando o professor sai do CMEI em direção a outros espaços da cidade acontece uma ampliação das *affordance*, que são as possibilidades de ação do sujeito oferecidas pelo ambiente, envolvem uma integração do organismo e do ambiente e dependerão de uma variedade de fatores, incluindo a percepção do sujeito sobre o significado do ambiente e as possibilidades de ação que ele oferece (LOPES; NETO, 2014).

Nessa perspectiva, as *affordance* e a qualidade que elas possuem podem ter grande impacto na forma como as crianças interagem com o ambiente e no conhecimento que elas adquirem. Quando o ambiente oferece recursos de alta qualidade, como materiais diversos, espaços interessantes e estimulantes e oportunidades para a interação social, as crianças são convidadas a explorar, experimentar, criar, construir e até transformar. Por exemplo, a árvore convida a criança a escalar, de modo que, quando chega ao parque e nela sobe, a criança revela uma habilidade que até então poderia ser desconhecida pelo professor. Porém, neste mesmo parque elas também são capazes de “transformar” um corrimão, que cerca um determinado local, em uma ponte.

As crianças exibem um comportamento adaptável ao interagirem e aprenderem sobre as possibilidades de ação que o espaço visitado oferece. Esse comportamento se expressa por meio de suas capacidades em assumir novos comportamentos que demonstrarão seu desenvolvimento, mas também de organizar as habilidades que já possuem. No caso descrito pelo Professor 2, acreditamos que o ambiente deu à criança a chance de demonstrar uma habilidade que ela já possuía, mas não conseguia mostrar ou desenvolver no ambiente do CMEI. A criança apresentou habilidade para soltar pipa durante a atividade educativa na praia, habilidade que não havia sido percebida pelo CMEI. Portanto, o ato educativo do professor, o ambiente e suas qualidades inerentes possibilitaram a ação da criança.

Ao perguntarmos aos professores dinamizadores de Educação Física se indicariam ou não o espaço da cidade visitado com as crianças para outros professores, percebemos atributos que esses espaços possuem (Quadro 8), bem como os benefícios da saída, destacados por todos eles – somente um fez ressalva em relação à segurança do espaço por ele escolhido, pois, na época em que foi feita a entrevista para este estudo, estava acontecendo uma “guerra” entre facções rivais que dominam o tráfico de drogas dos bairros vizinhos do local ao qual ele havia levado as crianças.

Quadro 8 – Potencialidades observadas pelos professores nos espaços públicos visitados

<b>Potencialidades do espaço</b>	<b>Fragmentos da entrevista</b>
O espaço visitado propicia a novas experiências motoras, sociais e culturais	<p>“A praia te dá inúmeras possibilidades. Se você estiver trabalhando alguma questão sensorial, você tem a areia molhada. Você pode fazer castelinho. Você tem a pipa, que eu fiz. Você tem a água. Você tem a questão da areia... O circuito na areia, dá para fazer também!” (PROFESSOR 2)</p> <p>“As experiências motoras que eles vão ter ali, experimentar, não tem em outros lugares [...] não tem nas escolas.” (PROFESSOR 6)</p> <p>“Lá (no parque aquático da UFES) você poderá proporcionar vivências e experiências diferentes para as crianças. Eu preciso ampliar e proporcionar outros movimentos, outras experiências que, no CMEI, não é possível.” (PROFESSOR 10)</p> <p>“[...] eles têm (também) um cardápio de atividades e você pode agendar antes com o parque.” (PROFESSOR 5)</p> <p>“Com certeza, indicaria (o espaço) [...] uma coisa é trabalhar o meio ambiente ali no papel, desenhando, até mesmo fazendo brincadeiras que usem essa temática. Mas você usar a temática e levar os alunos até lá, até esse local, apresentar esse local para os alunos, é muito, com toda certeza, mais rico!” (PROFESSORA 1)</p>
O espaço visitado	“Em questão da estrutura, lá tem banheiro, é bem estruturado. Os

Potencialidades do espaço	Fragmentos da entrevista
possui boa infraestrutura	parquinhos estão bem conservados, a quadra está boa também. Então, em relação à estrutura, tá boa. O que precisava melhorar é em relação à segurança.” (PROFESSOR 9)
Proporciona memórias afetivas	“Eu vou te contar uma história [...] teve um evento [...] eu só escuto um grupo, umas três crianças, gritando meu nome, e vieram correndo, me abraçaram [...] sabe o que foi a primeira coisa que eles me perguntaram? “Você lembra do dia que a gente surfou?” [...] Um perguntou isso [...], a outra chorou muito emocionada de ter me encontrado [...] aí, veio esse assunto do surf. Essa experiência afetiva, esse presente.” (PROFESSOR 3)
Interação com outras pessoas	“Lá você pode ter contato com outras escolas [...]” (PROFESSOR 5)

Fonte: elaborado com base nas entrevistas com os professores (2022).

Assim, para a maioria dos professores participantes deste estudo, os locais visitados **propiciaram para as crianças novas experiências motoras, sociais e culturais**, as quais não aconteceriam nos espaços do CMEI. A cidade é mais do que apenas a produção de bens e serviços, ela também pode ser “[...] percebida por suas características de produção de experiências humanas (CASTELLO, 2006, p. 83).

Um outro atributo do espaço visitado foi a possibilidade de interagir com outras pessoas, o que, a nosso ver, potencializa os atos educativos realizados pelos professores de Educação Física. A educação no contexto urbano é fundamental para o desenvolvimento social e humano das pessoas e isso inclui todas as gerações. Se considerarmos todos os grupos geracionais como seres ativos, que possuem cultura e estão em constante formação, é possível afirmar que todos se beneficiam do potencial educador da cidade, não somente as crianças, pois

[...] tornar-se habitante da cidade é um processo de aprendizagem [...]. [ter a experiência da/na cidade] “[...] constitui um dos aspectos primordiais na constituição do sujeito no contemporâneo, enquanto experiência que possibilita diferentes formas de convivência e alterização (CASTRO, 2001, p. 23-39).

Os espaços públicos se mostram como relevantes para a socialização. Destacar a importância das trocas e encontros proporcionados pela cidade é de suma relevância, visto que, como já discutimos, as crianças da sociedade capitalista estão, cada vez mais, conformadas a uma redução da mobilidade e restritas a circularem em espaços privados, o que pode afetar o seu desenvolvimento social e afetivo, uma vez que elas perdem a oportunidade de conviver com outros grupos geracionais e seus pares.

Na visão de Dias (2015), a cidade se solidificou como um espaço de diversidade, com múltiplas cores, sons, linguagens, imagens e informações, no qual os sujeitos sociais interagem, formando suas identidades sociais e pessoais. É, portanto, espaço de encontros e desencontros, de inclusão e exclusão, de resistência e acomodação que interfere na construção da subjetividade do sujeito. Ainda que o Estado tenha tido, nos anos 1990, a intenção de controlar o trânsito infantil pelo espaço público urbano, principalmente das crianças pobres, no sentido de protegê-las e minimizar sua vulnerabilidade (VEIGA; FARIA FILHO, 1999), a cidade

não pode ser entendida apenas como um lugar de passagem, mas de interação, de comunicação e de encontro de seus habitantes, e destes com o meio. Tal premissa é válida não só para adultos, mas também para crianças, que a partir de ações cotidianas podem experimentar, explorar e aprender no e com o meio urbano (FARIAS; MULLER, 2017, p. 262).

No entanto, cabe lembrar o alerta de Araújo *et al.* (2018, p. 218): “O ‘perigo das ruas’ faz com que as crianças percam seu espaço de convívio entre seus pares e outros grupos geracionais e se isolem em suas casas ou próximo a elas”.

O professor 9 destacou a boa infraestrutura do espaço no qual esteve com as crianças, visto que a ausência desse quesito pode ser um dificultador das visitas, ainda mais na faixa etária da Educação Infantil. Cabe destacar que, para a realização dos atos educativos, a qualidade da infraestrutura que o local oferece é tão importante quanto a segurança. Além disso, também foi relatado pelo professor 3 uma outra potencialidade: a criação de memórias afetivas, fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos e sua relação com a cidade e podem ser alcançadas por meio de experiências positivas com/no espaço urbano.

Apesar de não mencionar diretamente as qualidades do local visitado, mas relatar uma situação que viveu ao reencontrar as crianças que com ele foram à praia, acreditamos que o docente foi tocado pela situação e indica o local para outros professores por descrever esse retorno das crianças como “um presente”.

Embora não seja tarefa simples, faz-se necessário que os/as docentes da Educação Infantil se sensibilizem com os modos como as crianças são afetadas pelas experiências que vivenciam em diferentes momentos e situações que compõem a vida cotidiana, compreendendo, desse modo, as formas pelas quais meninos e meninas atribuem sentidos ao mundo. Isso pode se tornar o mote para a construção de práticas pedagógicas repletas de sentidos para ambos (crianças e adultos), possibilitando aos/às mais velhos/as a compreensão das situações vividas pelos/as pequenos/as e que, de fato, lhes tocam, sendo, portanto, elemento relevante para a proposição de um currículo organizado a partir das experiências das crianças (SANTOS, 2018, p. 23).

O fato de ter visitado a praia e proporcionado a experiência única de “surfar” fez com que as crianças criassem uma memória afetiva daquele lugar. “A experiência de tornar um espaço em lugar pode ser mediada pela afetividade, que compreende emoções e sentimentos, e orienta a maneira como os indivíduos habitam, circulam e sentem a cidade” (KLEIN, 2016, p. 47). Quando as crianças desenvolvem uma conexão afetiva com um espaço, elas são capazes de dar significados e valor a esse lugar.

Em resumo, a afetividade pode orientar a maneira como as crianças habitarão e circularão pela cidade, pois quando o espaço é significativo e afetivamente relevante, elas tendem a usá-lo com mais frequência, cuidando e explorando-o de maneiras diversas, criando novas formas de interação e de apropriação desse espaço. Assim, criar essa memória afetiva é fundamental para a experiência de realização de atividades educativas em ambientes urbanos, pois afeta a forma como as crianças interagem, compreendem o espaço geográfico, vivem, vivenciam a cidade e nela se movimentam.

Nesse sentido, o que foi revelado pelos professores em relação às situações inusitadas ocorridas nos espaços visitados e suas potencialidades permitem, sim, dizer como os usos dos espaços públicos da cidade de Vitória (ES) por professores dinamizadores de Educação Física podem potencializar atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal das crianças. Foi evidenciado o potencial desses espaços para convidar as crianças a terem novas experiências motoras, sociais e culturais, muitas vezes, potencializando habilidades que as crianças já possuem e proporcionando encontros intra e intergeracionais, com isso, compondo suas memórias afetivas.

#### **4.3 Desafios e táticas usados por professores para realizar atos educativos em espaços públicos**

Neste tópico, são identificados os desafios, relativos tanto ao CMEI quanto aos espaços, enfrentados pelos professores dinamizadores de Educação Física para realizarem atos educativos em espaços públicos. Além disso, são destacadas as táticas criadas pelos professores para superá-los. Nesse sentido, a análise se deu a partir das respostas obtidas a duas perguntas do roteiro da entrevista: “Por que a ajuda é importante quando o professor pensa em levar as crianças para esses espaços?” e “Quais os desafios encontrados e as estratégias desenvolvidas?” Essas perguntas

permitiram compreender as dificuldades que os professores enfrentaram para realizar atos educativos fora do espaço do CMEI.

As dificuldades relatadas pelos professores não necessariamente foram enfrentadas no ato educativo por eles narrado para este estudo. Algumas foram vividas em outras saídas e outros espaços, em outros momentos de suas carreiras. Assim, o momento da entrevista foi de expressão de suas angústias e não os podamos de relatarmos todas as suas dificuldades ao longo de sua trajetória profissional, caso assim preferissem. Identificamos três eixos de análise nas falas dos professores, que são eles: segurança; organização do CMEI para viabilizar a saída com as crianças e as condições materiais para realização do ato educativo.

Quadro 9 – Desafios enfrentados e táticas mobilizadas pelos professores na realização de atos educativos em espaços públicos

<b>Dificuldades</b>	<b>Fragmentos das entrevistas</b>
<b>Segurança</b>	
Garantir segurança das crianças no espaço	“Um desafio é conseguir fazer essa saída de forma segura [...]” (PROFESSOR 7)
Convencer todas as famílias a autorizarem	“Tive o desafio de uma família que não deixou a criança ir. E outros que ficaram receosos, mas a gente convenceu e (a família) deixou!” (PROFESSOR 2)
Convencer os outros profissionais do CMEI a participarem da saída com as crianças	“A gente sabe a dificuldade que é para sair do CMEI e para envolver uma equipe toda. Os colegas têm medo, é muita responsabilidade... A gente não consegue sair sozinho. Não vou sair só eu [professor de] Educação Física, mais o estagiário da sala.” (PROFESSOR 2)
<b>Organização do CMEI para viabilizar a saída com as crianças</b>	
Ajustar a rotina das crianças no CMEI	“Para viabilizar o passeio, a gente muda um pouquinho a rotina [...] que é “meio” engessada.” (PROFESSOR 9)
Falta de apoio do corpo técnico do CMEI	“A dificuldade maior que a gente tem mesmo não é nem uma dificuldade, mas é mais um descaso da escola, sabe?!” (PROFESSOR 5)
Organizar o horário de PL para viabilizar a saída do CMEI	“O maior desafio foi a gente conseguir se organizar enquanto dinamizador para sair da escola e se ausentar das aulas.” (PROFESSOR 6)
<b>As condições materiais para realização do ato educativo</b>	
Falta de banheiro nos locais para uso das crianças	“Cada espaço vai te proporcionar uma barreira que você tem que superar [...] na Praça dos Namorados, não tinha banheiro para as crianças [...] a gente tinha dificuldade com banheiro. A gente teve que usar o late Clube, porque não tinha um banheiro na altura das crianças, um banheiro adequado [...]” (PROFESSOR 4)
Falta de ônibus para o transporte	“[...] prá gente conseguir o ônibus, houve uma

Dificuldades	Fragmentos das entrevistas
	camaradagem por parte de alguma professora, mas eu tive a sensação que a prioridade era da professora regente.” (PROFESSOR 6)
Vestimenta adequada	“A maioria das crianças não tinha roupa, biquíni para entrar na água.” (PROFESSOR 10)

Fonte: elaborado com base nas entrevistas com os professores (2022).

Conforme os excertos abaixo notamos que a preocupação com a **segurança das crianças** aparece na narrativa de todos os professores entrevistados:

*“Quanto mais gente tem para dar esse apoio na saída, mais seguras ficam as crianças” (PROFESSORA 1).*

*“Passeio fora da escola a gente tem que ter uma rede de apoio não dá para sair com pouco adulto. [...] ainda mais na praia, que é um espaço super aberto a gente não tinha um limite físico, visível” (PROFESSORA 2).*

*“[...] a gente chamou os guarda-vidas, para ficar à disposição, mas ainda era muito pouco. A gente pensou assim: ‘Vão dois ou três!’ E, no final, foi isso mesmo, três guarda-vidas” (PROFESSORA 3).*

*“[...] quando tem um passeio a pé e próximo, a gente convida a Guarda Municipal para dar esse suporte do deslocamento do CMEI. Atravessar uma rua... Então, a gente sempre tem esse cuidado e zelo em relação à segurança” (PROFESSOR 4).*

*“[...] eu tinha um suporte de pessoas, esses alunos (bolsistas) lá da UFES (PIBID/ UFES), para levar as crianças com mais segurança. E, por ser do lado da escola (Parque Botânico da Vale), a gente não teve muito problema em levar as crianças” (PROFESSOR 5).*

*“[...] eu estou sempre numa linha meio tênue entre ‘Vamos aproveitar! Vamos nos permitir, levar os meninos para conhecer e deixar eles experimentarem!’ (e) [...] ‘Vai acontecer alguma coisa. E como eu vou explicar para a família?’ Eu sou muito medrosa!” (PROFESSOR 6).*

*“Quando não se tinha essa parceria com a Guarda (Municipal), ia um pedagogo, uma pedagoga, a diretora... Ajudar naquele movimento ali... E, aí, a gente conseguia fazer essa saída a pé com segurança” (PROFESSOR 7).*

*“A rua estava aberta, a gente estava no meio do bairro... Embora tivesse o guarda municipal, a gente não daria conta de todas aquelas crianças. Os pais ajudaram a tomar conta para as crianças não saírem ali da rua [...]”*  
(PROFESSOR 8).

*“Sem o apoio da escola, a gente não conseguiria fazer esse passeio da forma que foi, sem transporte e sem segurança (da Guarda Municipal)...”*  
(PROFESSOR 9).

*“Eu confesso que, sem a ajuda dos estagiários, provavelmente eu não levaria as crianças para a piscina. Não é nem pela euforia das crianças, porque eu não tinha nem ideia que seria daquele jeito, mas por questão de segurança”*  
(PROFESSOR 10).

De acordo com Bauman (2009), acontece no século XXI uma mudança do papel histórico da cidade, que vai deixando de ser um lugar de encontros e experiências para se tornar um local visto como inseguro para transitar e viver. A “cultura do medo” – criada por interesses políticos e econômicos – vem ascendendo e assombrando a sociedade. A prática discursiva de aumento da violência e da insegurança urbana é realizada a todo tempo pela mídia e os professores enfrentam sentimento dúbio, mesmo se deixando levar pela narrativa de que a cidade é perigosa para presença das crianças, querem garantir suas experiências no espaço urbano, pois “[...] a falta de contato com espaços públicos e não especializados pode vir a afastar as crianças da convivência com outros grupos geracionais e propiciar uma visão limitada da cidade” (FARIAS; MULLER, 2016, p. 263).

Os professores, convencidos da importância de realizar atos educativos para além dos muros do CMEI, identificaram a necessidade de auxílio e desenvolveram táticas para viabilizar as saídas e garantir a segurança das crianças. Em função disso, destacaram a extrema importância das redes colaborativas estabelecidas com o PIBID, estagiários de nível superior, famílias, pedagogas e colegas do CMEI. Também mencionaram outros atores externos, vinculados a outros órgãos do poder público, como a Guarda Civil Municipal e os guarda-vidas mantidos pela PMV nas praias. Essa rede colaborativa é de extrema importância, pois muitas crianças pequenas com

menos de 9 anos carecem de habilidades, consciência ou julgamento necessário para, por exemplo atravessar as ruas com segurança (QUINTÁNS, 2015).

A importância da rede colaborativa foi destacada, por exemplo, em situações em que os professores querem levar as crianças do CMEI para um local com piscina ou mesmo à praia, mas eles lembraram da dificuldade de convencer os colegas a ajudar nessa saída. Eles professores se deparam com falas desencorajadoras e até mesmo certa hostilidade por parte dos colegas quando propõem sair com as crianças para um meio aquático.

*“Muitos professores jogando contra, falando comigo, falando com a diretora, falando com a pedagoga... Teve uma hostilidade como eu nunca tinha sentido no CMEI, [...] foi um sentimento estranho [...] parecia que a gente estava fazendo alguma coisa muito errada...”* (PROFESSOR 3).

Esse trecho indica que a rede de relações nem sempre é permeada por cooperação e solidariedade. A dificuldade que isso gera remonta à observação de Dejours (2001, p. 91) de que “o trabalho pode ser uma situação propícia ao exercício da democracia. Mas nesse terreno também não há neutralidade do trabalho”. Assim, não podemos negar que no CMEI também existem relações de poder, disputas e resistências que, muitas vezes, revelam diferentes concepções de educação (FERREIRA NETO; NUNES, 2012). O medo que os professores têm de ir a locais com espaços aquáticos decorre de seu dever de zelar pela segurança das crianças pois,

não há dúvidas, a preocupação com a segurança das crianças na EI [Educação Infantil] é dever dos profissionais que com elas atuam, todas as precauções para que usufruam das experiências com segurança devem ser tomadas, inclusive, prevendo as possibilidades de transgressão que possam gerar algum risco (TRISTÃO, 2015, p. 56).

Esse medo dos professores também pode ser decorrente da trágica morte de uma professora de Ciências da rede de ensino de Vitória, em 2010. Na ocasião, uma professora de 25 anos arriscou a própria vida em um bravo ato de abnegação para salvar uma aluna que estava se afogando na lagoa do Parque Estadual Paulo César Vinha (Vila Velha, ES), onde acontecia a atividade educativa. O fato foi amplamente divulgado na mídia local, comoveu e influenciou a opinião pública, principalmente de professores e professoras que atuam na mesma rede.

Conforme depreendemos das falas dos professores, receio semelhante também é observado entre as famílias das crianças:

*“[...] pedimos autorização dos pais e alguns pais não se sentiram confortáveis quando a gente falou que (as crianças) brincariam de surf. Mesmo sendo a Curva da Jurema (praia situada em Vitória), eles ficaram com medo” (PROFESSOR 3).*

Na análise de Paim (2019, p. 32), “[...] esse medo que os pais sentem pelo uso dos espaços públicos são em grande medida provocados pelos meios de comunicação e pela comunidade onde vivem”. Da mesma forma, diante da divulgação de acidentes e tragédias envolvendo crianças, a comunidade pode criar expectativas de que as crianças devem estar constantemente sob supervisão rigorosa, o que pode levar a uma cultura de superproteção. Diante disso, é importante que pais e professores encontrem estratégias e equilíbrio entre a proteção e a promoção de oportunidades para que as crianças possam explorar e experimentar em locais para além dos muros do CMEI.

Dessa forma, os professores, cientes de que sozinhos ou com uma equipe pequena do CMEI seria inviável sair com as crianças, pediram a ajuda a estudantes de Educação Física de instituições de ensino localizadas em Vitória. A relação colaborativa estabelecida com as universidades, instituição formadora de professores que vivenciam a rotina do CMEI em seus estágios, e programas como o PIBID aparece como algo que dá potência e viabiliza o ato educativo realizado fora do CMEI:

*“Nós fomos conversar com a pedagoga e a gente começou a pensar nas possibilidades [...] pelo fato de eu ser professora no ensino superior, na época [...] eu falei (convidou) com a turma inteira (de uma universidade): ‘Vocês topariam fazer um dia de vivência?’” (PROFESSOR 3).*

*“O que deu essa condição primeiramente de me envolver na água era porque eu teria a ajuda dos estagiários [...]” (PROFESSOR 10).*

Os relatos dos professores demonstram que o trabalho por eles desenvolvido com as crianças em local com ambiente aquático seria inviável caso não pudessem contar com as relações colaborativas estabelecidas com os alunos da universidade. Guimarães (2018) acredita que a articulação entre as instituições, universidades e CMEI tem fortalecido os processos formativos da Educação Física, resultando em uma ação colaborativa. Assim, acreditamos que ampliar essa rede de colaboradores na dinâmica curricular do CMEI (GUIMARÃES, 2018) traz contribuições para a ampliação de acesso das crianças à cidade. Inclusive, essa rede colaborativa pode ser composta

pelos colegas de vários setores do CMEI, como relata o Professor 2, ou até mesmo pelas famílias das crianças, como narraram os Professores 4 e 10.

*“Conversamos com a cozinha que é outra parceria que temos. Levamos frutas e também prepararam a água para gente. E a menina da limpeza sempre nos ajuda com materiais de higiene como guardanapo, papel higiênico, luva, copo descartável...”* (PROFESSOR 2).

Em reuniões com as famílias e o diálogo, mesmo que de maneira mais informal, realizado na porta do CMEI com os responsáveis, outra tática dos professores para minimizar essa insegurança foi explicar a proposta do ato educativo e convidar essas famílias para que acompanhassem a visita ao espaço:

*“A gente conversou e falou que eles poderiam ir, convidou eles para ir, e a gente mostrou tudo o que a gente tinha planejado”* (PROFESSOR 4).

*“[...] nós tivemos que fazer uma reunião presencial com as famílias para explicar como seria”* (PROFESSOR 10).

Toda a articulação do CMEI com universidades e famílias se deu em função da preocupação que os professores mostraram em relação à segurança das crianças e que destacaram ser sempre um desafio garanti-la. O diálogo com as crianças, por isso, também aparece como uma tática para minimizar os riscos de realizar atos educativos fora do CMEI:

*“[...] um dia antes, a gente conversou com a turma, fizemos todos os combinados, explicamos tudo... E lá, quando chegamos, sentamos em um deck embaixo das castanheiras e explicamos tudo de novo ali, já mostrando ao vivo o que iria acontecer, onde ficava o banheiro, que momento que a gente iria parar para comer e depois começamos a explicar sobre a atividade em si”* (PROFESSOR 2).

Porém, em relação às regras de segurança, apesar de toda a preocupação e cuidado, os professores não se mostraram tão abertos à participação das crianças, pois sua atuação foi no sentido de comunicar o que havia sido planejado, como mostra o trecho abaixo:

*“[...] esse diálogo de dizer o que a gente vai fazer, de como a gente vai fazer, explicitar para eles quais são os perigos, o que pode acontecer [...]”*  
(PROFESSORA 1).

Queremos enfatizar que, inclusive quando se trata de segurança, a participação das crianças deve ser acolhida, pois, como membros de grupos sociais, elas têm suas perspectivas únicas e também têm um papel crucial na discussão e no direito de opinar sobre as questões que as envolvem. Ao promover a participação infantil, é importante que os adultos não tenham uma visão capacitista das crianças como se as mesmas não estivessem preparadas para contribuir e imponham suas próprias ideias e opiniões, mas que criem um ambiente no qual as crianças se sintam à vontade para falar livremente e sejam encorajadas a se expressar. Além disso, é importante que os adultos usem linguagem e atividades que sejam acolhedoras e façam sentido para as crianças, como jogos e brincadeiras, para que elas se sintam estimuladas e encorajadas a participar. Dessa forma, as crianças podem contribuir de maneira significativa para as discussões e tomadas de decisão, mesmo em contextos mais amplos e complexos, sobre os quais, aparentemente, a visão adultocêntrica prejudica que elas não entendem.

Apesar da falta de protagonismo das crianças em relação às regras de segurança, percebemos que as articulações relatadas que valorizaram o diálogo e a relação colaborativa entre os diferentes sujeitos da comunidade do CMEI contribuíram para a diminuição de riscos e para o enriquecimento das experiências de movimento corporal das crianças para além dos muros do CMEI. Essas táticas, segundo Certeau (1994), são cruciais para a compreensão do cotidiano, pois são formas criativas e eficazes que os professores utilizam para lidar com as demandas e desafios do ambiente educacional. Esses usos táticos se constituíram em uma resposta adaptativa às determinações impostas pelo sistema, que, muitas vezes, limitaram a liberdade e a autonomia dos educadores e das crianças.

O segundo eixo, sobre as dificuldades que os professores enfrentaram, traz aspectos relativos à **organização do CMEI para viabilizar o ato educativo** com as crianças. Como mostram as falas, diversas dificuldades estão relacionadas ao contexto do próprio CMEI. Um exemplo é a **organização dos horários de planejamento dos professores** que ficam na instituição, pois, na ausência do professor de Educação Física, a instituição educativa não consegue garantir o direito

a um terço de planejamento do professor das outras turmas às quais ele atenderia naquele dia letivo. Klippel (2013, p. 34) confirma essa dificuldade: “percebe-se, pois, que as aulas de Educação Física na Educação Infantil são ainda confundidas como o momento de planejamento das professoras regentes [...]”. Quando atrela diretamente o ato educativo do dinamizador à garantia do planejamento do professor regente da turma, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES) desvaloriza o trabalho pedagógico do primeiro e lhe atribui a responsabilidade que é dela própria. Nesse sentido, age terceirizando suas responsabilidades e dificultando ao professor de Educação Física a saída do CMEI com as crianças.

Cabe ressaltar, ainda, que organizar os horários de planejamento dos professores não era uma tarefa fácil, pois, à época da realização deste estudo, o professor de Educação Física contava, no máximo, com três tempos em cada turma do CMEI. Ocorre que, normalmente, são necessários pelo menos quatro tempos para sair do CMEI com as crianças, pois, além do tempo para ficar no espaço escolhido, também é preciso despender tempo com o trajeto até lá.

Ao se desviarem das determinações oficiais, os professores colaboradores deste estudo descobriram formas de promover as experiências de movimento corporal das crianças para além dos muros do CMEI, pois não consumiam passivamente as regras estabelecidas. Dentre as táticas utilizadas, os professores mencionaram: sair com as crianças no seu próprio horário de planejamento, quando possível fazer a troca dos dias do planejamento dos professores para que nenhum deles ficassem sem planejar e estabelecer uma relação de amizade e parceria para convencer os colegas a se engajarem no projeto, embora, conforme mencionado pelo Professor 2, alguns “parceiros” acabavam não fazendo muita questão de participar do ato educativo realizado fora do CMEI.

*“Sempre existe uns medrosos que acham perigoso. ‘Ahhhh praia com criança?’, ‘Prá que se arriscar?’” (PROFESSOR 2).*

A rotina fragmentada e engessada do CMEI, “[...] que determina um tempo específico em horário escolar para cada espaço da instituição, tais como: hora da entrada, saída, lanche, pátio, informática e sala de vídeo” (FERREIRA NETO; NUNES, 2012, p. 504), também foi alvo de crítica dos professores. Segundo eles, trata-se de uma dinâmica que não só atrapalha os atos educativos que acontecem fora do CMEI,

como também os que são mediados dentro do CMEI. Para Andrade Filho e Lucindo (2022, p. 91),

[...] quando tratamos a rotina em um ambiente de trabalho colaborativo, educativo, em prol do desenvolvimento e da educação de crianças, podemos deduzir que “cair na rotina”, em situação fixa, significa a busca por um padrão perfeito de rotina. Esse ideal de rotina não considera as particularidades das crianças e suas possibilidades de elaboração, e esse modo de pensar deve ser considerado ruim, necessita de ressignificação.

Diante disso, um professor avalia que essa rotina deveria ser menos rígida, e, no seu entendimento, romper com ela requer decisões simples, que estão ao alcance dos professores e podem viabilizar a realização dos atos educativos nos espaços públicos:

*“A gente leva um lanche mais reforçado, a gente faz um piquenique, a gente se vira!” (PROFESSOR 1).*

*“A gente lanchou um pouco mais cedo [...] voltamos por volta de 10:30 para dar tempo de almoçar” (PROFESSOR 9).*

A falta de apoio do corpo técnico do CMEI, também explicitado pelos professores, pode tolher os atos educativos que acontecem fora dali, pois, nessas saídas pedagógicas, existem questões burocráticas a serem administradas, as quais nem todos os professores conhecem e sabem resolver, sobretudo se são novatos na instituição:

*“A experiência ajuda muito. A gente que é mais velho na escola, a gente pega e faz, mas se é um professor novo na escola possivelmente seria um dificultador para sair com as crianças” (PROFESSOR 5).*

Um exemplo de burocracia necessária para saírem com as crianças do CMEI, é a autorização das famílias, a qual a equipe de gestores do CMEI pode ajudar, com envio de bilhete informando às famílias sobre a proposta de realização de atos educativos em outros espaços e solicitando permissão para que a criança participe.

O terceiro eixo que emerge das entrevistas são **as condições materiais para realização do ato educativo**, o processo de conseguir o ônibus para sair com as crianças foi uma situação que também foi considerada um desafio pelos professores. Inclusive, desafio que pode ser mitigado com a ajuda da equipe gestora do CMEI.

*“No projeto fotografia, a gente dependia de muito transporte, e a gente se deparava com a indisponibilidade de ônibus. Sempre tinha que requerer [na Secretaria de Educação] ou pagando com o caixa escolar essa saída. [...] eu*

*não posso pensar dez saídas, porque o dinheiro não dá para isso”* (PROFESSOR 4).

Por fim, destacamos que a infraestrutura do local também foi mencionada pelos professores como desafio, indicando que a cidade não está preparada para receber ou não quer receber as crianças pequenas: faltam banheiros, trocadores, bebedouros etc. Ao desabafar sobre esse aspecto, um dos professores pontuou que mudanças nesse quadro requerem que as pessoas e a cidade entendam que a criança é sujeito de direito e também tem direito a acessar os espaços da cidade:

*“A gente fala tanto dos Direitos da Criança, a gente carrega o ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente] embaixo do braço, a gente fala do sujeito de direito, mas elas não têm o direito nem de ir no banheiro e beber água em alguns espaços da cidade. Sabe aquela história assim: ‘a gente não tem que meter a colher...’ Eu discordo, é responsabilidade nossa fazer isso acontecer. [...] Esses espaços não são tão acolhedores para a Educação Infantil. Precisamos de políticas públicas! A gente, hoje, passa por uma discussão que a própria Sociologia da Infância coloca, que a gente precisa lutar por direitos, e os direitos das crianças têm sido muito ameaçados!”* (PROFESSOR 7).

Além das questões de segurança e mobilidade, ao observarmos a cidade, fica explícito que os espaços foram planejados segundo uma lógica que restringe o acesso e usos das crianças, sugerindo que ela foi pensada por e para adultos, com restrição à participação infantil. Para Sarmiento (2011, s/p),

[...] a avaliação que se faz da participação e dos direitos participativos no mundo inteiro mostra que estamos ainda muito longe de garantir esse direito. De fato, as crianças não são ouvidas nomeadamente no âmbito das instituições que ocupam, como a família e a escola, e muito menos a sua voz é usualmente ouvida no espaço público, por exemplo na organização das cidades, das políticas públicas.

Sabemos que “a cidade grande reduziu acentuadamente, para a criança, os espaços adequados ao exercício do seu direito à brincadeira” (PORTO, 1998, p. 183). Por exemplo, no passado, as crianças ocupavam espaços abertos nas ruas, os quais serviam de palco para brincadeiras e atividades de socialização. Esses espaços são, na atualidade, utilizados para a circulação automóvel, o que obriga as crianças a se deslocarem-se para outros espaços onde lhes seja possível desenvolver as suas brincadeiras. Logo, no intuito de suprir essa demanda, temos percebido o aumento da mercantilização da infância, a qual “[...] se vê presente, por exemplo, quando a

brincadeira se torna o [o ato de] comprar [...]” (SARTORI; DUARTE, 2017, p. 636) ou quando a brincadeira e ou brinquedo são comprados.

É importante destacar que as condições materiais são fundamentais para o desenvolvimento do processo educativo, uma vez que influenciam diretamente na qualidade das experiências com as crianças. Essas condições incluem, por exemplo, recursos didáticos, infraestrutura do local, equipamentos e materiais de apoio, além de alimentação e transporte. Nesse sentido, é responsabilidade do Estado e da equipe gestora da instituição educativa garantir que essas condições estejam disponíveis para professores e crianças. Isso envolve várias ações, como: a participação das crianças nas escolhas e decisões, o desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam a importância da presença das crianças em espaços públicos, a escuta e planejamento com o professor, a organização e alocação de recursos junto ao conselho de escola quando necessário. O importante é garantir que as condições materiais não sejam um obstáculo para a realização do ato educativo.

Em síntese, notamos que os professores percebem o quão potente educar **sobre, na e da** cidade, posicionando as crianças no centro de seus atos educativos, considerando-as como sujeitos de direitos em sua completude, possibilitando que elas participem efetivamente do processo educativo, desde a escolha do espaço em que esses atos ocorreram até a brincadeira que lá foi realizada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a compreender criticamente como os usos dos espaços públicos da cidade de Vitória (ES) por professores dinamizadores de Educação Física podem potencializar atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal das crianças.

Tendo a Sociologia da Infância como âncora, entendemos a criança como sujeito de direitos e cultura que são centrais nos atos educativos realizados com a Educação Infantil. Ao considerar as EMC's das crianças, vista por Andrade Filho (2011) como uma necessidade e parte significativa do “ofício” de criança, o professor realiza uma prática pedagógica fundada nas necessidades, interesses e ponto de vista das crianças. Destacamos que considerar as experiências das crianças não significa abandonar a intencionalidade pedagógica do professor, mas atrelar essa responsabilidade aos interesses das crianças e dar sentido às propostas docentes. A partir dessa concepção teórica, passamos a responder aos objetivos específicos da pesquisa, o que foi possível com os dados obtidos com questionário aplicado a 56 professores e com a entrevista semiestruturada realizada com 10 desses docentes.

O primeiro objetivo específico foi identificar os espaços da cidade de Vitória (ES) para além dos muros do CMEI utilizados por professores dinamizadores de Educação Física para potencializar atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal das crianças, bem como temas, brincadeiras e interações propostas nesses atos. A análise permitiu concluir que os espaços da cidade que contam com “parquinhos”, que notadamente foram planejados e destinados para as crianças, são os mais utilizados pelos professores. Nos atos educativos realizados nesses espaços, os docentes rompem com uma cultura escolarizante, valorizam o brincar, abordam uma diversidade de temas (lendas, poemas, o Universo, trânsito, folclore, cidade, cotidiano, meio ambiente etc.) e promovem EMC's também bastante variadas, que vão além das manifestações corporais – esporte, dança, ginástica, jogo, brincadeira etc. – em torno das interações e brincadeiras.

Caracterizar como os atos educativos promovem diálogo com as experiências de movimento corporal cometidas pelas crianças, de modo a ampliar esse repertório foi o segundo objetivo específico do estudo. Os professores preocupados em ampliar as experiências das crianças e o currículo da Educação Infantil e, ainda, em lhes apresentar novos locais pautam-se na garantia do direito à cidade. Na escolha dos

espaços visitados, situam as crianças como centro do processo, considerando o desejo das crianças de ir ao local, o território no qual a criança vive e frequenta e a possibilidade de potencialização das experiências das crianças. Para considerarem as EMC's das crianças, utilizaram-se de estratégias que as enxergam como sujeitos ativos e plurais, carregados de culturas e marcados pelas suas experiências locais, capazes de contribuir e alterar a cultura e o meio em que vivem. Dentre essas estratégias, destacamos: a consideração das culturas e experiências prévias das crianças, a consideração de suas reproduções interpretativas, a valorização do processo de criação e apropriação das crianças no espaço e sua participação por meio do diálogo.

No sentido de desconstruir uma “cultura de interdição” os professores promoveram e ampliaram as EMC's das crianças, atuaram com base em uma postura sensível e de escuta perante as experiências por elas trazidas. Com intencionalidade educativa e de maneira lúdica, propuseram novas experiências de movimento corporal. Compreendemos que esses atos educativos realizaram um “desconfinamento” das crianças, buscando romper com uma rotina engessada comumente encontrada dentro dos CMEI's. Nesse intuito, os professores ofereceram às crianças a possibilidade de ver e reconhecer suas culturas nos espaços visitados, compartilhando seus mundos e modos de viver, fortalecendo sua cultura e identidade. Dependendo do tipo de deslocamento realizado, a pé ou de ônibus, os professores perceberam diferentes modos de interação das crianças com a cidade. Também foi possível, nos atos educativos, que as crianças explorassem os espaços com liberdade, para que descobrissem e experimentassem novas possibilidades de interações e brincadeiras.

No terceiro objetivo específico, identificar os desafios (relativos ao CMEI e aos espaços) enfrentados pelos professores para realizar atos educativos em espaços públicos e as táticas criadas para superá-los, os resultados permitem afirmar que as dificuldades encontradas pelos professores estavam relacionadas à segurança, à organização do CMEI para viabilizar a saída com as crianças e às condições materiais para a realização do ato educativo. A questão da segurança apareceu na fala de todos os professores entrevistados, mas foi possível notar que eles desenvolveram táticas como: reuniões com pais e responsáveis para explicar a proposta pedagógica; convite para os pais e responsáveis irem ao espaço com as crianças; estabelecimento de relação colaborativa com famílias, colegas do CMEI e universidades. A dificuldade na

organização do CMEI para que o ato educativo pudesse acontecer fora do espaço institucional foi superada com pequenos ajustes na rotina, negociações e colaborações. Nas questões materiais, as dificuldades incluem desde a falta de vestimentas adequadas até a falta de ônibus para o transporte das crianças, além de locais sem condições físicas para recebê-las.

O objetivo geral do estudo foi compreender criticamente como os usos dos espaços públicos da cidade de Vitória (ES) por professores dinamizadores de Educação Física podem potencializar atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal das crianças. A análise das falas dos professores mostra que os atos educativos realizados em espaços públicos da cidade promovem alegria e memórias afetivas, assim como novas experiências e potencialização das experiências já existentes, sentimento de pertencimento, encontros e interações intra e intergeracionais, as quais contribuem para a promoção e ampliação das EMC's das crianças.

Portanto a investigação apontou orientações ao uso das práticas realizadas além dos muros do CMEI para outros professores dinamizadores, bem como para que possamos, coletivamente, discutir e estruturar uma perspectiva pedagógica que amplie a promoção das experiências de movimento corporal das crianças no âmbito da rede municipal de educação de Vitória (ES). Conhecer as especificidades da infância e promover as EMC's das crianças nos atos educativos é de suma importância para que rompamos com uma educação que aprisiona os corpos infantis. A interação entre as crianças, os espaços públicos da cidade e seus contextos culturais faz com que elas tenham novas experiências de movimento corporal.

Dessa forma, quando atua no sentido de “desemparedar” as crianças, o professor contribui para que elas sejam “enxergadas”, pois os espaços também precisam ser pensados para as crianças e com as crianças. Assim, o professor contribui para uma mudança de mentalidade de outros professores, governantes e responsáveis que ainda acreditam que as crianças devem ficar confinadas dentro de casa e que a ocupação dos espaços públicos não é indicada para crianças pequenas. Essa visibilidade e interação das crianças com os espaços públicos dão subsídios para exigirmos dos governantes uma maior participação das crianças nas decisões que as envolvem, ressaltando que elas precisam de espaços mais bem estruturados e com mais segurança.

Em vez de propor um modelo, inventado aqui ou importado da Europa, reconhecemos e apresentamos a partir do diálogo com os professores que a cidade pode ser local para a prática pedagógica dos educadores da Educação Infantil com as crianças.

Embora tenhamos como objeto de estudo as práticas docentes do professor de Educação Física com a Educação Infantil e o professor como nosso maior colaborador, assumimos que faltou no estudo a perspectiva da criança em relação aos atos educativos realizados na cidade. Infelizmente, a pesquisa iniciou em um contexto de pandemia, o qual trouxe algumas dificuldades para sua realização. Para que também realizássemos a escuta das opiniões crianças, as experiências de atos educativos na cidade teriam que ser mais recentes, até porque as crianças foram o último grupo a ser incluído na vacinação contra a Covid-19. Assim, sugerimos pesquisas futuras *in loco* para investigar o ponto de vista das crianças e as relações estabelecidas com os espaços.

Por fim, como Produto Educacional, construímos um *site* (<https://sites.google.com/view/para-alem-dos-muros-do-CMEI>) no intuito de potencializar os resultados da pesquisa e estimular outros professores a realizarem atos educativos para além dos muros do CMEI. Nesse *site*, trazemos os espaços visitados pelos professores e crianças, os temas escolhidos por eles e as experiências propostas, além de informações sobre os atos educativos dos professores entrevistados.

Concluimos nossas considerações indicando que novas pesquisas que relacionem Educação Física com a Educação Infantil, infância e cidade poderão ampliar essas perspectivas. Não pretendemos, com os resultados aqui apresentados, findar as discussões ou até mesmo propor um modelo de fazer docência. Pelo contrário, nosso intuito é que as contribuições suscitadas se apresentem como um ponto de partida para novos estudos e para ampliar as reflexões acerca das experiências de movimento corporal das crianças como possibilidade de ação pedagógica do professor de Educação Física com a Educação Infantil na cidade educativa.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, A. L. de; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

ABRANTES, A. A.; EIDT, N. M. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. *Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 3, n. 3, p. 1-36, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51694>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ALDEROQUI, S. La ciudad: um territorio que educa. **Caderno CRH**, n. 38, p. 153-176, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/download/18619/11993>. Acesso em: 06 nov. 2022.

ANDRADE FILHO, N. F. de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <https://old.cev.org.br/arquivo/biblioteca/4021212.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na Educação Infantil. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 55-71, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/26491>. Acesso em: 24 jul. 2022.

ARAÚJO, V. C. de *et al.* **Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade**. Educação, v. 41, n. 2, p. 212-222, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30542>. Acesso em: 19 jan. 2023.

ARAÚJO, V. C. de. A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES, Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 135-148, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19973>. Acesso em: 14 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. A cidade na infância, a infância na cidade. **Educação em Foco**, v. 23, p. 57-78, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20099>. Acesso em: 14 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Quando as crianças nos ensinam sobre a cidade. **Educar em Revista**, v. 35, p. 319-334, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65510>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ARAÚJO, V. C. de; CARVALHO, J. S. F. As possibilidades de uma experiência compartilhada entre adultos e crianças na cidade. **Pró-posições**, v. 28, p. 111-131,

2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8651751>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS**, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...] Belo Horizonte, 2010. p. 1-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BARROS, P. R. **A infância e o pedestrianismo: um estudo exploratório da percepção de crianças sobre indicadores de caminhabilidade**. Dissertação (Mestrado em Geotecnia e Transportes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, J. Zahar, 2001.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERNARDI, A.M. de. Educação na cidade: territorialidade e corporeidade como dimensões do processo de apropriação e usufruto cultural. **Paidéia**, a. 9, n. 13, p. 121-138, 2012. Disponível em: <https://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1675/1054>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BICHARA, I. D. et al. Brincadeiras em contexto urbano: um estudo em dois logradouros em salvador (BA). **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 26, p. 39-52, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94626210>. Acesso em: 21 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. **Psicologia, teoria e Prática**, v. 13, n. 3, p. 167-179, 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872011000300013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 jan. 2023.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?**. 35. ed. São Paulo: Brasiliensis, 1981.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.257, de Março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância** e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em: 04 de jun. de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche**: manual de orientação pedagógica. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf). Acesso em: 06 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 19 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 19 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 14 jul. 2022.

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 1, p. 297-314, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/16090>. Acesso em: 19 jul. 2022.

CAMPOS, T.; CARVALHO, L. D.; BAPTISTA, M. C. Educação infantil, currículo e cidade: crianças em espaços culturais de Belo Horizonte. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 355-376, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p355-376>. Acesso em: 09 jun. 2022.

CANAVIEIRA, F. O.; COELHO, O. P. Escola da infância, cidade e democracia: em busca do exercício da cidadania infantil. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, p. 47-65, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6885>. Acesso em: 14 maio. 2022.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>. Acesso em: 02 abr. 2022.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTELLO, L. O lugar geneticamente modificado. **Revista Arqtexto**, n. 9, p. 76-91, 2006. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs\\_revista\\_9/9\\_Lineu%20Castello.pdf](https://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_9/9_Lineu%20Castello.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

CASTILHANO DE ARAÚJO, A. L. Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2347>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CASTRO, L. R. **Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Série Formação do Professor)

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2022.

COSTA, C. **Entre quatro paredes**. Educação, a. 28, n. 250, p. 45-53, 2002.

CRUZ, P. de G. Ambiente urbano: lugar de restrição espacial e descoberta de novos espaços. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 702-714, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ZVrwqh4z4K4m9BT5mXsNnCc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

DANTAS, M. M. P. *et al.* A. Caracterização dos acidentes de trânsito envolvendo crianças e adolescentes internados em um hospital público terciário. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 22, n. 2, p. 100-106, 2012. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/RBPS/article/view/353>. Acesso em: 25 fev. 2023.

DEBORTOLI, J. A. O. *et al.* As experiências de infância na metrópole. *In*: DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, S. (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 19-46.

DEJOURS, C. Entrevista concedida a Marta Rezende Cardoso. **Ágora**, v. 4, n. 2, p. 89-94, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/agora/v4n2/v4n2a07.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

DIPP, F. F.; TEBET, G. G. de C. Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Zero-a-Seis**, v. 21, p. 31-50, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p31>. Acesso em: 18 jun. 2022.

DONATO, S. P.; NAGEL, J. S. de O. Educação Infantil e cidade educadora: pelas representações do discurso documental e das narrativas. **Diálogo Educacional**, v. 20, n. 66, p. 1205-1229, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.061.DS12>. Acesso em: 14 jun. 2022.

EVANGELISTA, N. S.; MARCHI, R. de C. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nPN58zMrJBkkMZYL8jWDJx/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FARIAS, R. N. P.; MULLER, F. A cidade como espaço da infância. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/54542>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FARIAS, U. de S.; RODRIGUES, G. M. Repensando a Educação Física “na” Educação Infantil: estabelecendo o “com”. **Revista Didática Sistemática**, v. 23, n. 1, p. 95-108, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rds.v23i1.12803>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FERREIRA NETO, A.; NUNES, K. R. Os currículos da Educação Física na Educação Infantil em Vitória, ES (1991-2007). **Diálogo Educacional**, v. 12, n. 36, p. 485-507, 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-416X2012000200010&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2012000200010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 jan. 2023.

FOERSTE, G. M. S.; FERREIRA, S. M. de O.; ULIANA, D. da P. P. Cidades e infâncias: a criança vai ao museu. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 168-176, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30545>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FRANCELINO, K. dos S.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; ANDRADE FILHO, N. F. Práticas de formação de um professor de Educação Física em contexto de desenvolvimento profissional na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 3, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/24383>. Acesso em: 24 jun. 2022.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>. Acesso em: 06 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 18 abr. 2022.

GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

HARVEY, D. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, n. 29, p. 73-89, 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/272071/mod\\_resource/content/1/david-harvey%20direito%20a%20cidade%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/272071/mod_resource/content/1/david-harvey%20direito%20a%20cidade%20.pdf). Acesso em: 06 nov. 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando. A partir dos projetos de trabalho. **Pátio**, a. 2, n. 6, p. 27-31, 1998. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1508/1/HERN%c3%81NDEZ.%20A%20partir%20dos%20projetos%20de%20trabalho.%20p.%2027-31.doc>. Acesso em: 06 nov. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIN, C. **Experiências afetivas urbanas: a relação dos habitantes com sua praça central**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168208/340562.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2023.

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

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristiana Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEAL, R. R. dos S. **Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG**. Tese (Doutorado e Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/EEFF-BB6JPV/1/tese\\_\\_\\_regina\\_leal\\_\\_\\_crian\\_as\\_no\\_museu.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/EEFF-BB6JPV/1/tese___regina_leal___crian_as_no_museu.pdf). Acesso em: 21 jan. 2023

LEFEBVRE, H. **Espaço e política: o direito à cidade II**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

\_\_\_\_\_. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITE, P. de S. C.; DELLA FONTE, S. S. **Pensar a cidade: reflexões teóricas**. In: CÔCO, D. *et al.* (Orgs.). Educação na cidade: reflexões, viagens formativas e arte. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 25-44.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629 -650, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em: 01 out. 2021.

LIMA, J. S.; MARTINS, R. L. R.; OLIVEIRA, V. J. M. O planejamento da educação física com a educação infantil na perspectiva da sociologia da infância. **Zero-a-Seis**, v. 24, n. 45, p. 379-402, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/82234>. Acesso em: 14 maio 2022.

LIMA, M. S. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de Pesquisa**, n. 31, p. 73-80, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1668>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LOPES, F.; NETO, C. A criança e a cidade: a importância da (re)conciliação com a autonomia. In: CORDOVIL, R.; BARREIROS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento motor na infância**. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2014. p. 265-292.

LOPES, J. J. M. Geografia das crianças, geografia das infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, v. 79, p. 65-82, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.65-82>. Acesso em: 18 jun. 2022.

LOUREIRO, A. S. S. **A cidade também é nossa: jardim-de-infância, espaço urbano e educação para a cidadania**. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/14591>. Acesso em: 25 jan. 2023.

LUCINDO, J. S. **Educação Física na Educação Infantil: por uma rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: [https://sappg.UFES.br/tese\\_drupal//tese\\_14820\\_Julyeverson%20da%20Silva%20Lucindo%20-%20Disserta%E7%E3o.pdf](https://sappg.UFES.br/tese_drupal//tese_14820_Julyeverson%20da%20Silva%20Lucindo%20-%20Disserta%E7%E3o.pdf). Acesso em: 14 jun. 2022.

LUCINDO, J. S.; ANDRADE FILHO, N. F. Educação Física na Educação Infantil: por uma rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI. In: ALMEIDA, U. R. *et al.* (Orgs.). **Educação Física escolar: intervenção, pesquisa e produção do conhecimento.** São Paulo: Dialética, 2022. p. 77-102.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica: etnopesquisa-formação.** Brasília: Líber Livro, 2006.

MACHADO, R. B.; SILVA, I. D. C. da; SILVA, M. D. C. da. Educação Física na Educação Infantil: entre a formação para a liberdade e o disciplinamento dos corpos. **Revista Didática Sistemática**, v. 23, n. 1, p. 35-50, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rds.v23i1.12884>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MAGALHÃES, G. M. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil. **Crítica Educativa**, v. 4, n. 2, p. 275-286, 2019. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/354>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MARTINELLI, T. A. P.; FUGI, N. de C.; MILESKI, K. G. A valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural: aproximações com a Educação Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jmPXPwWxwFF7HG5HZsx8pVD/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Conclu%C3%ADmos%20que%20o%20brinquedo%20%C3%A9,para%20o%20processo%20de%20humaniza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MARTINS, R. L. D. R.; TRINDADE, L. H.; MELLO, A. da S. Diálogos entre as produções acadêmico-científicas da Educação Física e os documentos orientadores da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. 1, p. 67-79, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35i1p67-79>. Acesso em: 6 jun. 2022.

MEIRA, A. M. A educação, o brincar e a infância contemporânea. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 17, n. 2, p. 173-179. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v17n2a995>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MELLO, A. S. *et al.* A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motricidade**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p130>. Acesso em: 14 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Educação física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 467-484, 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1309>. Acesso em: 14 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2868>. Acesso em: 06 nov. 2022.

MELLO, A. S.; SCOTTA, B. A.; MARCHIORI, A. F. As brincadeiras de faz de conta nas produções acadêmico-científicas da Educação Física com a Educação Infantil. **Motrivivência**, v. 33, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e77592>. Acesso em: 06 nov. 2022.

MELO, A. F. de. **Sertões do mundo: uma cosmologia do sertão**. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MESQUITA, A. M. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita, Araraquara, 2011.

MOLL, J. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. *In*: BOSCH, E. (Ed.). **Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras**. Barcelona: Unesco, 2008. p. 217-226. Disponível em: [https://issuu.com/educatingcities/docs/libro\\_20\\_ciudades\\_educadoras/180.pdf](https://issuu.com/educatingcities/docs/libro_20_ciudades_educadoras/180.pdf). Acesso em: 18 jun. 2022.

MULLER, F. Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 1, p. 295-318, 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-31432012000100017&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432012000100017&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 abr. 2022.

MÜLLER, F.; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 629-996, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201435128129342>. Acesso em: 19 dez. 2022.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar**. São Paulo: Érica, 2001.

NUNES, K. **Práticas curriculares da educação física na Educação Infantil: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Dez estratégias para a segurança de crianças no trânsito.** 2015. Disponível em: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/162176/WHO\\_NMH\\_NVI\\_15.3\\_por.pdf?sequence=11](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/162176/WHO_NMH_NVI_15.3_por.pdf?sequence=11). Acesso em: 12 fev. 2023.

PAIM, N. N. **Percursos infantis no Sol Nascente (DF): narrativas sobre o território.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. D. G. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PASUCH, J.; FRANCO, C. P. O currículo narrativo na Educação Infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico. **Cadernos Cedes**, v. 37, n. 103, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017176082>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PATRÃO, B. de V. L. G. O direito à cidade sob a perspectiva da criança e do adolescente: o poder público e a responsabilidade pela efetividade do direito à convivência comunitária. **Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões**, v. 18, p. 39-51, 2010. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/anais/download/226#:~:text=Considerando%20a%20import%C3%A2ncia%20do%20ambiente%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20da%20crian%C3%A7a%20e,pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20voltadas%20para%20a>. Acesso em: 14 fev. 2023.

PERINI, R.; BRACHT, V. Os saberes docentes dos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i4.41753>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. *In*: ZILBERMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança.** 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 09-27.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-33. (Coleção Saberes da Docência)

PIRES, M. F. DE C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em: 14 mar. 2023.

QUINTÁNS, I. A importância do caminhar nos espaços urbanos para a educação, saúde e desenvolvimento da criança. *In*: DUARTE, T. L. (Org.). **O pedestre e a cidade.** Associação Nacional de Transporte Público, 2015. Disponível em: <http://www.antp.org.br/biblioteca-vitrine/cadernos-tecnicos.html>. Acesso em: 05 fev. 2023.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. *In*: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002, p. 19-47.

RASMUSSEN, K. Places for children. **Childhood**, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004. Disponível em: <http://kingscollege.net/pomfret/3311/pdf/ReadingRasmussen.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

RECHIA, S. **Parques públicos de Curitiba: a relação cidade-natureza nas experiências de lazer**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=471027>. Acesso em: 06 nov. 2022.

ROCHA, M. C. Por uma Educação Física da Educação Infantil: um relato de experiência acerca da construção de um trabalho integrado no CMEI. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 1, 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2083>. Acesso em: 08 out. 2022.

RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 65-81, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.20377>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROSA, A. de P. **Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade**: práticas pedagógicas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.UFES.br/bitstream/10/1576/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA%20COM%20CRIAN%C3%87AS%20DE%20SEIS%20MESES%20A%20DOIS%20ANOS%20DE%20IDADE%20PR%C3%81TICAS%20PRODUZIDAS%20NO%20COTIDIANO%20DE%20UM%20CMEI%20DE%20VIT%C3%93RIAES.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SABBAG, G. M.; KUHNE, A.; VIEIRA, M. L. A mobilidade independente da criança em centros urbanos. **Interações**, v. 16, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/80>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SANTOS, M. W. Crianças também habitam cidades: realidades invisíveis; direitos, invenções e inversões possíveis. *In*: GOBBI, M. A. *et al.* (Orgs.). **O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil a Portugal**. São Paulo: Feusp, 2022. p. 97-121.

SANTOS, S. V. S. dos. Currículo da Educação Infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100071&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100071&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 fev. 2023.

SANTOS, T. M. **Educação Física na Educação Infantil**: a organização da prática educativa com bebês em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória-ES. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SARMENTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M.; CERISARA, A. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 09-34.

\_\_\_\_\_. Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças. Entrevista concedida a Fernanda Campagnucci. **De olho no plano**, mar. 2011. Disponível em: <https://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html>. Acesso em: 23 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em Questão**, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2003.

\_\_\_\_\_. **Relatório da disciplina de Sociologia da Infância**. Braga: Universidade do Minho, 2006.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 1-30.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

\_\_\_\_\_. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 232–240, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.2.31317. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>. Acesso em: 1 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Culturas Infantis. *In*: Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L., & Fernandes, N. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives. UMinho Editora, 2021. p. 179-185. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>

SARTORI, A. S. T.; DUARTE, C. G. Uma infância produzida na sociedade de consumidores: práticas da educação matemática. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 7, n. 2, p. 632-646, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/165929>. Acesso em: 04 mar. 2023.

SEIXAS, E. C.; TOMÁS, C.; GIACCHETTA, N. Os jardins/parques urbanos de Lisboa pelo olhar de adultos e pela ação das crianças. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, p. 134-163, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6890>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SENNETT, R. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

SILVA, F. N. Mobilidade urbana: os desafios do futuro. **Cadernos MetrÓpole**, v. 15, n. 30, p. 377-388, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/9tCbDSRqCNTByjsGqzFC5Bz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SILVA, P. R. da. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/gwKyBzhqZBLQqbkcP674C9c/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, 2001.

TAVARES, M. T. G. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigando a participação de crianças na cidade. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, p. 164-183, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/10.22481/praxisedu.v16i40.6895>. Acesso em: 06 jun. 2022.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TONUCCI, F. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.22481/10.22481/praxisedu.v16i40.6897>. Acesso em: 04 jun. 2022.

TONUCCI, T. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TRISTÃO, A. D. A Educação Física vai à praia: relato e reflexões de um projeto na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 2, p. 50-58, 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2184>. Acesso em: 12 jul. 2022.

VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. de. A cidade higiênica e a conformação da infância. In: VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIEIRA, V. G. *et al.* O que as crianças nos contam sobre a cidade? Interloquções entre infâncias, Educação Infantil e cidades. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16544>. Acesso em: 18 jun. 2022.

VILLAÇA, F. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 71, p. 37-58, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7G8LTmdQbCjCHqXg87Gs3SD/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA (PMV). **Diretrizes curriculares da Educação Infantil de Vitória**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes pedagógicas para o ano letivo de 2023**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

### DADOS PESSOAIS

- 1- Nome completo:
- 2- Data de nascimento:
- 3- *E-mail*:
- 4- Telefone celular ou *whatsapp*:

### INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

- 1- Área de formação:
- 2- Instituição Formadora:
- 3- Ano de formação/ conclusão:
- 4- Possui pós-graduação?
- 5- Se sim, em qual nível?

### INFORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 1- Instituição/ CMEI em que atua:
- 2- É professor efetivo na rede de ensino de Vitória?
- 3- Desde quando é professor dinamizador de Educação Física na rede de Vitória?

### INFORMAÇÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA

- 1- Em algum momento da sua trajetória como professor/a de Educação Infantil da rede de Vitória você já oportunizou às crianças vivências ou experiências de movimento em que tenha utilizado territórios da cidade (espaços públicos ou não) para além dos muros do CMEI?

Se sim, fale um pouco sobre essas experiências/ vivências:

- 2- Qual espaço (local) da cidade de Vitória você utilizou? Ex: Pedra da cebola, Parque da Vale, Praia da Curva da Jurema. Caso tenha mais de uma experiência/ vivência e queira contar coloque-as em tópicos enumerando. Ex: Experiência 1) Pedra da Cebola; Experiência 2) Praia da Curva da Jurema; Experiência 3) Parque da Vale.

- 3- Qual o ano que você desenvolveu esta ação ou estas ações? Caso tenha relatado mais de uma experiência/ vivência coloque os anos em tópicos enumerados. Ex: Experiência 1) 2008; Experiência 2) 2010; Experiência 3) 2015.
- 4- Fale um pouco da proposta desenvolvida. Qual o tema da experiência/ vivência ou projeto desenvolvido? EX: Circo, Brincadeiras radicais, Meio Ambiente. Caso tenha relatado mais de uma experiência/ vivência coloque o tema em tópicos enumerados. EX: Experiência 1) Brincadeiras Populares; Experiência 2) Brincadeiras Radicais; Experiência 3) Brinquedos que voam.
- 5- Quais vivências/ experiências foram propostas e/ou promovidas? Ex: brincadeiras indígenas, brincadeiras de circo, caminhada ecológica. Caso tenha relatado mais de uma experiência/ vivência, coloque-as em tópicos enumerando-as.
- 6- Você utilizou alguma perspectiva pedagógica para a mediação dos seus atos educativos? Qual?
- 7- Você considera relevante o professor promover e/ou proporcionar experiências em espaços da cidade para além dos muros dos CMEI?
- 8- Tem alguma experiência pedagógica que você não tenha relatado no questionário, mas tem interesse em relatar depois na entrevista?
- 9- Caso queira realizar alguma observação, sugestão ou crítica poderá utilizar este espaço.

Obrigada pela sua ajuda e disponibilidade!

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

### Ações iniciais

- 10- Boas-vindas ao participante.
- 11- Explicação da pesquisa.
- 12- Explicação da entrevista e as questões que a compõem.
- 13- Aspectos éticos e consentimento da participação.
- 14- Início da gravação para realização da entrevista.

### Perguntas semiestruturadas (orientadoras da conversa)

1. Dados pessoais (nome, idade, formação em nível superior – curso, cargo que exerce na escola, tempo que trabalha na escola).
2. Quais foram os motivos, objetivos ou intenções para os atos educativos que aconteceram para além dos muros do CMEI?
3. Quais foram os motivos para a escolha do local?
4. Qual meio de locomoção que foi utilizado?
5. Crianças no trajeto: como ficaram, o que comentaram ou o que observaram?
6. Qual tema foi trabalhado?
7. Qual foi o tempo de permanência no local?
8. Quais foram as vivências/ experiências promovidas para explorar o tema?
9. Como preparou as crianças para esse momento?
10. Qual foi a reação das crianças quando souberam que sairiam do CMEI?
11. Como as crianças interagiram com o espaço?
12. Como essas experiências foram promovidas nas brincadeiras e interações?
13. Que experiências de movimentos corporais das crianças as brincadeiras e interações propostas consideraram?
14. Como elas ampliaram o repertório de experiências de movimentos corporais que já possuíam?
15. Que conhecimentos das crianças as brincadeiras e interações realizadas consideraram?
16. Como esses conhecimentos foram considerados nos atos educativos?
17. Que conhecimentos novos as crianças aprenderam nesse espaço fora do CMEI?
18. Que diferença percebeu no envolvimento das crianças quando os atos educativos foram realizados fora do CMEI?

19. Notou alguma situação inusitada ou não planejada durante a estada nesse local?
20. Por que indica/ não indica o local para os professores levarem as crianças?
21. Quais foram os desafios encontrados por vocês quando saíram com as crianças do CMEI?
22. Quais foram as estratégias desenvolvidas?
23. Por que ajuda é importante quando o professor pensa em levar as crianças para espaços para além dos muros do CMEI?
24. Em uma frase, como sintetizaria a experiência realizada para ampliar o repertório de experiências de movimentos corporais das crianças na Educação Infantil?

#### Ações finais

1. Agradecimento pela participação.
2. Finalização da gravação.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. A(O) Sra(Sr.) está sendo convidada(o) a participar da pesquisa intitulada: “PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DINAMIZADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DOS MUROS DO CMEI: POSSIBILIDADES/POTENCIALIDADES E DESAFIOS” desenvolvida por Susana da Rocha Louzada, discente do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, tal pesquisa acontecerá durante os anos de 2021 e 2022, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Figueiredo Andrade Filho. Aprovado pelo Comitê de Ética de acordo com o CAE 5.292.104, que poderá ser acionado para o caso de denúncia e/ou problemas na pesquisa. A pesquisa tem como objetivo compreender criticamente como o uso dos espaços públicos da cidade de Vitória (ES) por professores dinamizadores de Educação Física pode potencializar atos educativos que promovem as experiências de movimento corporal das crianças. A sua participação na pesquisa envolverá: a) responder um questionário online com o auxílio do “Google Forms” que durará em média 15 minutos para ser preenchido. b) caso tenha utilizado os territórios da cidade em seus atos de ensino, cederá um tempo para a entrevista com um roteiro semiestruturado. A entrevista acontecerá de maneira remota via “Google Meet”. Os dados produzidos serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos, incluindo publicação em literatura especializada. Sua entrevista será gravada, mas eu, pesquisadora, só usarei a transcrição das informações, sem divulgar sua voz. Conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, caso a(o) Sra (Sr.) vier a sofrer qualquer tipo de dano ou despesa resultante de sua participação na pesquisa terá resguardado o direito de assistência e buscar indenização. Os dados coletados serão mantidos em sigilo em todas as fases da pesquisa. Sua participação é voluntária, sendo assim a(o) Sra(Sr.) poderá desistir e/ou se retirar desta pesquisa no momento em que desejar. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Os riscos desta pesquisa são: cansaço, desconforto e/ou constrangimento em responder alguma pergunta e quebra de anonimato. Para minimizar tais riscos, serão adotados os seguintes protocolos: preservação da sua identidade e de sujeitos que forem mencionados, com aplicação de pseudônimos; apreciação prévia das perguntas antes de iniciar a entrevista e, se necessário, retirada de alguma questão que lhe cause desconforto ou que não queira responder; realização da pesquisa em mais de uma seção, caso seja necessário para diminuir o cansaço; conferência posterior da transcrição do áudio para observar se algo deve ser incluído, excluído ou alterado. Com relação à pesquisa em ambiente remoto, existem riscos sobre extravios de dados e perda de sua confidencialidade. Para minimizar tais riscos, após a gravação da entrevista faremos o download do arquivo para um dispositivo eletrônico particular, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: potencialização da prática docente de outros professores e reflexões sobre a utilização dos territórios da cidade como espaços educativos; contribuição para a

consolidação de políticas públicas de formação docente no município de Vitória/ES que valorizem o protagonismo das(dos) professoras(es), reconhecendo-as(os) como pesquisadoras(es) de suas próprias práticas e também servirá como inspiração para professores que acreditam que o processo de ensino aprendizagem deve ser objeto permanente de debate. Caso você tenha alguma dúvida ou queira alguma informação adicional, você poderá entrar em contato com a responsável por esta pesquisa: Susana da Rocha Louzada, pelo telefone - 27 999754301 ou correio eletrônico:[susanalouzada@hotmail.com](mailto:susanalouzada@hotmail.com). Em caso de denúncia, você deverá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Goiabeiras que fica no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, sala 07, Campus Universitário de Goiabeiras - Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória - ES, CEP: 29060-970. Tel: (27) 3145-9820. *E-mail:* [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com). Avalie se você pode colaborar com a pesquisa, clicando em aceitar termos, dando o seu consentimento para prosseguir e ter acesso ao questionário.