



**Universidade Federal de Ouro Preto
Escola de Educação Física
da Universidade Federal de Ouro Preto
Licenciatura em Educação Física**



Trabalho de Conclusão de Curso

**A Relevância do Profissional de Educação Física no contexto da
Educação Infantil: uma Revisão Sistemática Integrativa**

Isabela da Conceição Cândido Salles

**Ouro Preto
2021**

Isabela da Conceição Cândido Salles

**A Relevância do Profissional de Educação Física no contexto da
Educação Infantil: uma Revisão Sistemática Integrativa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao programa de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de graduado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ernesto Antonelli.

Coorientadora: Raquel Eduardo Lucas

**Ouro Preto
2021**

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S168a Salles, Isabela Da Conceição Cândido .

A relevância do profissional de educação física no contexto da educação infantil: [manuscrito]: uma revisão sistemática Integrativa. / Isabela Da Conceição Cândido Salles. - 2021.
74 f.: il.: color., gráf., tab.. + Quadros.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ernesto Antonelli .

Coorientadora: Profa. Esp. Raquel Eduardo Lucas .

Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Escola de Educação Física. Graduação em Educação Física .

Área de Concentração: Educação Física.

1. Educação física. 2. Educação Infantil. 3. Crianças. I. Antonelli , Paulo Ernesto. II. Lucas , Raquel Eduardo. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 796:37

Bibliotecário(a) Responsável: Angela Maria Raimundo - SIAPE: 1.644.803

19/08/2021

SEI/UFOP - 0209503 - Folha de aprovação do TCC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



FOLHA DE APROVAÇÃO

Isabela da Conceição Cândido Salles

A Relevância do Profissional de Educação Física no Contexto da Educação Infantil: Uma Revisão Sistemática Integrativa

Monografia apresentada ao Curso de Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura

Aprovada em 19 de agosto de 2021

Membros da banca

Prof. Dr. Paulo Ernesto Antonelli - Orientador(a) Universidade Federal de Ouro Preto / MG.
Prof. Dr. Emerson Cruz de Oliveira - Universidade Federal de Ouro Preto / MG.
Prof. Dr. Heber Eustáquio de Paula - Universidade Federal de Ouro Preto / MG.

Prof. Dr. Paulo Ernesto Antonelli, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 19/08/2021.



Documento assinado eletronicamente por Paulo Ernesto Antonelli, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR, em 19/08/2021, às 20:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.739, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_origem_acesso_externo=0, informando o código verificador 0209503 e o código CRC 33204CA1.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.006189/2021-35

SEI nº 0209503

R. Diogo de Vasconcelos, 322 - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: (31)3559-1518 - www.ufop.br

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente à Deus, por ter me dado forças para seguir em frente, por ter guiado meu caminho, me abençoado e por ter colocado em minha vida familiares, amigos e mestres que me incentivaram.

A minha mãe Graça, que é exemplo de vida, meu alicerce, meu maior orgulho, que não mediu esforços para que eu chegasse até esta etapa, sem suas orações, incentivo e luta, esse sonho não seria realidade.

A minha querida avó Maria Roque (in memoriam), meu anjo protetor, que zela por mim. A minha família, minha tia Edna, Raniele, meus primos, meus amigos que sempre estiveram ao meu lado, me apoiaram e me encorajaram.

A todos os professores da UFOP - Escola de Educação Física, que enriqueceram minha caminhada e por todo conhecimento transmitido, ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Ernesto Antonelli e aos professores Emerson Cruz de Oliveira e Heber Estáquio de Paula por fazerem parte deste momento tão importante, a Raquel minha coorientadora por toda ajuda e por acreditar no meu potencial.

Enfim, agradeço a todos que participaram direta ou indiretamente desta conquista. Muitíssimo obrigada!

RESUMO

A Educação Infantil ocorre no período crítico de desenvolvimento da criança. As intervenções construtivas nesta fase de vida são fundamentais para o bom desenvolvimento neuropsicomotor e sua ausência pode gerar forte impacto no futuro da criança. Portanto, o professor de Educação Física pode contribuir significativamente para melhor aproveitamento do potencial de desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos. Deste modo, o presente estudo teve por objetivo analisar os achados da produção científica nacional e internacional sobre a atuação e inserção do profissional licenciado em Educação Física nas escolas de Educação Infantil bem como suas possíveis contribuições neste âmbito escolar. Foi conduzida uma revisão sistemática integrativa com busca nas bases de dados PubMed/NCBI, LILACS/BVS, ScienceDirect, ERIC, SciELO, ÁGUA PBI e Google Acadêmico. Os critérios de inclusão foram: artigos publicados entre os anos 2011 a 2021; artigos publicados em língua portuguesa, em língua inglesa e em língua espanhola; artigos cujo sujeito de pesquisa seja crianças na faixa etária entre 0 a 6 anos aprox. e que frequentem a educação infantil; artigos cujo sujeito de pesquisa seja professores de Educação Física e ou professores regentes de turma que lecionam para a Educação Infantil. E os critérios de exclusão foram: artigos não disponíveis gratuitamente; artigos fora da temática desta revisão; artigos em duplicidade; publicações em outros formatos. Após processo de seleção foram incluídos 27 artigos nesta revisão. Foi realizada análise qualitativa de dados pela análise de conteúdo e pelas teorias dos Sistemas Ecológicos, pela Teoria das Representações e pela Teoria do Caos e dos Sistemas Complexos. Todos os artigos que compõem a amostragem desta revisão integrativa têm em comum o fenômeno da ausência/inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil. Concluiu-se que este fenômeno ocorre em um processo longo, complexo e multifatorial sendo susceptível a eventos imprevisíveis, se inserindo em um sistema dinâmico, complexo, não linear, sofrendo inúmeras tensões das representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil.

ABSTRACT

Early childhood education takes place in the critical period of child development. Constructive interventions at this stage of life are essential for good neuropsychomotor development and their absence may trigger a strong impact on the child's future. Therefore, the Physical Education teacher can significantly contribute to better child's development potential in its multiple aspects. Thus, the present study aimed to analyze the findings of national and international scientific production on the performance and insertion of the professional licensed in Physical Education in Early Childhood Education schools, as well as their possible contributions in this school environment. An integrative systematic review was conducted, searching the PubMed/NCBI, LILACS/BVS, ScienceDirect, ERIC, SciELO, ÁGUIA PBI and Academic Google databases. Inclusion criteria were: articles published between 2011 to 2021; articles published in Portuguese, English and Spanish; articles whose research subject is children aged between 0 to 6 years approx. and who attend early childhood education; articles whose research subject is Physical Education teachers and/or classroom teachers who teach Early Childhood Education. And the exclusion criteria were: articles not available for free; articles outside the scope of this review; duplicate articles; publications in other formats. After the selection process, 27 articles were included in this review. Qualitative data analysis was carried out through content analysis and the theories of Ecological Systems, the Theory of Representations and the Theory of Chaos and Complex Systems. All articles that make up the sample of this integrative review have in common the phenomenon of absence/insertion of the Physical Education teacher in Early Childhood Education. It was concluded that this phenomenon occurs in a long, complex and multifactorial process, being susceptible to unpredictable events, being inserted in a dynamic, complex, non-linear system, suffering numerous tensions from the social representations of Physical Education in Early Childhood Education.

Key words: Physical Education; Preschool.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processo de revisão integrativa

Figura 2: Fluxograma do processo de seleção da amostra

Figura 3: A representação social no construto da Educação Física na Educação Infantil

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Processo de seleção de artigos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre revisão narrativa e revisão sistemática

Quadro 2: Diferença entre as revisões narrativa, sistemática e integrativa

Quadro 3: Categorização dos estudos selecionados

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Escolaridades dos docentes na educação infantil, conforme CENSO/Brasil
– 2016 a 2020

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BVS - Biblioteca Virtual em Saúde

COVID19 - Coronavirus Disease 2019

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DeCS - Descritores em Ciências da Saúde

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ERIC - Education Resources Information Center

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LILACS - Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde

MeSH - Medical Subject Heading

NBR - Norma Técnica Brasileira

NCBI - National Center for Biotechnology Information

ONU - Organização das Nações Unidas

PBI/USP - Portal de Busca Integrada da Universidade de São Paulo

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRISMA - Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. OBJETIVOS.....	17
2.1. Objetivos gerais.....	17
2.2. Objetivos específicos.....	17
3. JUSTIFICATIVA	18
4. METODOLOGIA	19
5. RESULTADOS	30
6. DISCUSSÃO	33
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS.....	53
ANEXOS	62

1. INTRODUÇÃO

Na época medieval as crianças eram consideradas mini adultos (ARIÉS, 1981). O conceito de infância surgiu somente na transição do feudalismo para o capitalismo, no final do século XVII, com a troca da mão de obra doméstica para o sistema fabril. Essa mudança de paradigma fez com que muitas mulheres deixassem suas tarefas habituais domésticas para se empreitar no trabalho como operárias. Sendo assim, houve a necessidade da criação de instituições de acolhimento para as crianças, que acabaram ficando deixadas pelas ruas ou aos “cuidados” de mães mercenárias enquanto os próprios pais trabalhavam nas fábricas (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003).

A partir do século XIII, em alguns países da Europa foram criadas algumas casas de caridade. Eram as primeiras e mais famosas instituições de acolhimento a essas crianças. Estas instituições foram alcunhadas de roda dos expostos ou excluídos, pois recebiam crianças que eram abandonadas por famílias nobres, para fugir da condenação moral que havia na época (TORRES, 2006).

Devido ao alto índice de mortalidade infantil, os maus tratos, a precariedade dessas instituições e a desnutrição generalizada em muitas dessas crianças houve a necessidade de se discutir a situação das crianças e pensar num espaço de cuidados fora do âmbito familiar. Assim em 1922 aconteceu o 1º Congresso de Proteção à Infância no Brasil, juntamente com o 3º Congresso Americano da Criança, a fim de discutir a situação da criança naquela época (JUNIOR, 2002).

A educação no Brasil caminhou em passos lentos e com começo tardio. Embora no governo de Getúlio Vargas tenha sido criado o Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, o objetivo era formar uma escola como aparelho ideológico do estado (SILVA, 2017). O dever de assegurar a educação pelo estado somente ocorreu com a Constituição de 1988 quando o governo brasileiro assumiu a educação

como direito da população (BRASIL, 1988). Já os direitos da criança e do adolescente enquanto cidadãos foram institucionalizados após dois anos com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Em 1994 foi criada a Política Nacional de Educação Infantil – PNEI (BRASIL, 1994). Em 1996 foi homologada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educacional – LDB (BRASIL, 1996). Em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). E em 1999 foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 1999). Quase duas décadas depois foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sendo homologada em 2018 (BRASIL, 2018).

De acordo com o Art. 29 da LDB nº 9.394, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a invisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (BRASIL, 2013).

É na infância que ocorrem as maiores modificações físicas e psicológicas que caracterizam o crescimento e desenvolvimento infantil (CARABOLANTE e FERRIANI, 2003). O desenvolvimento motor na infância inclui a aquisição de habilidades motoras, que possibilitam para a criança, domínio do seu corpo em diversas posturas, locomoção de diversas formas, e manipulação de objetos e instrumentos variados (SANTOS *et al.*, 2004).

A Educação Física foi inserida no contexto escolar brasileiro após a reforma de Couto Ferraz em 1851 com o Decreto nº630/51 do Município da Corte. Em 1854, houve a regulamentação do ensino primário e secundário no Município da Corte na qual tornou obrigatória a ginástica no primário e a dança no secundário (BRASIL, 1851). Em 1961 foi decretada a primeira Lei de Diretrizes e Bases no Brasil, a Lei nº4.024/61, a qual estabeleceu em seu Art. 22 a prática obrigatória da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização (BRASIL, 1961). Em 1971 essa LDB foi reformulada pela Lei nº5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino

de 1º e 2º graus, ampliando a obrigatoriedade da Educação Física a todos os níveis e ramos de escolarização (BRASIL, 1971a). O Decreto nº69.450/71 regulamentou o Art.22 da Lei 4.024/61 e instituiu:

Art. 1º. A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º. A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

Art. 3º. A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade (BRASIL, 1971b).

Em 1996, com a promulgação da Lei nº9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola e passa a ser componente curricular de toda a Educação Básica, portanto integrando-se também à Educação Infantil que é a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). A partir de então fez-se necessário iniciar estudos e debates a fim de promover uma prática pedagógica que abarque as múltiplas singularidades e especificidades da criança de 0 a 03 anos e de 04 a 05 anos.

O RCNEI foi o primeiro documento a organizar de forma estrutural o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Este documento define dois âmbitos de experiências a saber, “Conhecimento de Mundo” e “Formação Pessoal e Social”; e define seis eixos de trabalho: “Movimento”, “Artes Visuais”, “Música”, “Linguagem Oral e Escrita”, “Natureza e Sociedade” e “Matemática”. Embora não apareça a Educação Física propriamente dita, o eixo “Movimento” traz grande proximidade com as especificidades da Educação Física (BRASIL, 1998).

As DCNEIs (BRASIL, 2013) modificaram a forma de organização curricular da Educação Infantil definindo que as práticas pedagógicas desta etapa devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo o aprender por meio de experiências e vivências. As propostas pedagógicas deverão prever condições para o trabalho coletivo e organização dos materiais, espaços e tempos de modo a assegurar:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- **A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;**
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- **O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;**
- **Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;**
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2013). (Grifo meu)

Desse modo as DCNEIs orientam que o trabalho pedagógico não deve ocorrer de modo isolado ou disciplinar, mas precisa estar articulado e ocorrer de forma contextualizada. A BNCC ratifica essa orientação do trabalho pedagógico e propõe a integração curricular por meio de “campos de experiências” intercomplementares a saber: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018).

O campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” contempla prioritariamente o desenvolvimento motor. De acordo com a BNCC, na Educação Infantil o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (BRASIL, 2018). Ainda segundo a BNCC a instituição escolar

precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BRASIL, 2018).

Vários teóricos enfatizam o movimento e o jogo como facilitadores importantes do incremento do funcionamento cognitivo (GALLAHUE, 2003). Por exemplo, Cagen e Getchell (2004) frisam que “para professores do desenvolvimento motor, o estudo das teorias é fundamental à compreensão da mudança desenvolvimental”. Para Wallon (1975) o ato motor é responsável pelos deslocamentos do corpo e por seu equilíbrio. No início, os movimentos são sincréticos e, posteriormente, tornam-se controlados e ajustados às situações apresentadas pelo meio. Com o aperfeiçoamento dos movimentos, a criança vai percebendo as relações entre cada parte de seu corpo e entre os objetos que a circundam. Para Erik Erikson (1980) em sua teoria psicossocial sobre o desenvolvimento humano o desenvolvimento motor é importante, mesmo que de modo implícito ao ressaltar a importância de experiências de movimento orientadas para o sucesso como meio de reconciliar as crises do desenvolvimento enfrentadas pelo indivíduo. Para Piaget (1969) o movimento é enfatizado como agente primário na aquisição de estruturas cognitivas crescentes, em particular em bebês e pré-escolares, especificamente nas fases por ele nomeadas de sensório-motora (do nascimento aos 2 anos) e pré-operacional (dos 2 aos sete anos).

Embora seja de suma importância o desenvolvimento motor na infância, integrado as demais dimensões desenvolvimentais das crianças, observa-se que é raro a presença de um profissional habilitado com conhecimentos específicos nessa área, como os professores licenciados em Educação Física, atuando em creches ou escolas de Educação Infantil públicas ou particulares.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos gerais

1. Analisar os achados da produção científica nacional e internacional sobre a atuação e inserção do profissional licenciado em Educação Física nas escolas de Educação Infantil e suas possíveis contribuições.

2.2. Objetivos específicos

1. Analisar a atuação do professor regente de turma de Educação Infantil e/ou professor de Educação Física, quanto ao campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” e outros campos correlatos;
2. Identificar os problemas e dificuldades enfrentados pelo professor regente de Educação Infantil, ao trabalhar o Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos” quando não há o professor licenciado em Educação Física atuando na escola;
3. Investigar o processo ensino/aprendizagem no Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos” e outros campos correlatos.

3. JUSTIFICATIVA

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e ocorre concomitantemente à primeira fase do desenvolvimento humano sendo justamente este o período crítico, em razão das alterações expressivas que, nortearão a caminhada existencial da pessoa. Portanto, a falta de estímulos apresentados às crianças nesse período, certamente, resultará em defasagem, atraso ou alteração em seu desenvolvimento. Estudiosos como Cagen e Getchell (2004), Piaget (1969), Erik Erikson (1980), Wallon (1975) ressaltam que o maior universo possível de vivências motrizes, pode contribuir intensamente, por exemplo, na promoção do desenvolvimento cognitivo. Assim, depreende-se que, o profissional licenciado em Educação Física é o professor que possui capacitação adequada e específica na área de movimento corporal, e, pode agregar contribuições significativas para que o desenvolvimento da criança possa ser otimizado e potencializado na sua totalidade

4. METODOLOGIA

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve por objetivo principal analisar, por meio de uma revisão bibliográfica sistemática integrativa, os achados da produção científica nacional e internacional sobre a atuação e inserção do profissional licenciado em Educação Física nas escolas de Educação Infantil e suas possíveis contribuições.

A opção por esse tipo de estudo científico se deve ao fato de a revisão integrativa possibilitar a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores (MENDES *et al.*, 2008; BENEFIELD, 2003). A revisão sistemática é uma forma de obter evidências e dar suporte para o aumento de possíveis intervenções, permitindo limitar o viés de seleção de artigos e avaliá-los com senso crítico, sintetizando todos os estudos relevantes em um tópico específico (PERISSÉ *et al.*, 2001).

Os artigos de revisão se subdividem em duas classes: as revisões narrativas e as revisões sistemáticas, ambas empregam fontes bibliográficas, eletrônicas ou não, proporcionando informações e embasamento na pesquisa realizada, para obtenção de resultados fidedignos (BOTELHO *et al.*, 2011). Entre a revisão narrativa e a revisão sistemática, existem objetivos e características que as diferem, embora ambas sejam tituladas de revisão, como observa-se como observa-se no quadro 1.

Quadro 1: Diferenças entre revisão narrativa e revisão sistemática

Itens	Revisão narrativa	Revisão Sistemática
Questão	Ampla	Específica
Fonte	Frequentemente não específica, potencialmente com viés	Seleção baseada em critérios aplicados uniformemente
Seleção	Variável	Avaliação criteriosa e reprodutível
Avaliação	Variável	Criteriosa e reprodutível
Síntese	Qualitativa	quantitativa
Interferências	Às vezes baseadas em resultados de pesquisa clínica	Frequentemente baseadas em resultados de pesquisa clínica
Obs.: Uma síntese quantitativa que inclui um método estatístico é uma meta-análise.		

Fonte: BOTELHO *et al.*, 2011.

A revisão narrativa constitui-se basicamente da análise da literatura sob a interpretação e análise crítica pessoal do pesquisador. Não possui metodologia capaz de responder quantitativamente a determinados questionamentos, não fornece a metodologia para a busca das referências, nem as fontes de informação utilizadas, nem os critérios usados na avaliação e seleção dos trabalhos (ROTHER, 2007; BERNARDO *et al.*, 2004). Em geral, "o autor costuma buscar trabalhos que reforcem o seu ponto de vista, não considerando aqueles que divergem ou têm propostas alternativas, mesmo que produzidos com boa metodologia de pesquisa" (BERNARDO *et al.*, 2004).

A revisão bibliográfica sistemática, por outro lado, "é uma revisão planejada para responder uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão" (CASTRO, 2001). Desse modo os trabalhos de revisão bibliográfica sistemática são considerados como originais devido ao rigor metodológico (ROTHER, 2007).

Esse rigor metodológico se justifica pela finalidade do tipo de pesquisa que é a de responder a uma pergunta clínica específica, por meio da identificação, seleção e avaliação crítica da qualidade e da validade de evidências científicas expostas em estudos originais e, por outro, pela possibilidade de aplicação dos resultados encontrados (mudanças a serem implementadas) no contexto do qual originou a questão (BOTELHO *et al.*, 2011).

A evidência científica é formada pelo conjunto de informações utilizadas para confirmar ou negar uma teoria ou hipótese científica; sendo obtida por meio de resultados de pesquisas objetivas e científicas, realizadas por procedimentos que incorporaram critérios de validade (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO *et al.*, 2011), considerando-se todas as possíveis fontes de erro/bias/viés (SAMPAIO *et al.*, 2007), ou seja, são obtidas por procedimentos que se aproximam, ao máximo, da realidade dos fatos.

Segundo Whitemore e Knafel (2005) as iniciativas de Prática Baseada em Evidências impulsionaram a produção de todas as metodologias de trabalho para a revisão bibliográfica sistemática da literatura, a saber: meta-análise, revisão sistemática, revisão qualitativa e a revisão integrativa.

A revisão integrativa é um método que expressa com clareza as análises abordadas em outros estudos já desenvolvidos anteriormente sobre um tema já definido, construindo assim, conhecimentos com uma inteligência mais globalizante. Pode-se ressaltar então que a revisão integrativa possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores (MENDES *et al.*, 2008; BENEFIELD, 2003; POLIT *et al.*, 2006).

O quadro 2 apresenta a diferença entre os três tipos de revisão.

Quadro 2: Diferença entre as revisões narrativa, sistemática e integrativa

	Narrativa	Integrativa	Sistemática
Objetivo	Fornecer uma visão geral em um tópico de investigação para um estudo de pesquisa, dissertação, ou revisão autônoma	Análise crítica de empírico, metodológico, ou literatura teórica, que chama a atenção para necessidades futuras de pesquisa	Responde a uma única clínica pergunta
Grupo de revisores	Um ou mais revisor	Dois ou mais revisores e envolvimento recomendado de bibliotecário	Três ou mais revisores, incluindo bibliotecário ou especialista em informação e estatístico se for realizada uma meta-análise
Protocolo de revisão	Não	Não	Sim - registro do protocolo encorajado (PROSPERO, Cochrane Colaboração)
Pergunta de revisão	Não	Pergunta/Questão de revisão amplamente definida	Única questão clínica, geralmente no formato de PICO P = população, I = intervenção, C = comparação, O = resultados
Diretrizes para elaboração de relatórios	Não	Não	Sim (PRISMA: diretriz para reportar revisões sistemáticas)
Duração da pesquisa/revisão	2 a 6 meses	6 a 12 meses	12 a 24 meses
Uso de uma metodologia sistemática de busca (permitindo replicação)	Não	Sim	Sim
Amostragem	Trabalho escolar sobre o tema	Pesquisa experimental Pesquisa não experimental Pode incluir literatura empírica ou teórica	Pesquisa experimental
Elegibilidade (critérios de inclusão e exclusão)	Não	Sim	Sim
Fluxograma de pesquisa	Não	Sim	Sim (Fluxograma PRISMA)
Avaliação crítica	Não	Sim	Sim
Extração de dados	Não	Sim	Sim
Análise e síntese	Análise narrativa	Análise narrativa e/ou análise temática com síntese descritiva e qualitativa	Análise narrativa com síntese descritiva e qualitativa. Pode incluir síntese quantitativa (meta-análise)
Implicações para prática baseada em evidências	Não	Sim	Sim

Fonte: TORONTO, 2020. Traduzido pela autora.

O termo “integrativa tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método” (BOTELHO *et al.*, 2011). O método de revisão integrativa é uma abordagem que permite a inclusão de estudos que adotam diversas metodologias quer seja experimental ou não experimental (WHITTEMORE E KNAFL, 2005). Esses autores alertam para os cuidados que os pesquisadores devem ter no momento da realização da revisão integrativa, pois sem métodos explícitos e sistemáticos, a margem de erros torna-se considerável e suscetível a ocorrer em qualquer fase da revisão. Outro ponto importante considerado um grande desafio para o pesquisador é a análise dos dados, dada a sua complexidade quer seja pela grande variedade de fontes ou pela própria complexidade dos dados obtidos.

Assim, a metodologia adotada neste presente trabalho será a proposta por Botelho; Cunha; Macedo (2011) na qual a revisão integrativa é realizada seguindo seis etapas descritas abaixo:

1. Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa;
 - a. definição de uma situação problema. Neste passo define-se exatamente qual problema a ser investigado. “Na acepção científica, problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (GIL, 1999). É desejável que seja um problema desafiador e que esteja relacionado à prática do pesquisador.
 - b. formulação de uma pergunta de pesquisa. A questão inicial deve apresentar qualidades de clareza (sendo precisa, concisa e unívoca), exequibilidade (sendo realista, viável) e pertinência (sendo questão verdadeira; questão que aborde o que já existe sobre o tema e fundamente as transformações do novo estudo sobre o tema; questão que tenha a intenção de compreensão dos fenômenos estudados) (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009). A questão inicial também é conhecida como questão norteadora pois será a linha mestra que permeará todo o *corpus* da pesquisa.
 - c. definição dos descritores. Semelhantes às palavras-chave os descritores são termos representativos que sintetizam a questão norteadora e direcionam a busca de dados em bases de dados. São, portanto, determinantes do sucesso da busca. Os descritores são termos estruturados, padronizados e

- organizados hierarquicamente de acordo com terminologia de cada área. Dadas essas qualidades os descritores são termos que potencializam o êxito das buscas em bases de dados. As palavras-chaves são termos livres, embora sejam escolhidos através de um vocabulário controlado a partir de termos comuns à área da pesquisa a ser realizada (BRANDAU *et al.*, 2005).
- d. definição das estratégias de busca. A qualidade das estratégias de busca determina a qualidade e o número de resultados encontrados nas bases de dados. O uso de filtros e boleadores são otimizadores do processo de busca, porém variam de acordo com as bases utilizadas.
 - e. escolha de bases de dados. A escolha das bases de dados deve levar em conta as áreas em que a questão norteadora esteja inserida, podendo ser direcionada às bases mais específicas da área e ou abranger bases maiores abrindo um grande leque de possibilidades.
2. Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão. O critério de inclusão define as principais características da população alvo e a caracterizam geográfica e temporalmente. O critério de exclusão, por sua vez, indica o subgrupo de indivíduos que, embora preencha os critérios de inclusão, também apresenta características ou manifestações que podem interferir na qualidade dos dados, assim como na interpretação dos resultados (LUNA F^o, 1998). Na revisão integrativa os critérios de inclusão e exclusão são os critérios de elegibilidade para a seleção efetiva das publicações que irão compor a amostra da pesquisa. Assim como as palavras-chave os critérios de inclusão e exclusão devem traduzir com precisão a questão norteadora da pesquisa. Hornberger e Rangu (2020) alertam para o fato que os critérios de inclusão e exclusão podem ser atualizados à medida que o estudo evolui na composição da amostragem, devido a uma série de fatores, contudo essas atualizações devem ser criteriosamente registradas e devidamente comunicadas ao Comitê de Ética, quando este for atrelado à pesquisa.
 3. Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados. Tendo estabelecido a questão norteadora, os descritores/palavras-chaves, as estratégias de busca, as bases de dados e os critérios de elegibilidade, inicia-se a busca das publicações que irão compor a amostragem. Para gerar mais transparência e reprodutividade do estudo registra-se o número publicações encontradas em cada base de dados ou meio de busca utilizado na pesquisa. Realiza-se a leitura criteriosa dos títulos

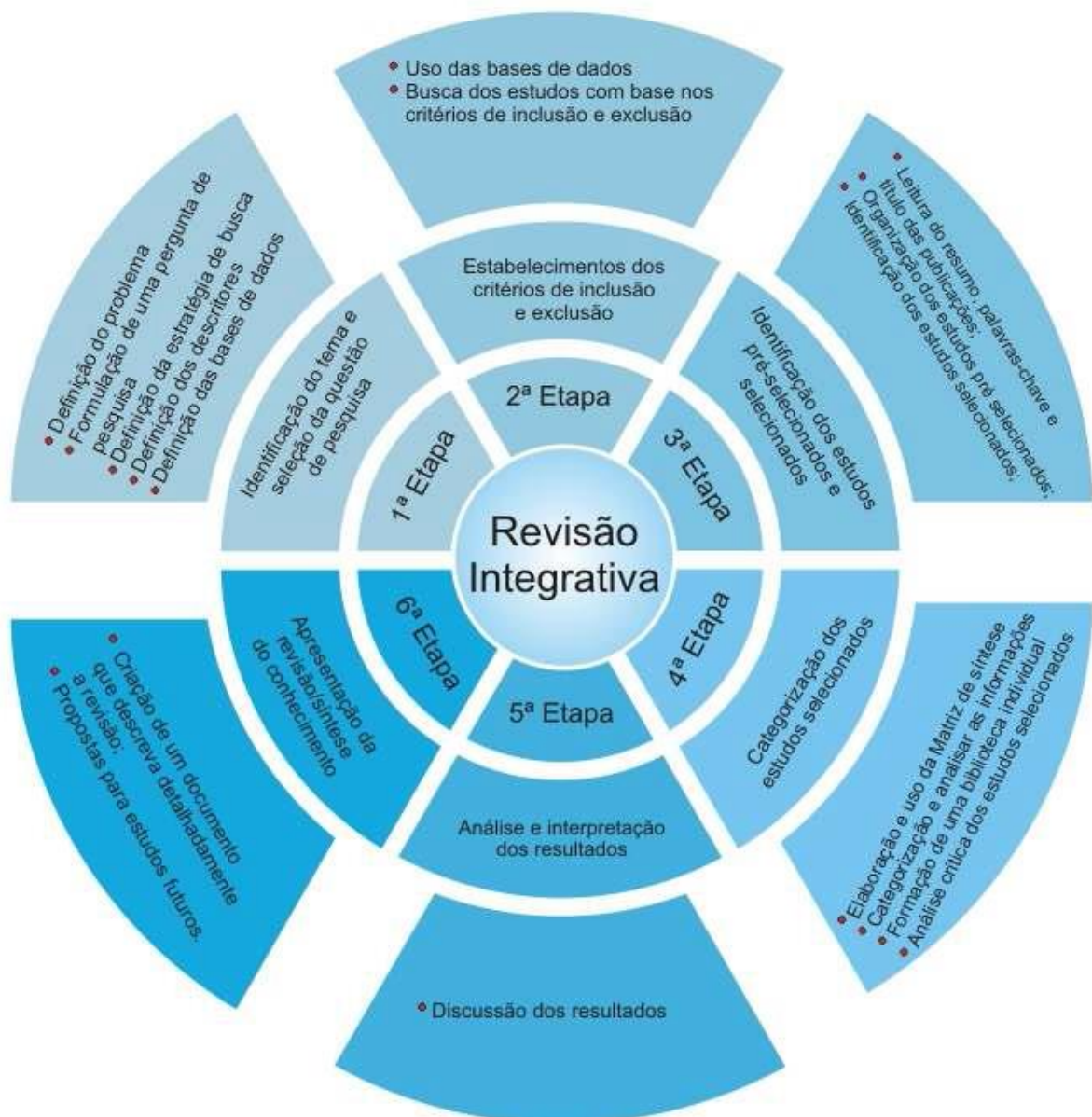
de todas as publicações localizadas pela estratégia de busca, verificando a adequação aos critérios de elegibilidade do estudo. Registra-se então o número de publicações encontradas. Nos casos em que o título não seja suficiente para definir a pré-seleção da publicação, faz-se a leitura criteriosa dos resumos e palavras-chave. Concluída essa pré-seleção de publicações realiza-se leitura criteriosa dos textos completos de cada publicação pré-selecionada e registra-se o número de publicações selecionadas pelos critérios de elegibilidade. A partir da conclusão desse procedimento, elabora-se uma tabela com os estudos selecionados para a revisão integrativa.

4. Categorização dos estudos selecionados. Nesta etapa faz-se a sumarização e registro das principais informações das publicações selecionadas, dentre estas se destacam os dados de identificação da publicação e os resultados obtidos. É neste momento que se organiza os achados relevantes das pesquisas de modo a dar luz ao entendimento e desfecho da questão norteadora. Uma possível estratégia de categorização é a matriz de síntese que deve ser elaborada de modo que se configure simples e concisa, de consulta fácil e intuitiva.
5. Análise e interpretação dos resultados. Este é o momento da discussão em que se faz uma avaliação crítica dos achados confrontando-os entre si, considerando os percursos metodológicos, riscos de vieses, os motivos possíveis de conflitos entre os achados, a heterogeneidade ou homogeneidade dos achados, a confiabilidade dos achados, entre outros aspectos pertinentes ao estudo. Dependendo do tipo e qualidade dos resultados apontados nos estudos pode se fazer análises qualitativas e/ou quantitativas. De igual modo o pesquisador deve definir o método de análise que melhor se configura diante da qualidade da amostragem obtida. É mister atentar para o fato de que resultados em análise devem ter/prover subsídios claros e coerentes à questão norteadora da revisão, evitando-se assim aqueles que se distanciam da questão norteadora.
6. Apresentação da revisão/síntese do conhecimento. Já finalizando a revisão, apresenta-se uma síntese dos conhecimentos compilados e suas implicações, especialmente os que trazem evidências capaz de responder à questão norteadora ou direcionar a possíveis desfechos desta. Nesta etapa também se tecem as considerações finais que devem incluir possíveis limitações e vieses da revisão, o(s) desfecho(s) do estudo e indicação para futuras pesquisas quando

pertinente. E finaliza-se com a elaboração do documento propriamente dito que deve apresentar de modo sistemático, claro e conciso todo o percurso realizado, possibilitando a reprodutibilidade da pesquisa, quando pertinente, e a transparência marcante deste tipo de pesquisa.

A figura 1 apresenta de forma sucinta todas as etapas da revisão sistemática:

Figura 1: Processo de revisão integrativa.



Fonte: BOTELHO *et al.*, 2011.

Desde modo, foi definido como tema norteador a relevância do professor de Educação Física na Educação Infantil. A situação problema que impulsionou a realização dessa pesquisa foi o baixo índice de inserção de professores de educação física no quadro efetivo de funcionários de escolas de educação infantil. Esta situação traz à tona as seguintes questões: Quais são os motivos que levam a existência desse fenômeno? Quais são as possíveis contribuições do trabalho do profissional habilitado em educação física nas escolas de educação infantil? Na ausência desse profissional, quais são as dificuldades encontradas pelos professores regentes de turma de educação infantil? Como se dá o processo de ensino aprendizagem no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” e outros campos correlatos na ausência e presença desse profissional habilitado em educação física?

Considerando estas questões iniciou-se o delineamento da pesquisa por coleta de dados definindo os seguintes descritores e suas combinações nas línguas portuguesa e inglesa: preschool, pré-escola, educação infantil, physical education, professor de educação física. Também foram definidos os seguintes termos livres kindergarten, motor development, desenvolvimento motor. Esses descritores foram consultados no DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) que é o vocabulário controlado da LILACS baseado em MeSH (Medical Subject Headings aplicada PubMed). Contudo, todos esses termos utilizados, preschool, physical education, kindergarten e motor development são catalogados como descritores em ERIC Thesaurus & Descriptors.

As seguintes bases eletrônicas foram definidas para efetuar a busca de dados: PubMed/NCBI (National Center for Biotechnology Information), LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde)/BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), ScienceDirect, ERIC (Education Resources Information Center), SciELO (Scientific Eletronic Library Online), ÁGUIA PBI (Portal de Busca Integrada/USP) e Google Acadêmico. Essas bases de dados foram escolhidas por serem de acesso livre e disponibilizarem acesso na íntegra a algumas das publicações indexadas. Optou-se pela busca de dados em bases que contemplem a área da saúde (PubMed/NCBI e (LILACS/ BVS), que contemplem a área da educação (ERIC) ou seja base multidisciplinar (ScienceDirect, SciELO) considerando que a área de atuação da Educação Física abarca tanto a área da saúde quanto da educação. Devido ao baixo número de publicações que se enquadravam nos critérios de inclusão nessas bases

de dados foram incluídos também o ÁGUIA/PBI para uma busca mais específica e, por fim, o Google Acadêmico objetivando uma busca mais abrangente sem, contudo, desviar-se da temática.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: artigos publicados entre os anos 2011 a 2021; artigos publicados em língua portuguesa, em língua inglesa e em língua espanhola; artigos cujo sujeito de pesquisa seja crianças na faixa etária entre 0 (zero) anos a 06 (seis) anos aproximadamente e que frequentem a educação infantil/pré-escola; artigos cujo sujeito de pesquisa seja professores de educação física e ou professores regentes de turma que lecionam para a educação infantil.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de exclusão: artigos que não estejam disponíveis gratuitamente; artigos que não estejam contemplando a temática desse trabalho; artigos em duplicidade; publicações em outros formatos (monografias, teses, dissertações, estudo de caso, carta editorial, resenha, relato de experiência, etc.); publicações com resultados semelhantes entre si.

Foram utilizados os seguintes recursos na estratégia de busca: os operadores booleanos AND, OR e NOT; parênteses (); aspas ("") para buscar expressões exatas; delimitadores: texto completo, texto disponíveis gratuitamente; filtro: onde o título contém. Esses recursos foram utilizados conforme a especificidade de busca de cada base de dados.

Após uso dos filtros mencionados acima obteve-se uma amostra inicial constituída de 831 artigos, sendo: 22 de PubMed/NCBI, 6 de LILACS /BVS, 117 de ScienceDirect, 23 de ERIC, 23 de SciELO, 20 de ÁGUIA PBI/USP e 620 de Google Acadêmico. Para dinamizar, facilitar, agilizar e otimizar o processo de elegibilidade das publicações utilizou-se a plataforma de seleção Rayyan. Também foi utilizado o “Mendeley Web Importer” para importação de metadados da base de dados ERIC, uma vez que o formato do arquivo de exportação da ERIC não foi compatível com a importação do Rayyan. O importador de referências “Wizdom.ai” foi utilizado para importação de metadados do Google Acadêmico com fidelidade dos dados importados, possibilitando uma contagem assertiva dos resultados encontrados uma vez que este não apresenta números exatos de resultados encontrados. O Google Acadêmico, embora tenha algumas limitações como ferramenta de busca para quem pretende fazer revisões sistemáticas, oferece a possibilidade de encontrar inúmeras

publicações que, por vezes, são omitidas nas buscas nas bases de dados mesmo sendo indexadas nestas, como observado nos estudos de Puccini *et al.* (2015).

O processo de seleção de artigos foi realizado nos seguintes momentos: primeiro foi realizada leitura criteriosa de títulos de todas as publicações encontradas em cada base de dados, excluindo-se as publicações que não se inseriam nos critérios de inclusão desta revisão integrativa ou se enquadravam nos respectivos critérios de exclusão. Para as publicações cujos títulos não ofereciam condições evidentes de definir a pré-seleção foi feita leitura criteriosa de seus resumos e palavras-chaves, descartando de igual modo as publicações que não cumpriam os critérios de elegibilidade. E, por fim, foi feita a leitura criteriosa do texto completo das todas as publicações pré-selecionadas após leitura de títulos, resumos e palavras-chave, realizando-se uma análise crítica geral desses documentos, observando a coerência do estudo, a qualidade metodológica, os resultados alcançados, conclusões e as implicações pertinentes a esta revisão integrativa e adequação à elegibilidade. Após essa análise foram selecionados 27 artigos compondo assim a amostragem final com 27 artigos incluídos.

Para melhor visualização de todo o processo de seleção das publicações, o número de artigos encontrados em suas respectivas fontes de informação (base de dados), as estratégias de busca correspondentes, assim como o processo de seleção de artigos estão registrados na tabela 1 e ilustrados na figura 2, na forma de fluxograma baseado nas diretrizes do PRISMA 2020 (PAGE, 2021).

Após definida a amostragem, elaborou-se uma matriz de síntese de identificação dos artigos, que está demonstrada no quadro A em anexo, e também uma matriz de síntese de objetivos e também uma matriz de síntese de resultados principais e conclusões dos artigos, demonstrada no quadro B. Iniciou-se então o processo de análise exaustiva dos dados dos artigos. Dada a qualidade dos dados obtidos, a análise qualitativa fez-se primaz, sendo conduzida pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977) compilados e categorizados pela análise temática (BRAUN e CLARKE, 2006; SOUZA, 2019) e elucidados pela Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1977), pela Teoria das Representações (MOSCOVICI, 1978) e pela Teoria do Caos (LORENZ, 1996) e Teoria dos Sistemas Complexos (LUHMANN, 1999). “A análise de conteúdo não obedece a etapas rígidas, mas sim a uma reconstrução simultânea com as percepções do pesquisador com vias possíveis nem

sempre claramente balizadas” (SILVA, 2004). Confrontando desde modo os dados entre si passando pelo crivo dessas três teorias foi possível traçar algumas considerações e tecer as conclusões desta pesquisa considerando todo o percurso desta.

A apresentação e redação desta revisão sistemática integrativa se deu pela forma de Trabalho de Conclusão de Curso sendo delineada pelas orientações PRISMA (PAGE, 2021) que se aplicam à revisão integrativa.

5. RESULTADOS

A amostra final dessa revisão integrativa foi constituída por 27 artigos científicos selecionados pelos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Sendo três artigos encontrados no PubMed/NCBI, dois no LILACS/BVS, um no ScienceDirect, um no ERIC, um no SciELO, um no ÁGUA PBI/USP e dezoito no Google Acadêmico.

A tabela 1 apresenta o processo de seleção de artigos com datas, bases de dados, termos de busca, filtros e resultados.

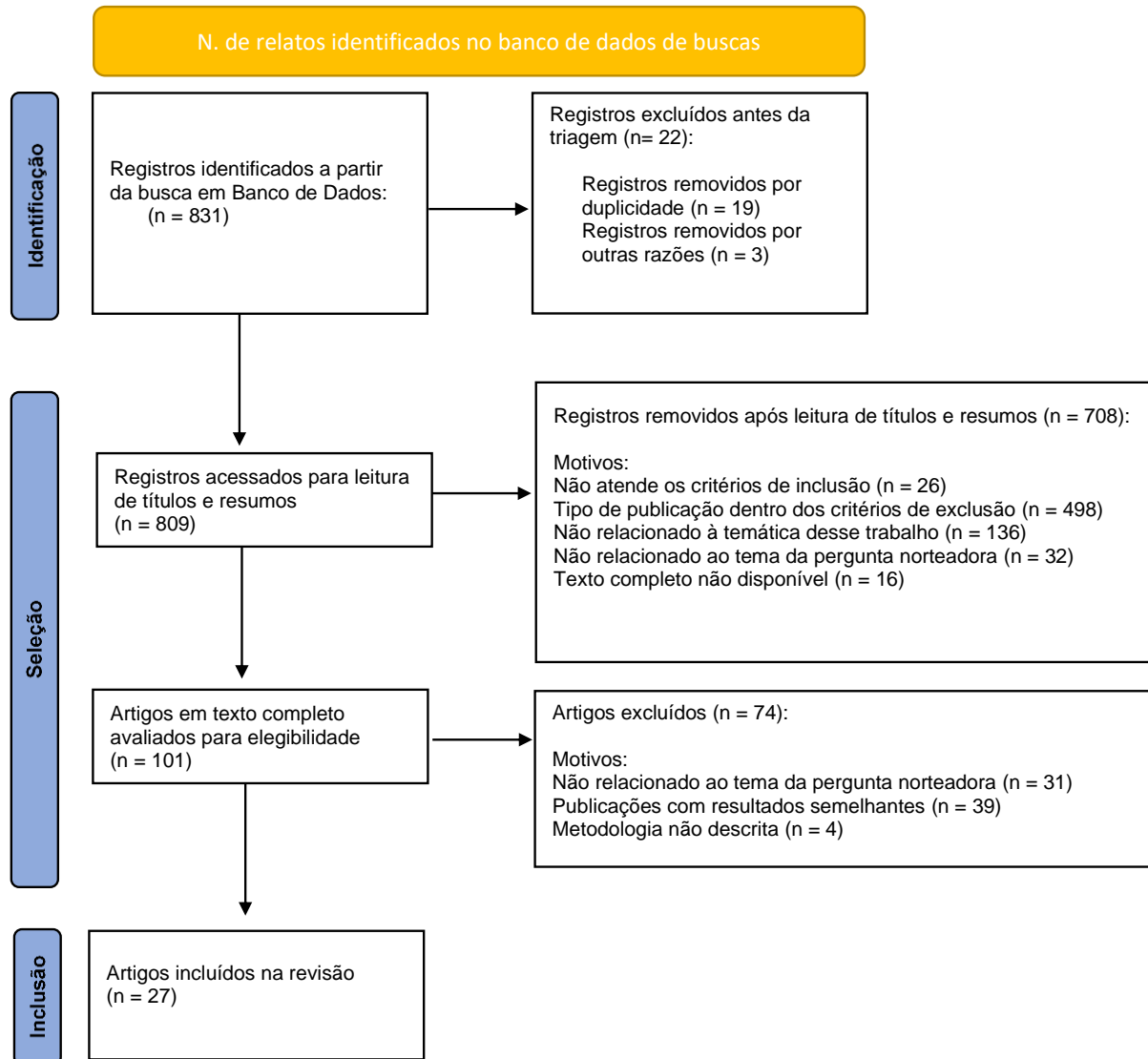
Tabela 1: Processo de seleção de artigos

Data	Base de dados	Termos de busca	Filtros	Quantidade	Exclusões	Resultado
24/05/21	PUB MED	"motor development" AND (kindergarten or preschool) AND "physical education"	Free full text, in the last 10 years. (2011 a 2021)	22	19	03
24/05/21	BVS LILACS	"motor development" AND (kindergarten or preschool) AND "physical education"	Texto completo. 2011 a 2021	06	04	02
24/05/21	Science Direct	Educação Física AND Desenvolvimento Motor	2011 a 2021	117	116	01
24/05/21	ERIC	kindergarten or preschool AND "physical education"	Since 2012/ last 10 years. Full text available on ERIC.	23	22	01
24/05/21	SCIELO	educação infantil, educação física, desenvolvimento motor	2011 a 2021.	23	22	01
24/05/21	Portal de Busca integrada ÁGUA/USP	"Educação Física" AND; "Educação Infantil" AND "Desenvolvimento motor"	Artigos 2011 até 2020	20	19	01
19/06/21	GOOGLE ACADÊMICO	Allintitle: "Educação infantil" "educação física" 2011 a 2021	2011 a 2021	620	602	18
TOTAL				831	804	27

Fonte: AUTORA, 2021.

A figura 2 apresenta o processo de seleção de artigos, em forma de fluxograma, demonstrando motivo de exclusões.

Figura 2: Fluxograma do processo de seleção da amostra.



Fonte: Adaptado de fluxograma PRISMA, 2021.

Os artigos selecionados foram categorizados em três temáticas afins de modo a constituir a matriz de categorização, como mostra o quadro 3, para proceder à análise qualitativa de dados, por análise de conteúdo. Todos os artigos que compõem a amostragem desta revisão integrativa têm em comum o fenômeno da ausência/inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil. Pela análise de conteúdo, esse fenômeno é a temática principal, a linha mestra que, pela análise

temática, se bifurca em três categorias: as “Propostas Pedagógicas”, a “Formação Inicial/Continuada” e as “Políticas Públicas Educacionais”. A categoria “Propostas Pedagógicas” se subdivide em outras duas: “O Fazer Pedagógico no Cotidiano da Educação Infantil” e os “Programas Específicos e Estruturados”.

Quadro 3: Categorização dos estudos selecionados

TEMÁTICAS		TÍTULO DA PUBLICAÇÃO
Propostas Pedagógicas	O Fazer Pedagógico no Cotidiano da Educação Infantil	<ol style="list-style-type: none"> 1. (Des) Valorização da atividade física na pré-escola por professores 2. A falta de professores de educação física na educação infantil a realidade do CMEI no município de Quirinópolis GO 3. Aulas de educação física e desenvolvimento psicomotor de crianças do ensino infantil 4. Desenvolvimento motor e crescimento somático de crianças com diferentes contextos no ensino infantil 5. Educação física na educação infantil: concepções e práticas de professores generalistas 6. Educação Física na Educação Infantil: normativos e o trabalho docente 7. Educação física na educação infantil: Tempos, espaços e os direitos da criança. 8. Educação Física na Educação Infantil: um estudo das práticas pedagógicas de professores de Educação Física 9. Ensino da Educação Física na Educação Infantil: dificuldades e possibilidades; 10. Marcos de desenvolvimento motor na primeira infância e profissionais da educação infantil 11. Nivel de desarrollo motor grueso en preescolares de México sin profesores de educación física 12. O impacto no desenvolvimento motor causado pela ausência do professor de educação física na educação infantil na EMEI ABAPA em Altamira PA 13. O/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil 14. Representações sociais sobre a educação física na educação 15. The Investigation of Competence of Teachers and Kindergartens in Terms of Movement Education Achievements in Pre-School Education Program
	Programas Específicos e Estruturados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analysis of Motor Intervention Program on the Development of Gross Motor Skills in Preschoolers 2. Associação entre desempenho motor, maturidade cognitiva e aspectos sociodemográficos em crianças pré-escolares 3. Effect of a 6-Week Physical Education Intervention on Motor Competence in Pre-School Children with Developmental Coordination Disorder 4. The Development of motor and Pre-literacy Skills by a Physical Education Program in Preschool Children: A Non-randomized Pilot
Políticas Públicas Educacionais		<ol style="list-style-type: none"> 1. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física 2. Educação Infantil na BNCC: Análise e contextualização do componente curricular Educação Física 3. O professor de educação física na educação infantil na perspectiva da base nacional comum curricular
Formação Inicial/Continuada		<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil 2. Diálogos entre as produções acadêmico-científicas da educação física e os documentos orientadores da educação infantil 3. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial 4. Educação infantil e formação docente análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física 5. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras

Fonte: AUTORA, 2021.

6. DISCUSSÃO

O baixo índice de inserção de professores de Educação Física no quadro efetivo de funcionários de escolas de Educação Infantil ainda é uma realidade e por isso é questão de pesquisa de vários estudos. Analisando os artigos selecionados observa-se que há diversos fatores que estão relacionados à existência desse fenômeno, tais como as políticas públicas educacionais (SILVA *et al.*, 2019; COSTA *et al.*, 2019; MELLO, 2016); a formação inicial dos professores que atuam no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”; a formação continuada destes profissionais; a prática pedagógica; os tempos e os espaços do fazer pedagógico; e as múltiplas representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil, formando assim uma rede extensa, multidirecional e complexa que deve estar intimamente imbricada nas peculiaridades da criança na faixa etária de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos.

Dada essa complexidade do contexto desse fenômeno da ausência/inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, a sua análise é por conseguinte também bastante complexa. Ao compilar os dados pela análise temática e tentar sintetizá-los esquematicamente, obteve-se um modelo semelhante ao proposto por Bronfenbrenner (1977), pois esses dados são de natureza intercomplementar e, de certo modo indissociáveis e constituem a essência de um sistema complexo no qual a criança de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos estão inseridas. Desse modo, o modelo de Sistema Ecológico, também chamado de Teoria do “Ecosistema de Desenvolvimento da Criança” de Bronfenbrenner (1977) é bastante útil para ilustrar e tentar elucidar as relações entre os componentes e esferas desse complexo sistema, como pode-se observar na figura 3.

Permeando essa teoria, tem-se a criança de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos como centro e foco principal e a partir deste, tem-se o microsistema que é formado pelos grupos que têm contato direto com a criança, em geral, a família e a escola. O mesossistema constitui-se nas inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a criança participa ativamente, sendo construído e ampliado à medida que ela passe a fazer parte de novos ambientes. O exossistema, por sua vez, constitui-se dos ambientes em que a criança não participa ativamente, mas que podem afetá-la, ou vice e versa. Assim, o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de

amigos dos pais são exemplos de exossistema. O macrossistema, por sua vez, envolve todos os outros ambientes mais distantes da realidade da criança, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura a outra (BRONFENBRENNER, 1977).

O fenômeno da ausência/inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil se insere no contexto do “Ecosistema de Desenvolvimento da Criança”, no qual cada esfera ambiental age e influencia no desenvolvimento da criança. A principal esfera é o microsistema onde atuam os pais, professores, tutores e outros responsáveis diretamente pela criança. Esses são os principais atores que figuram como base segura para a criança e sobretudo como modelo e propulsores do desenvolvimento da criança. É nesta esfera que também se busca a inserção do professor de Educação Física, com o intuito de contribuir, por meio de suas práticas especializadas, para a construção da formação integral da criança, especialmente na promoção do desenvolvimento neuropsicomotor e identificação de possíveis alterações neste desenvolvimento. As intervenções construtivas nesta fase de vida são fundamentais para o bom desenvolvimento neuropsicomotor e sua ausência pode gerar forte impacto no futuro da criança. Diante da peculiaridade desse microsistema abre-se um dinâmico leque em cascata de ações no “Ecosistema de Desenvolvimento da Criança”.

Observando o cronossistema, a esfera mais externa do ecossistema, é interessante notar o fato de que essa problemática da ausência do professor de Educação Física nas escolas de Educação Infantil é um fenômeno que ocorre em diferentes lugares, até mesmo em países distantes e com culturas completamente diferentes, como observado nos estudos de Bermudez Ferrales *et al.* (2018) realizado no México, nos estudos de Çalik *et al.* (2018) realizados na Turquia, nos estudos de Battaglia *et al.* (2019) realizados na Itália e nos estudos de Coelho *et al.* (2018) realizado no Brasil.

Assim, iniciando no cronossistema, foram estabelecidas políticas públicas a nível internacional como a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (ONU, 1989) que impulsionaram a nível de macrossistema a atualização das políticas públicas educacionais nacionais. Foi promulgada a LDB 9394/96, que instituiu a Educação Básica e determinou a Educação Infantil como sua primeira etapa; foram criados os RCNEIs que entre outras contribuições instituiu o Eixo de Trabalho

Movimento; foram definidas as DCNEIs que estabeleceram como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira; e a BNCC definiu os direitos da criança e organizou a estrutura curricular da Educação Infantil em Campos de Experiências. Mais tarde, nas esferas estaduais houve a implantação dos Currículos de Educação Infantil que passaram a contemplar os Campos de Experiências previstos na BNCC e dentre eles o Campo de Experiência “Corpo, gesto e movimentos”. Além disso, o próprio Conselho Federal de Educação Física, por sua vez, necessitou atualizar suas diretrizes passando a incorporar a Educação Infantil:

Ao definir a intervenção profissional por meio da Resolução Nº. 046 de 2002, o Conselho Federal de Educação Física apresenta, em relação à docência, as seguintes atribuições: identificar, planejar, programar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, desenvolver, avaliar e lecionar os conteúdos do componente curricular Educação Física, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior e ainda no campo das disciplinas de formação técnico-profissional no Ensino Superior, objetivando a formação profissional (CONFED, 2014)

As universidades e faculdades, no exossistema, foram direcionadas ao desenvolvimento de pesquisas nesta área, à criação e fomentação de cursos de formação de professores e à oferta de projetos de extensão para auxiliar na formação continuada de professores regentes de turma de Educação Infantil.

Quanto ao desenvolvimento de pesquisas percebe-se que há um crescente número de estudos nos últimos anos impulsionados pelas recentes reformulações das políticas públicas educacionais no Brasil (MARTINS *et al.*, 2021; STEIN *et al.*, 2015), especialmente após a promulgação LDB (Lei nº9.394/96) a qual instituiu a Educação Infantil como parte da Educação Básica.

Por exemplo, Zanotto (2021), Silva *et al.* (2019) e Mello *et al.* (2016) discutem sobre a construção e implantação da BNCC e suas implicações para a presença ou não do professor de Educação Física na Educação Infantil. Silva *et al.* (2019) e Mello *et al.* (2016) relatam que a BNCC não legitima a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Infantil como componente curricular, nem tão pouco sua importância enquanto área específica. No entanto consolida e amplia sua presença neste contexto por meio das práticas e dos conhecimentos propostos nos Campos de experiência contemplando as singularidades das crianças e suas especificidades. Do mesmo modo, Mello *et al.* (2016) relatam que o componente curricular Educação Física, não

é especificado nos Campos de Experiência, mas é fortemente compreendido pelos objetivos de aprendizagem e pelas práticas a serem implementadas na ação pedagógica nessa etapa.

Mello *et al.* (2016) ainda elencam alguns avanços que a BNCC trouxe quando comparada com os documentos que a antecederam a saber: o reconhecimento da criança como autora e protagonista em seus processos educativos com a Educação Infantil; a organização didática e curricular da Educação Infantil de maneira integrada e articulada entre as diversas áreas do conhecimento; a noção de corpo e de movimento como forma de expressão e de produção de sentidos, inscritas num contexto cultural e distantes de uma ideia estereotipada e biologicista; e o reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como direitos de aprendizagem e não mais como meio para outras aprendizagens.

Martins *et al.* (2021) demonstraram que nas produções acadêmico científicas sobre a Educação Infantil predominam concepções biologicista de Educação Física infantil e de criança, divergindo do que preconizam os documentos pedagógicos que orientam a Educação Infantil nacional. Esses autores relatam que esta situação pode até mesmo de certo modo “depor contra” a presença/permanência dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

Chamam a atenção estudos como o de Barela (2013) que propõe a desmistificação da maturação biológica enquanto processo básico do desenvolvimento motor, no sentido de que se pensava que a aquisição de habilidades motoras ocorria primariamente devido a maturação do sistema nervoso central, sem influência do ambiente, não necessitando, portanto, de ensino. Esse mito induzia o pensamento errôneo de que não havia necessidade de se ensinar ou promover experiências motoras durante a infância, não necessitando, portanto, nesta linha de pensamento, do professor de Educação Física atuando nessa faixa etária. O autor salienta que, no ponto de vista contemporâneo, a aquisição de habilidades motoras é um processo longo, bem complexo, cumulativo e contínuo que ocorre através da interação na tríade maturidade biológica, experiências ambientais e estímulos.

Todavia, os resultados do estudo de Bermudez Ferrales *et al.* (2018) apontaram que mesmo sem a presença do profissional de Educação Física não houve diferença no desenvolvimento motor das crianças pré-escolares, em sua amostra. Esses autores apresentaram a hipótese de que as crianças tenham sido favorecidas

por experiências ambientais e por sua própria maturação biológica. Sugerem, então, que sejam realizadas pesquisas que possam elucidar essa relação. Ressaltam também a importância da estimulação motora adequada oferecida por professores especializados.

Ainda discorrendo sobre os estudos desenvolvidos após atualizações nas políticas públicas educacionais, destacam-se os estudos de Battaglia *et al.* (2019), Ruiz- Esteban *et al.* (2020), Navarro-Patón *et al.* (2021) e Caruzzo *et al.* (2020) que demonstraram melhora no desenvolvimento das crianças por meio de intervenções específicas e programadas.

Battaglia *et al.* (2019) afirma que em vários países tem sido desenvolvido diversos programas de Educação Física para crianças em idade pré-escolar, mas com divergências no tipo e na quantidade de atividade física. Sendo necessário estudos mais aprofundados para elucidar as relações entre os programas de atividade física e a melhora da performance cognitiva da criança. Em seu estudo piloto não randomizado apesar de não haver uma diferença significativa entre grupo controle e grupo de intervenção em relação as habilidades de orientação espacial e análise visual, observou-se um efeito positivo do programa no desenvolvimento motor grosso, houve redução de erros e redução no tempo de execução em todas as tarefas propostas revelando melhora significativa nas habilidades de análise visual, atenção visual, discriminação visual, orientação espacial e proficiência linguística. Os resultados indicam que a intervenção conduzida por um professor de Educação Física foi efetiva e aumentou significativamente o nível de desenvolvimento motor no grupo de crianças que participaram do programa em comparação com as crianças que não participaram do programa.

Ruiz- Esteban *et al.* (2020) investigaram a influência de um programa de atividade motora estruturada no desenvolvimento motor de crianças pré-escolares comparando crianças que participaram desse programa com crianças que apenas realizaram atividades livres sem a intervenção do professor. As crianças que participaram do programa demonstraram melhor coordenação motora de membros com resultados estatisticamente significativos. Esses dados indicam que as atividades físicas estruturadas e planejadas, ou seja, os programas de atividades motoras com metodologias definidas são mais benéficos para o desenvolvimento da coordenação motora de membros quando se comparado com as brincadeiras livres.

Navarro-Patón *et al.* (2021) realizaram um estudo que teve o objetivo de investigar como um programa específico de intervenção de Educação Física, em seis aulas, pode contribuir para o desenvolvimento da competência motora em crianças pré-escolares com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. Baseado nos resultados deste estudo o programa específico de coordenação motora implementado por um professor de Educação Física contribuiu para a melhora de destreza manual, recebimento, passe, lançamento, equilíbrio, assim como um melhor percentual na coordenação motora geral das crianças pré-escolares diagnosticadas com alterações motoras.

Caruzzo *et al.* (2020) investigaram a associação entre desempenho motor, maturidade cognitiva e aspectos sociodemográficos em crianças pré-escolares. Os resultados apontaram que a maturidade cognitiva superior se apresentou como fator de proteção à baixa proficiência motora, indicando que, embora as crianças do estudo apresentassem baixa proficiência motora, o que acentua o risco de desordem motora, estas não reportaram comprometimentos cognitivos. E os aspectos sociodemográficos da família não se mostraram intervenientes na baixa proficiência motora. Esses achados podem indicar que a estimulação cognitiva esteja mais acentuada e privilegiada nos ambientes em que as crianças estão inseridas, em detrimento à estimulação motora e; traz à tona a necessidade de identificação precoce da baixa proficiência motora em crianças na idade pré-escolar, visando identificar a presença de possíveis desordens motoras e também minimizar os prejuízos nas atividades escolares, nas relações sociais e nas aulas de Educação Física. Os autores sugerem que os programas de intervenção sejam uma opção para solucionar essa questão.

Quanto à criação de cursos que se fez necessária para atender a demanda eminente após reformulações das políticas públicas educacionais, se destaca o polêmico Magistério Normal Superior. Este curso foi criado com o intuito de formar professores (generalistas) para trabalhar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo sobretudo os professores já atuantes nestes segmentos da Educação Básica que ainda não tinham formação em nível superior. Contudo, os cursos de formação de professores com atuação generalista se mostraram frágeis no cerne da questão da Educação Física. Diversos estudos, tais como os de Borre e Reverdito (2020), Sayão (1996), têm demonstrado essa fragilidade

ao apontarem que os professores regentes de turma de Educação Infantil não foram preparados pela sua graduação em Educação (ou mesmo no ainda em vigor Magistério em nível médio) para trabalhar o Campo de Experiência Corpo, gesto e movimento.

Silva *et al.* (2019), Fonseca *et al.* (2014) observaram que a professoras ministrantes das aulas de Educação Física as ministravam de forma subjetiva, pois não tinham formação específica na área, pois eram todas pedagogas, embora tivessem conhecimento na área.

Coelho *et al.* (2019), em seus estudos, buscaram identificar se os professores regentes de turma que trabalham diretamente com as crianças de Educação Infantil continham conhecimentos sobre os marcos motores de desenvolvimento. Os autores ressaltam a importância da compreensão das ações do desenvolvimento motor em combinação com suas faixas etárias para proporcionar e potencializar o desenvolvimento infantil, com estímulo de atividades motoras adequadas. Contudo, de acordo com a Escala Bayley III utilizada para identificar problemas de desenvolvimento na primeira infância, foi identificado no estudo que a maioria dos professores regentes de sala desconhecem os marcos motores do desenvolvimento infantil. Os autores cogitaram a hipótese de que a formação inicial (graduação) dos profissionais que atuam na Educação Infantil esteja diretamente relacionada ao baixo nível de acerto nos testes aplicados.

Uma possível vertente de solução para essa questão seria a formação continuada, oferecida por profissionais especialistas em Educação Física por meio de projeto de extensão, para os professores atuantes na Educação Infantil, como discutiram Borre e Reverdito (2020), Sayão (1996).

Para a viabilidade desses projetos de extensão, passam a se inserir nesse exossistema os municípios que por questões de ordem política devem ser os principais fomentadores, apoiadores e responsáveis pela oferta de formação continuada aos professores de Educação Infantil, conforme apontado também nos estudos de Borre e Reverdito (2020), Sayão (1996).

Além disso, os municípios também necessitam criar e reelaborar os seus currículos de Educação Infantil ou se integrar ao currículo implementado pelo respectivo estado onde se situa, para se adequarem às diretrizes das políticas públicas educacionais nacionais. Neste ínterim de formulação de políticas públicas

educacionais municipais alguns municípios, como o de Vitória/ES citado nos estudos de Mello *et al.* (2014), criaram documentos viabilizando a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil. Em alguns casos amparados pelas Câmaras de Vereadores, como no caso do caso do Município de São Luís/MA (FRAZÃO, 2021) instituíram leis inserindo permanentemente o professor de Educação Física no quadro de funcionários das escolas de Educação Infantil. Outros municípios apenas possibilitaram em caráter temporário a inserção do professor de Educação Física no quadro de funcionários das escolas de Educação Infantil como no município de Barretos/SP citado por Ribeiro (2012). Abriu-se assim uma outra vertente de possibilidade de solucionar a questão da fragilidade das aulas no Campo de Experiência Corpo, gesto e movimentos quando lecionadas pelos professores regentes de turma de Educação Infantil sem uma formação específica.

Diante da viabilidade, ainda que restrita, da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil (Zanotto (2021), Bonfietti *et al.* (2019), Melo e Vanzuita (2019), Coelho *et al.* (2019), Henrique *et al.* (2018), Quaranta *et al.* (2016), Pochmann e Neuenfeldt (2015), discutem o modo como as universidades estão (re)construindo os currículos dos cursos de Educação Física para adequá-los à inserção/integração do licenciado em Educação Física na Educação Infantil.

Pochmann e Neuenfeldt (2015) destacaram em seu estudo a necessidade de reavaliar os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física, para que os discentes saiam da graduação com uma melhor formação, visto que em seu estudo fica evidenciado o descompasso entre preparo e conhecimento de métodos que de fato podem ser aplicados nas aulas de Educação Física. Os graduandos da amostra em sua maioria se dizem preparados para trabalhar com as crianças, mas desconhecem métodos de ensino que possam ser empregados nas aulas. Além disso, percebe-se a necessidade de criação e reformulação de disciplinas específicas para trabalhar com a faixa etária da Educação Infantil, com eventos, capacitações, palestras e planos de ensino que contemple a temática, visto que a carência de uma formação adequada interfere diretamente na execução dos serviços e deveres docentes. Outro ponto abordado no estudo é o baixo interesse dos discentes em trabalhar com a Educação Infantil, seja por falta de conhecimento, afinidade ou pelas lacunas que rodeiam o professor de Educação Física na Educação Infantil.

Martins *et al.* (2018) perceberam um afastamento do conteúdo das ementas e das bibliográficas das disciplinas analisadas em seus estudos com relação à produção acadêmica e aos documentos oficiais que balizam o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Alertaram para o fato de que este distanciamento pode acarretar dificuldades para ampliação ou mesmo a permanência do professor com formação em Educação Física nesta etapa da Educação Básica uma vez que os indícios captados em sua pesquisa divergem frontalmente das concepções de infância/criança, de corpo/movimento e de jogos/brincadeiras trazidas na BNCC e DCNEIs. Coelho, Marco e Tolocka (2019) também ressaltam que a falta de interação entre políticas públicas nacionais e universidades atrasam a resolução deste problema.

Lacerda e Costa (2012) observaram a sobreposição de alguns conteúdos acadêmicos em detrimento de conteúdos mais específicos da Educação Infantil que poderiam ser mais aprofundados com um planejamento mais articulado das disciplinas da graduação em Educação Física. Esses autores enfatizam a presença das discussões gerais em relação à Educação e à Educação Física nos cursos de licenciatura em Educação Física por favorecerem a ação consciente do futuro professor de Educação Física na Educação Infantil.

Desse modo, Quaranta *et al.* (2016) pontuam a necessidade de que tanto os professores de Educação Física quanto os demais professores da Educação Infantil se integrem à formação continuada visando compreender em profundidade as especificidades das crianças em idade de Educação Infantil, bem como gerir as possibilidades formativas.

Observando a esfera do mesossistema, as escolas, por sua vez, precisaram atualizar os seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e também oferecer a formação continuada a seus professores, conforme as normativas das recentes políticas públicas educacionais. Nos casos em que o município oferece a possibilidade da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, este professor deve participar da elaboração do PPP na escola de Educação Infantil em que atua, pois, Bagnara e Fensterseifer (2019) alertam que a não participação pode causar falhas no planejamento do professor de Educação Física em relação à filosofia da escola.

No microsistema, por conseguinte, os professores devem fazer seus planejamentos contemplando os objetivos de desenvolvimento dos Campos de Experiências. Contudo observou-se em diversos estudos como os de Borre e

Reverdito (2019), Coelho *et al.* (2018) que há uma disparidade entre o que é planejado no Campo de Experiência Corpo, gestos e movimentos e o que é feito na prática pelos professores regentes de turma. Por exemplo, o tempo destinado às práticas pedagógicas relacionados ao movimento tem sido reduzido e/ou inexistente, em detrimento aos direitos da criança assegurados pelas políticas públicas. Além de ser reduzido quando é ofertado falta a intencionalidade pedagógica. Quanto aos múltiplos espaços de ação pedagógica preconizados para a Educação Infantil, embora estejam presentes em algumas escolas de Educação Infantil têm sido pouco explorados pelos professores (BORRE e REVERDITO, 2019; NEIRA, 2019).

Mas é importante ressaltar que as escolas que oferecem a Educação Infantil, em geral, não possuem espaços adequados e/ou destinados para a realização de aulas no Campo de Experiência Corpo, gestos e movimentos, especialmente as atividades motoras e psicomotoras, com constatado em estudos de Melo e Vanzuita (2019), Coelho *et al.* (2019), Bonfietti *et al.* (2019), Çalik *et al.* (2018), Quaranta *et al.* (2016), Mello *et al.* (2016). Tendo o professor que improvisar espaços comuns da escola como por exemplo corredores, área de merenda adaptando-os para poder lecionar (BONFIETTI *et al.*, 2019). Tais precariedades são comuns aos professores generalistas e aos professores de Educação Física que atuam na Educação Física.

É importante também reportar que Bona e Moraes (2018) constataram que 89,6% dos professores de Educação Física na Educação Infantil, participantes de sua pesquisa, não planejavam suas aulas de acordo com a teoria histórico-cultural expressa nos documentos que regulamentam a Educação Física na Educação Infantil no município no qual lecionavam.

Neste contexto, analisando e confrontando os dados dos artigos, observa-se que a questão da inserção ou não da Educação Física na Educação Infantil também está diretamente relacionada à representação social do professor de Educação Física na sociedade, perpassando por todas as esferas do “Ecosistema de Desenvolvimento da Criança”, desde as políticas públicas internacionais até o cerne da própria criança. Em cada esfera cada ator possui uma interpretação própria da Educação Infantil, da Educação Física, do professor de Educação Física e do professor regente de turma de Educação Infantil e possui uma ideologia desse contexto e de suas interações. Essas representações agem fortemente como válvula tencionadora no processo de inserção do professor de Educação Física na Educação

Infantil, podendo adiantá-lo ou atrasá-lo. Segundo Spink (1995) *apud* Silva *et al.*, (2005), é necessário compreender como o pensamento individual se embrica no social e como um e outro se modificam mutuamente.

Algumas representações, em especial, mostram nitidamente estas tensões. Por exemplo, quando professores regentes de turma veem a Educação Física como um momento do descanso para si (MELLO *et al.*, 2012), como uma ferramenta disciplinarizadora das crianças (MELLO *et al.*, 2012, SAYÃO, 2002), como o momento do parquinho (SILVA *et al.*, 2019; GUIRRA e PRODÓSCIMO,), percebe-se que essas representações indicam que não está claro para professores regentes de turma a real função da Educação Física na Educação Infantil, ainda que esta função esteja explícita no Campo de Experiência Corpo, gestos e movimento interpelando os demais Campos de Experiências. Além disso, essas representações refletem diretamente no fazer pedagógico sinalizando a falta de trabalho conjunto entre professores de turma e professores especialistas, dentre eles o professor de Educação Física, como foi observada nos estudos de Bonfietti *et al.* (2019). As representações também estão diretamente relacionadas ao distanciamento entre o que é planejado e o que de fato é aplicado neste Campo de Experiência pelos professores regentes de turma, como observado em estudos de Borre e Reverdito (2019), Ramos e Lacerda (2016). A representação que o próprio professor de Educação Física na Educação Infantil tem de si mesmo ainda não está clara.

Como exemplo, observa-se que os dados apresentados nos estudos de Coelho *et al.* (2018) indicam uma assimetria na dicotomia entre teoria e prática pela discrepância entre o que os professores pensam ser importante e o que eles de fato oferecem de atividade física regularmente as crianças. Por exemplo, as aulas de danças e lutas foram apontadas como “nunca ocorrem” em percentuais de 31,4 % e 44,8 % respectivamente. Tais situações podem estar associadas à falta de equipamentos adequados, condições de segurança do local, capacitação profissional ou até mesmo preconceito por parte dos profissionais que atuam com as crianças. Os autores relatam que essa situação se contrapõe às políticas públicas nacionais para a Educação Infantil que propõem a oferta de atividades de movimentos como jogos, brincadeiras, danças, lutas como atividades cotidianas e não apenas em eventos específicos.

No âmbito do mesossistema observa-se também as representações dos diretores de escolas, pais, e demais funcionários de Escolas de Educação Infantil, especialmente, no que diz respeito à organização de tempos e espaços na Educação Infantil. Algumas vezes o professor de Educação Física é considerado como um “apêndice”, como reportou Bonfietti *et al.* (2019).

No exossistema se encontram as representações que talvez detenham maior peso no processo de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil. As representações dos prefeitos e secretários de educação dos municípios, embora de imediato pareça não estar diretamente relacionadas a esse fenômeno, influenciam fortemente nesse processo. Em estudos de Ribeiro (2012), que também investigou esse fenômeno, observa-se que em entrevista com um secretário de Educação apesar deste demonstrar que compreende a importância da atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil o mesmo foi categórico em protelar essa questão deixando-a a cargo de um futuro gestor. Embora este seja apenas um caso relatado seria interessante investigar mais profundamente como os gestores municipais agem diante dessa questão.

Distanciando-se um pouco mais nessa esfera desse ecossistema, pode-se constatar a importante influência das Câmaras Municipais e seus vereadores nesse processo. No município de São Luís, por exemplo, a Câmara Municipal promulgou a Lei nº 6.890, de 26 de maio de 2021 que dispõe sobre a docência em Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nas escolas da rede pública municipal e nas escolas privadas, tornando obrigatório que as aulas de Educação Física nas escolas de São Luís sejam ministradas por professor graduado em Educação Física com registro no respectivo Conselho. Essa conquista foi possível pela reivindicação dos profissionais da categoria e sindicato local (FRAZÃO, 2021). Cabe ressaltar aqui ainda que a LDB 9394/96 prevê que a oferta da Educação Infantil seja de competência dos municípios. Esse exemplo sinaliza uma possível tendência de resolução nesse processo.

Percebe-se ainda nesse exossistema um forte eco a favor da inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil vindo dos diversos estudos publicados sobre essa questão, referindo aqui aos que fizeram parte desta pesquisa e a diversos outros que tiveram seus títulos e resumos triados nesta pesquisa. Esse eco, aliás, é endossado pelo eco vindo dos professores regentes de turmas, ao

reivindicarem a atuação dos professores de Educação Física na Educação Infantil, como constatado nos estudos de Çalik *et al.* (2018).

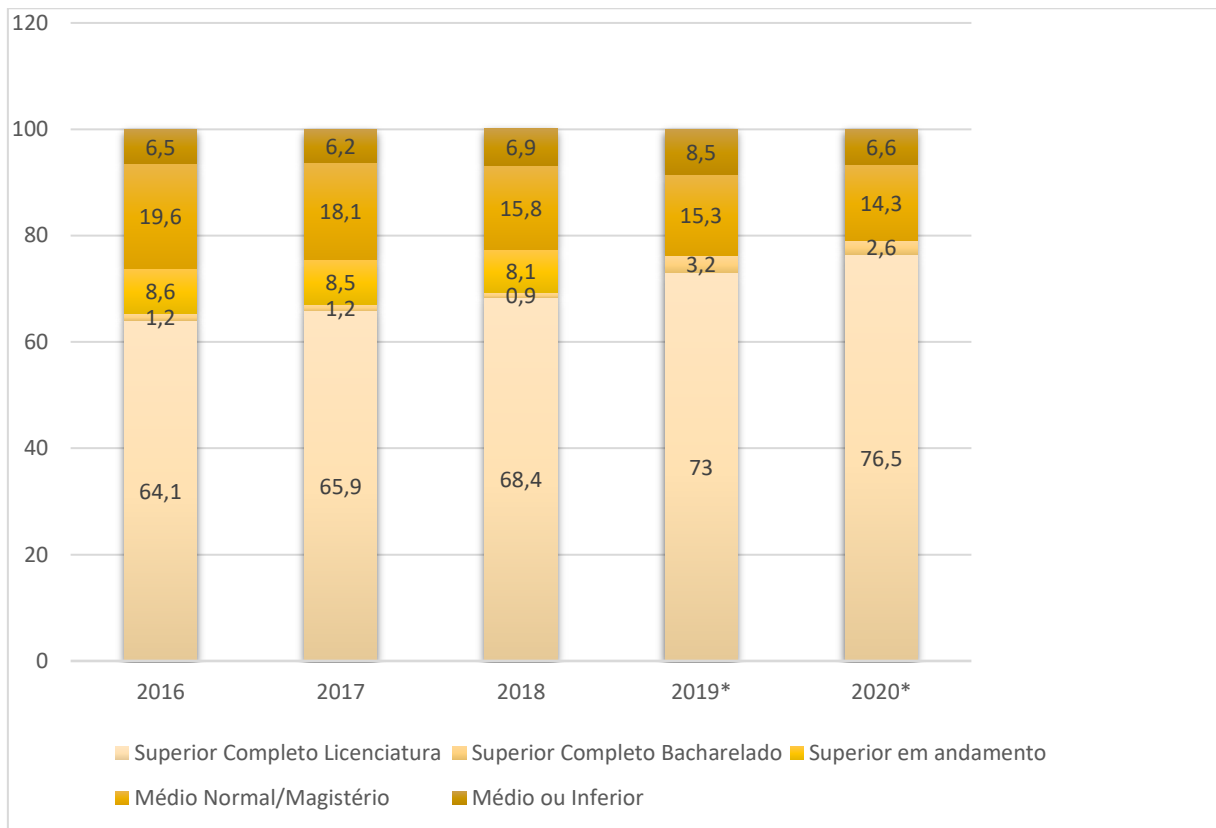
No macrossistema, onde residem as políticas públicas educacionais, percebe-se que há uma indefinição do papel do professor de Educação Física na Educação Infantil e da própria Educação Física em si na Educação Infantil, como constatado nos estudos de Silva *et al.* (2019), Mello *et al.* (2016) e Lacerda e Costa (2012). Pode-se dizer que essa indefinição retrata a representação que os atores dessa esfera têm sobre a Educação Física na Educação Infantil. E esta representação afeta todo o processo como em efeito cascata, permeando todas as esferas.

Lacerda e Costa (2012) relatam que a falta de clareza em relação à Educação Física na Educação Infantil faz com que:

em muitas realidades, as atividades de movimento sejam reduzidas à diversão, à utilização da linguagem corporal como “muleta” para aprendizagem de conteúdos de outras áreas de conhecimento, à concepção de que o movimento deve estar presente para que as crianças “liberem as energias” e se aquietem nos momentos considerados importantes.

Observando o gráfico de escolaridade dos docentes de Educação Infantil (CENSO, 2020) percebe-se que o número de professores da Educação Infantil com nível superior completo tem aumentado. Mas chama a atenção o fato de o CENSO não especificar em quais licenciaturas os professores se formaram, considerando que em 2020 o número de professores com superior completo em licenciatura é de 76,5%. A omissão desse dado transmite a ideia de que a formação específica não é valorizada para o âmbito da Educação Infantil. O CENSO 2020 apresenta os indicadores de adequação da formação docente somente a partir do Ensino Fundamental I. Talvez esse fato se deva pela forma de organização curricular da Educação Infantil, contudo, como relatado nos estudos apresentados nessa pesquisa a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil tem sido paulatinamente legitimada devida a sua relevância.

Gráfico 1: Escolaridades dos docentes na Educação Infantil conforme CENSO/BRASIL – 2016 A 2020

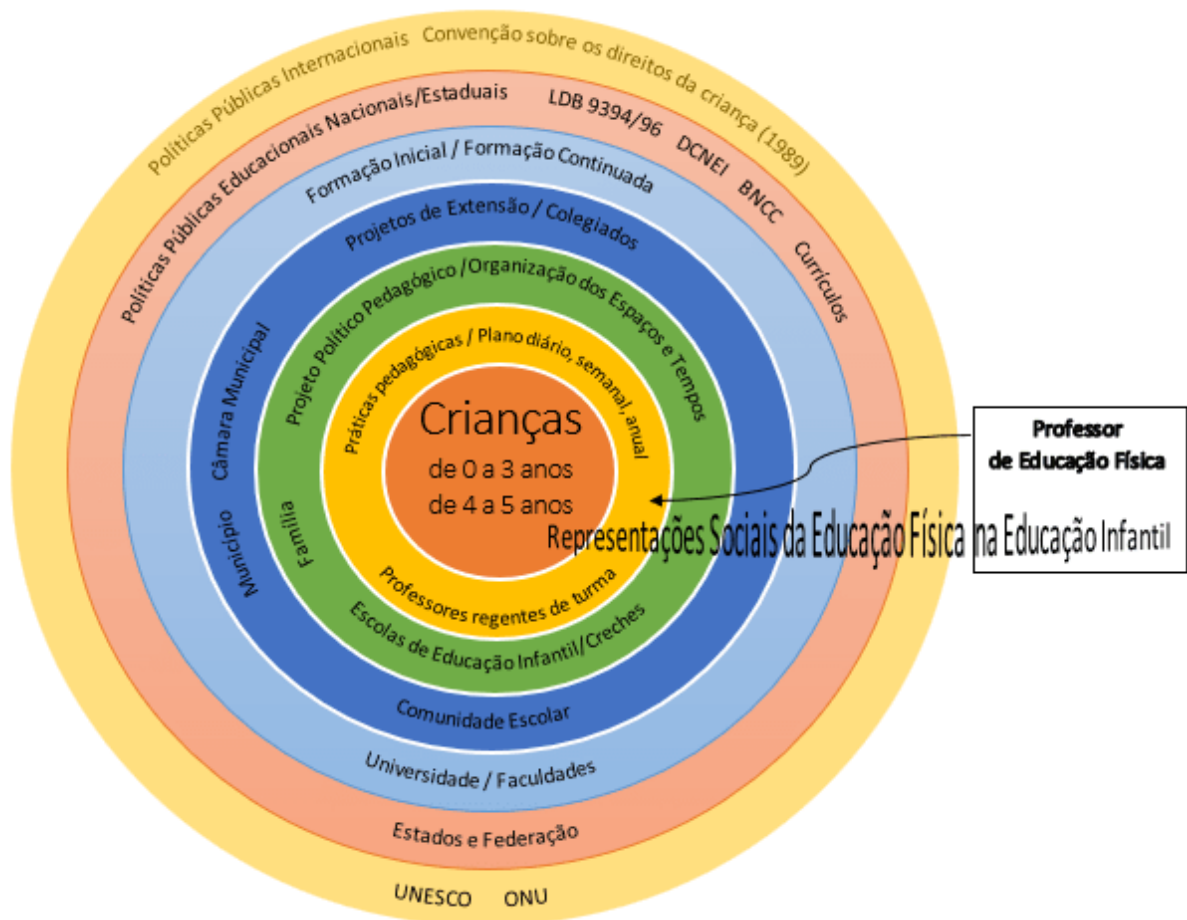


Fonte: CENSO ESCOLAR, 2020.

É interessante notar que, analisando o perfil profissional dos professores de que atuam com Educação Física na Educação Infantil Costa *et al.* (2019) constataram que estes são na grande maioria mulheres jovens, recém-formadas em curso superior de pedagogia e/ou licenciatura, contrapondo a apenas 21% de professores com formação em Educação Física. Analisando o perfil profissional dos professores com formação em Educação Física que atuam na Educação Infantil, Martins e Mello (2019) constataram que também são predominantemente mulheres jovens, na fase inicial da carreira, mas, com alto nível de escolaridade e que ingressaram na Educação Infantil mais por condição do que por opção profissional. A predominância marcante do gênero feminino pode indicar a influência das representações da sociedade, em geral, sobre o professor da Educação Infantil, que culturalmente está atrelada à maternidade, no sentido de cuidar. Essa concepção ainda é forte nos dias de hoje, sendo discretamente e de forma velada apresentada até mesmo nas políticas públicas.

Contudo é necessário ressaltar que as esferas sofrem inúmeras tensões e interações entre si, não tendo fronteiras claramente delimitadas, como pode-se ser induzido a pensar ao visualizar apenas a representação gráfica deste modelo. Deste modo foi necessário recorrer a outra modelagem de sistema que desse conta da grande complexidade desse sistema e por conseguinte do fenômeno analisado.

Figura 3: A representação social no construto da Educação Física na Educação Infantil



Fonte: Adaptado do Modelo de Sistema Ecológico de Bronfenbrenner, 1977.

O fenômeno da ausência/inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil é multifatorial e se insere em um sistema dinâmico, complexo, não linear, cujas fronteiras não estão bem definidas podendo portanto ser elucidado pela Teoria do Caos. O termo caos não deve ser entendido como algo negativo como consta na definição vernácula encontrada em dicionários, mas pelo conceito filosófico científico moderno como interação entre Ordem e Desordem, entre Desintegração e

Organização, ou seja, uma “Desintegração Organizadora” que segue permanentemente numa espiral evolutiva, mas sob a vigilância implacável da entropia (MORIN, 2002 *apud* GODOY, 2003). Lorenz explica que “caos” em ciências, não é desordem, mas “uma ordem mascarada de aleatoriedade”. O caos, na visão da complexidade se refere ao comportamento de sistemas dinâmicos resultante da dependência sensível das condições iniciais, não estando relacionado a influências de fatores externos (GIOVANNINI, 2002 *apud* MARIETTO *et al.*, 2011). Esse termo, “dependência sensível das condições iniciais”, foi designado para descrever o fenômeno em que pequenas mudanças em um sistema recursivo podem alterar drasticamente os resultados em longo prazo (GODOY, 2003). A teoria do caos tem implicações no porquê de sistemas complexos não serem facilmente alterados ou modificados, tem implicações para as mudanças organizacionais e para o desenvolvimento numa discussão dos diferentes níveis de mudanças caóticas que podem ser vistas numa organização (SVYANTEK; DESHON, 1993).

Além disso, Luhmann em sua teoria dos sistemas postula que todo ambiente apresenta para o sistema inúmeras possibilidades, e que de cada umas delas surgem várias outras, o que gera um aumento de desordem e contingência. Um sistema pode ser chamado de complexo quando contém mais possibilidades do que é capaz de realizar num dado momento, necessitando priorizar algumas delas para poder continuar operando, ou seja quando não consegue responder imediatamente a todas as relações entre os elementos. O ambiente cria constantemente possibilidades de forma inesperada e a nova estrutura é impulsionada por essa contingência imprevisível. Muitas coisas são planejadas, como por exemplo, os currículos escolares, mas isso não garante que os efeitos ocorram conforme pretendido (LUHMANN, 1999 *apud* KUNZLER, 2004).

Essas teorias dos Sistemas Complexos e do Caos retratam com certa fidelidade o fenômeno da ausência/inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil. Assim, a partir da atualização das políticas públicas nacionais, principalmente com a LDB/96 que define a Educação Física como componente obrigatório da Educação Básica, e pelos RCNEIs que estruturaram o Eixo de Trabalho Movimento, surgiu o ideal da presença do professor de Educação Física nas Escolas de Educação Infantil. Numa analogia seria essa a mudança que o desestabilizou culminando num longo processo de busca de estabilização nas diferentes esferas.

Por exemplo, observou-se nos dados apresentados em alguns artigos desta revisão o fato de uma simples mudança na gestão municipal provocar a retirada dos professores de Educação Física do quadro de funcionários de escolas municipais que há pouco haviam se inseridos neste contexto (RITTER e GRAVE, 2014). Esse caso chama atenção pois evidencia a fragilidade do sistema diante das frequentes eleições, tornando-o susceptível a eventos imprevisíveis, podendo hipoteticamente ser este um fator que atrasa a consolidação da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil. No entanto é necessário fazer outros estudos para averiguar essa hipótese.

Enfim, diante de toda a problemática apresentada no processo de inserção do professor de Educação Infantil apresenta-se aqui algumas importantes contribuições deste profissional neste contexto.

Por exemplo, Lopes e Silva (2021) apresentaram em seu artigo algumas das contribuições da Educação Física na Educação Infantil oferecida por professores de Educação Física. Dentre elas o favorecimento do desenvolvimento integral dos educandos uma vez que as crianças têm garantido possibilidades de explorar seus corpos em diferentes atividades motoras, promovendo a estimulação da imaginação, o desenvolvimento das noções espaciais e temporais, o desenvolvimento dos aspectos físicos, social, cultural, moral, psicológicos, e cognitivo, proporcionando as crianças diversidades de experiências em diferentes dimensões, além de tornar a aprendizagem motivadora e auxiliar no desenvolvimento da personalidade e na autoestima do indivíduo. No entanto os autores afirmam que a Educação Física na Educação Infantil é alvo de debates, questionamentos e reflexões.

Rodrigues *et al.* (2013) demonstrou em seu estudo que há nítida diferença no desenvolvimento das habilidades motoras grossas, com desempenho superior em crianças que tiveram aulas com o professor de Educação Física quando comparado com o desenvolvimento das habilidades motoras de crianças que tiveram aulas somente com o professor regente de turma. Os resultados também indicam que a atuação do professor de Educação Física favoreceu um nível mais elevado de atividade física das crianças e maiores avanços no desenvolvimento motor.

Mello *et al.* (2016) e Silva *et al.* (2019) ressaltam que é imprescindível a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil, pois este profissional traz contribuições específicas, possuindo competências didáticas e psicopedagógicas

para intervir adequadamente no desenvolvimento motor da criança. Além disso a formação em Educação Física vem se delineando de modo a abarcar a complexidade do universo infantil em suas especificidades.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da inserção ou não da Educação Física na Educação Infantil é bastante complexa e está diretamente relacionada a representação social do professor de Educação Física na sociedade. A população em geral desde os governantes até o corpo docente das instituições apresenta dúvidas do real papel deste professor, os mesmos relatam a importância desse profissional, porém por uma questão cultural ou falta de clareza acreditam que a Educação Física está associada ao descanso do professor regente, para realizar ensaios das apresentações escolares ou como uma disciplina auxiliar para atender as demandas das instituições. Sendo assim, nos deparamos com a problemática sobre qual professor lecionar as aulas de Educação Física na Educação infantil. Esse problema vem acontecendo em efeito cascata e não há um consenso, os artigos apresentaram as duas vertentes tanto a presença do profissional de Educação Física como responsável por trabalhar com o movimento, quanto os professores generalistas. Nesse âmbito ocorre mais um conflito de ideias uma vez que os professores generalistas participantes dos estudos (em sua maioria) não se sentem preparados para realizarem tais atividades e ressaltam que durante sua graduação e/ou pós graduação não foram preparados adequadamente, justamente por cursarem pedagogia, magistério, licenciatura em educação básica, cursos que não trabalham ou abordam diretamente o movimento e suas variações como exploradas no curso de Educação Física. As políticas públicas também interferem diretamente na inserção ou ausência desse profissional, visto que a decisão está nas mãos dos gestores, principalmente municipais que ficam responsáveis pelas contratações ou aberturas de vagas nas instituições. Uma possível solução seria criar uma lei municipal em que torna-se obrigatória a presença do Professor de Educação Física nas escolas, pois não há dúvidas que o professor de Educação Física, é imprescindível nas escolas para proporcionar e promover o desenvolvimento integral dos alunos juntamente com o corpo docente da instituição em que trabalha, este profissional faz toda diferença ao realizar intervenções planejadas, com objetivos e intencionalidade, podendo identificar e intervir de forma prematura e eficiente nas dificuldades e déficits encontrados pelos alunos ao realizar suas atividades como também distúrbios motores.

O presente estudo apresenta algumas limitações que necessitam ser apontadas. Primeiro, este estudo foi inicialmente planejado para ser uma pesquisa de campo em escolas que oferecem Educação Infantil em Ouro Preto, mas devido advento da pandemia por COVID19 foi necessário remodelá-lo para se tornar uma pesquisa bibliográfica uma vez que não seria mais possível ir *in loco* realizar a coleta de dados devido medidas preventivas de isolamento social e consequente encerramento das aulas presenciais. Esse imprevisto impactou diretamente no tempo de realização desta pesquisa reduzindo-o bastante, considerando que se trata de um Trabalho de Conclusão de Curso e que, portanto, tem um limite de tempo de realização previamente estipulado para ser realizado, ainda que de certo modo tenha sido flexibilizado pelas limitações impostas pela pandemia. Todavia o tipo de pesquisa e a complexidade dos dados desta pesquisa requerem um longo tempo para sua realização. Além disso, seria recomendável que houvesse mais pesquisadores trabalhando nesta mesma pesquisa para aumentar o nível de confiabilidade e reduzir riscos de bias e vieses.

Outra limitação encontrada neste estudo foi a categorização dos resultados/estudos, visto que, devido à complexidade do tema abordado; a grande variedade de fontes, à não linearidade dos dados, a categorização dos artigos foi árdua pelo rigor metodológico da análise temática. Os pontos levantados e apresentados nos dados compilados neste trabalho estão entrelaçados, formando uma rede que se apresenta de forma indissociável como demonstrado no modelo do Sistema Ecológico e pela Teoria do Caos.

Na realização deste estudo, evidenciou-se que nos últimos anos, as publicações nessa área têm aumentado e a Educação Física na Educação Infantil vem sendo objeto/tema de vários estudos, porém nota-se que em sua maioria são repositórios/Trabalhos de Conclusão de Curso, que possuem algumas limitações como o n amostral e baixo índice de evidência, apresentando assim a necessidade de continuidade, aprofundamento científico e execução de estudos bem delineados, experimentais e randomizados. Neste aspecto sugere-se que sejam realizados novos delineamentos de pesquisa, inclusive pesquisas de revisão sistemática e meta-análise de dados de estudos com programas específicos e estruturados em Educação Física no âmbito da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. **Rev bras ciênc Esporte**, Campinas, v. 41, n. 3, p. 277-283, jul./set. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 229.
- BARELA, J. A. Fundamental motor skill proficiency is necessary for children's motor activity inclusion. **Motriz rev educ fis**, São Paulo, v.19, n. 3, p. 548-551, jul./sep. 2013.
- BATTAGLIA, G. *et al.* The development of motor and pre-literacy skills by a physical education program in preschool children: a non-randomized pilot trial. **Front Psychol**, v. 9, p. 1-10, jan. 2019.
- BENEFIELD, L. E. Implementing evidence-based practice in home care. **Home Healthc Nurse**, Baltimore, v. 21, n. 12, p. 804-811, dec. 2003.
- BERMUDEZ FERRALES, M. *et al.* Nivel de desarrollo motor grueso en preescolares de México sin profesores de educación física. **Revista Ciencias de la Actividad Física**, v. 19, n. 1, p. 75-81, enero/june .2018.
- BERNARDO, W M; NOBRE, M R C; JATENE, Fábio Biscegli. A prática clínica baseada em evidências: parte II - buscando as evidências em fontes de informação. **AMB Rev Assoc Med Bras.**, v. 50, n. 1, p. 104-108, 2004.
- BONA, B. C.; MORAES, D. L. As concepções de desenvolvimento humano nos objetivos da Educação Física na educação infantil no município de Criciúma, SC. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 55, p. 124-139, set. 2018.
- BONFIETTI, P. E. *et al.* O/A professor (a) de Educação Física na Educação Infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 160-176, jan./abr. 2019.
- BORRE, L. M.; REVERDITO, R. S. Análise ecológica do ensino infantil e interfaces com a Educação Física. **REAE**, Cuiabá, v. 5, n. 9, p. 33-51, jan./jun. 2020.
- BORRE, L. M.; REVERDITO, R. S. Educação Física na Educação Infantil: tempos, espaços e os direitos da criança. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 23, n. 2, p. 96-108, mai./ago. 2019.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O Método da Revisão Integrativa nos Estudos Organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRANDAU, R.; MONTEIRO, R.; BRAILE, D. M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Rev bras cir cardiovasc**, São José do Rio Preto, v. 20, n. 1, p. 7-9, jan./mar. 2005.

BRASIL. **Decreto n. 630, de 17 de setembro de 1851**. Autoriza o Governo para reformar o ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-39_6.pdf#page=2

BRASIL. Constituição de 1988, de 10 de maio de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 de mai. de 1988.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971b. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8826, 03 de nov. de 1971.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 de dez. de 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971a. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 de ago. de 1971.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13.563, 16 de jul. de 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, col. 1, 23 de dez. de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Brasília, 2013 p 98.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qual Res Psychol**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. **Am Psychol**, v. 32, n. 7, p. 513-531, 1977.

CAGEN, I; GETCHELL, n. **Combining theory and practice**: “Constraints” within an ecological perspective. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 25-30. 2004.

ÇALIK, F.; ÇELİK, İ.; SÖNMEZ, S. The investigation of competence of teachers and kindergartens in terms of movement education achievements in pre-school education program. **Journal of Education and e-Learning Research**, v. 5, n. 3, p. 179-184, 2018.

CARABOLANTE, A C; FERRIANI, M G C. O crescimento e desenvolvimento de crianças na faixa etária de 12 a 48 meses em creche na periferia da cidade de Ribeirão Preto – SP. **Rev eletrônica enferm**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 28-34, 2003.

CARUZZO, N. M. *et al.* Association between motor performance, cognitive maturity and socio-demographic aspects in preschooler children. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 31, n. 1, p. 1-11, 2020.

CASTRO, A. A. **Revisão sistemática e meta-análise**. In: GOLDENBERG et al. *Elaboração e Apresentação de Comunicação Científica*. Metodologia.org. 2001. Disponível em: <http://www.metodologia.org>

CINTRA, F B M; ALMEIDA, L R. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 205-214, maio/ago. 2017:

COELHO, V. A. C. *et al.* (No) Valorization of physical activity in early schools by teachers. **Rev bras ciênc esporte**, v. 40, n. 4, p. 381-387, 2018.

COELHO, V. A. C.; DE MARCO, A.; TOLOCKA, R. E. Marcos de desenvolvimento motor na primeira infância e profissionais da Educação Infantil. **Rev bras educ fís esp**, v. 33, n. 1, p. 5-12, 2019.

CONFED/CREFs - Conselhos Federal e Regionais de Educação Física. **Recomendações para a educação física escolar**. Foz do Iguaçu, CREF’S, 2014.

COSTA, C. F. DA *et al.* O professor de Educação Física na Educação Infantil na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 13, n. 4, p. 18-26, 2019.

DeCS. **Descritores em Ciências da Saúde**. São Paulo: BIREME/OPAS; 2004. Disponível em <http://decs.bvs.br/>. Acesso em: 03 ago. 2021.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M C; TAKAHASHI, R F; BERTOLOZZI, M R. Revisão sistemática: noções gerais. **Rev. esc. enferm.** USP: São Paulo, v. 45, n. 5, out. 2011.

ERIKSON, E. **Identity and Life Cycle**. New York: W.W. Norton, 1980.

FARIAS, U. DE S. *et al.* Análise da produção do conhecimento sobre a prática docente. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 25, p. 1-17, 2019.

FONSECA, É. C.; HIRATA, V. B.; SOUZA, J. X. de Educação física na educação infantil: concepções e práticas de professores generalistas. **Revista Iluminart**, Câmpus Sertãozinho, n. 12, p. 59-69, 2014.

FRAZÃO, T. **Câmara promulga lei sobre a docência em Educação Física**. Câmara Municipal de São Luís – MA. 282021. Disponível em: <https://www.camara.slz.br/camara-promulga-lei-sobre-a-docencia-em-educacao-fisica/?s=diario+oficial>. Acesso em: 29 jul. 2021.

GALLAHUE, D L; OZMUN, J C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo, Phorte Editora, p.43-45, 2003.

GAMBOA, S S. Pesquisa em Educação Física: as inter-relações necessárias. **Rev. Motrivivência**, Florianópolis, v. 5, n. 6 e 7 p. 34-46, dez. 1994.

GERHARDT, T; SILVEIRA, DT. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, M F de. **Teoria do Caos Aplicada à Medicina**. Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP), Tese Livre Docência, p. 179, 2003.

GOMES, I. C.; MARQUES, J. P. C.; ARAGÃO, D. J. S. Aulas de Educação Física e desenvolvimento psicomotor de crianças do Ensino Infantil. **Essentia**, Sobral, v. 17, p. 35-42, 2017.

HENRIQUE *et al.* Autopercepção de competências profissionais de professores de educação física iniciantes e experientes. **Rev Bras Ciênc Esporte**, 2018.

HORNBERGER B; RANGU S. Designing Inclusion and Exclusion Criteria. **University of Pennsylvania/Scholarly**, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo da Educação Superior 2016: principais resultados**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 2016.

INEP. **Censo da Educação Básica, 2020 – Resumo Técnico**. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

JUNIOR, M K. **Ideias sobre a educação da infância no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância**. Rio de Janeiro, 1922. Universidade São Francisco. Fundação Carlos Chagas, 2002. Disponível: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0749.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.

KUNZLER, C M. A Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 16, p. 123-136, 2004.

LACERDA, C. G.; COSTA, M. B. da. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Rev bras ciênc esporte**, v. 34, n. 2, p. 327-341, 2012.

LEMOS, F R M. Educação Física escolar, ensino médio: entre a legislação e a ação. **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano13, n. 130, março, 2009.

LORENZ, E N. **A essência do caos**. Brasília: UnB, 1996.

LUNA F, B. Sequência básica na elaboração de protocolos de pesquisa. **Arq bras cardiol**, v. 71, n. 6, p. 735-740, 1998.

MARANHÃO. São Luís. Câmara de São Luís promulga lei sobre a docência em Educação Física. **Diário Oficial da Prefeitura de São Luís**, 2021. Disponível em: <https://imirante.com/oestadoma/noticias/2021/07/29/camara-de-sao-luis-promulga-lei-sobre-a-docencia-em-educacao-fisica/>. Acesso em: 03 ago. 2021.

MARIETTO, Marcio Luiz, Sanches, Cida, Meireles, Manuel. Teoria do caos: uma contribuição para a formação de estratégias. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, 2011. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331227120005>.

MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. D. S. Educação Infantil e formação docente: Análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de Educação Física. **Movimento**, Rio Grande do Sul, (ESEFID/UFRGS), v. 24, n. 3, p. 705, 2018.

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. **Rev bras Ciênc esporte**, Campinas, v. 35, n. 1, p. 67-79, 2021.

MARTINS, R. L. DEL; MELLO, A. DA S. Perfil profissional dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil pública das capitais brasileiras. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 160-172, 2019.

MELLO, A da S et al. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar: Auxílio financeiro FACITEC - bolsa de iniciação científica. **Ver bras ciênc esporte**, Campinas, v. 36, n. 2, 2004.

MELLO, A. da S. *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

MELLO, A. da S. *et al.* Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Rev. Educ. Fis**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, 2012.

MELO, A. F.; VANZUITA, A. Educação física na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas de professores de educação física. **Revista Espacios**, Caracas, v. 40, n. 26, p. 29, 2019.

MELO, E. L. de et al. O impacto no desenvolvimento motor causado pela ausência do professor de educação física na educação infantil na EMEI ABAPA em Altamira / PA. **RESCX**, v. 1, n. 1, p. 95-107, 2019.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURAD O; HAMMADY, H; FEDOROWICZ, Z; ELMAGARMID, A. Rayyan - a web and mobile app for systematic reviews. **Systematic Reviews** (2016) 5:210, DOI: 10.1186/s13643-016-0384-4.

NAVARRO-PATÓN, R. *et al.* Effect of a 6-Week Physical Education Intervention on Motor Competence in Pre-School Children with Developmental Coordination Disorder. **Journal of Clinical Medicine**, v. 10, n. 9, p. 1-12, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989**. Unicef, [1989]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 03 ago. 2021.

PAGE M J; *et al.* PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. **BMJ**, London, 2021 - 372:n160 doi:10.1136/bmj.n160.

PASCHOAL, J D; MACHADO M C G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Rev. HISTEDBR On-line**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>.

PERISSÉ, A. R. S.; GOMES, M. M.; NOGEIRA, S.A. **Revisões sistemáticas (inclusive metanálises) e diretrizes clínicas**. In: GOMES, M.M. Medicina baseada em evidências. Damus, p.131-148, 2001.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. (Trabalho original publicado em 1969)

PIAGET, J. **Psychologie et pédagogie**. Paris: Denoël, 1969.

POCHMANN, B. G.; NEUENFELDT, D. J. Educação Física na Educação Infantil: discutindo a formação inicial e o interesse de atuação de acadêmicos de Educação Física/Licenciatura neste nível de ensino. **Cinergis**, Florianópolis, p.20-26, 2015.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. **Using research in evidence-based nursing practice**. In: POLIT, D. F.; BECK, C. T. (Ed.). *Essentials of nursing research. Methods, appraisal and utilization*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2006.

PUCCINI, L. R. S., Giffoni, M. G. P., Silva, L. F. d., & Utagawa, C. Y. (2015). Comparativo entre as bases de dados PubMed, SciELO e Google Acadêmico com o foco na temática Educação Médica. **Cadernos UniFOA**, v. 10, n. 28, 2015.

QUARANTA, S. C.; FRANCO, M. A. DO R. S.; BETTI, M. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, v. 12, n. 23, p. 57-81, 2016.

RAMOS, M D P; LACERDA, G S. A política educacional, educação física e educação infantil: o que pensam os docentes das escolas públicas de educação infantil do município de Caém-Bahia. **Revista Observatorio del Deporte**, Santiago, v. 2, n. 4, oct./dic. 2016.

RIBEIRO, A. C. **A realidade da Educação Física na Educação Infantil na cidade de Barretos/SP**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) Universidade de Brasília, Polo Barretos.

RITTER, A S; GRAVE M. Estimulação Psicomotora e Educação Física para bebês na percepção de profissionais de escolas municipais de Educação Infantil de um município do Vale do Taquari. **Revista destaques acadêmicos CCBS/UNIVATES**, v. 6, n. 3, 2014.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, D. *et al.* Desenvolvimento motor e crescimento somático de crianças com diferentes contextos no ensino infantil. **Motriz rev educ fís**, Rio Claro, v. 19, n. 3, p. 49-56, 2013.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm**, São Paulo, v. 20, n. 2, jun. 2007.

RUIZ-ESTEBAN, C. *et al.* Analysis of Motor Intervention Program on the Development of Gross Motor Skills in Preschoolers. **Int J Environ Res Public Health**, v. 7, n. 17, jul. 2020.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, R. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. Fisioter**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, S; DANTAS, L; OLIVEIRA, J. A. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtorno na coordenação. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, p. 33-44, 2004.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física, **Rev bras ciênc esporte**, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SILVA, C. D. H.; SILVA, F.; VALE, I. A. S. A falta de professores de Educação Física na Educação Infantil: a realidade do CMEI no município de Quirinópolis-GO. **Revista Panorâmica**, Araguaia, v. 27, p. 59-74, 2019.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, G. C. S. da *et al.* Educação Infantil Na Bncc: Análise E Contextualização Do Componente Curricular Educação Física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 97-116, 2019.

SILVA, G. B.; LOPES, A. T. **As contribuições da educação física no desenvolvimento da criança no ensino infantil**. In: Organizadores GRILLO, Rogério de Melo; SWERTS, Márcio Motenari. Educação Física e Ciências do Esporte Uma Abordagem Interdisciplinar. Guarujá, SP: Editora Científica Digital, v. 1, 2020.

SILVA, R. A. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no Brasil. **Trilhas pedagógicas**, Botafogo, v.7, n.7, ago. 2017.

SOUZA, L K de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq bras psicol**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

STEIN, I.; GUIMARÃES, C. de A.; CARDOSO, A.; MACHADO, Z. Educação Física na Educação Infantil: uma revisão sistemática. **Cinergis**, Florianópolis, v. 16, n. 4, out/dez. 2015.

SVYANTEK, D. J., & DESHON, R. P. Organizational attractors: a chaos theory explanation of why cultural change efforts often fail. **Public Administration Quarterly**, Fall, v.17, n. 3, p. 339-355, 1993.

TORONTO C E. **Overview of the Integrative Review**. In: Toronto C., Remington R. (eds) *A Step-by-Step Guide to Conducting an Integrative Review*. Springer, Cham. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-37504-1_1. Acesso em: 03 ago. 2021.

TORRES, L. H. **A casa da Roda dos Expostos na cidade do Rio Grande**. BIBLOS, 20(1), 103–116. 2006. Recuperado de: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/724>. Acesso em: 03 ago. 2021.

WALLON, H. **Psicologia da Educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975. (Trabalho original publicado em 1937).

WHITTEMORE R, KNAFL K. The integrative review: updated methodology. **J Adv Nurs**, v. 52, n. 5, p. 546-53. dec 2005.

ZANOTTO, L. Educação física na educação infantil: normativos e o trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 183-197, 2021.

ANEXOS

QUADRO A: MATRIZ DE SÍNTESE DE IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS INCLUÍDOS NA REVISÃO INTEGRATIVA

	Título	Autor	Base de dados	Ano de publicação	Idioma	País onde o estudo foi realizado	Periódico	Tipo de Estudo	Amostra (n)	Grupo
A1	The Development of Motor and Pre-literacy Skills by a Physical Education Program in Preschool Children: A Non-randomized Pilot.	Battaglia <i>et al.</i>	PUBMED	2019	Inglês	Itália	Frontiers in Psychology	Estudo piloto não randomizado	119	Crianças pré-escolares
A2	Analysis of Motor Intervention Program on the Development of Gross Motor Skills in Preschoolers	Ruiz-Esteban <i>et al.</i>	PUBMED	2020	Inglês	Espanha	International Journal of Environmental Research and Public Health	Ensaio Clínico Randomizado	1306	Crianças pré-escolares
A3	Effect of a 6-Week Physical Education Intervention on Motor Competence in Pre-School Children with Developmental Coordination Disorder	Navarro-Patón <i>et al.</i>	PUBMED	2021	Inglês	Espanha	Journal of Clinical Medicine	Um projeto quase experimental	28	Crianças pré-escolares com idade entre 4,1 e 5,9 anos
A4	Desenvolvimento motor e crescimento somático de crianças com diferentes contextos no ensino infantil	Rodrigues <i>et al.</i>	BVS	2013	Português	Brasil	Motriz: Revista de Educação Física	Pesquisa quantitativa, estudo longitudinal	50	Crianças de 4 a 6 anos
A5	Nivel de desarrollo motor grueso en preescolares de México sin profesores de educación física	Bermudez Ferrales <i>et al.</i>	BVS	2018	Espanhol	México	Revista Ciencias de la Actividad Física	Abordagem quantitativa, com escopo descritivo com desenho não experimental de corte transversal.	36	36 Crianças pré-escolares
A6	(Des) Valorização da atividade física na pré-escola por professores	Coelho <i>et al.</i>	SCIENCE DIRECT	2018	Português	Brasil	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Pesquisa de campo	364	Profissionais/professores de Educação Infantil
A7	The Investigation of Competence of Teachers and Kindergartens in Terms of Movement Education	ÇALIK <i>et al.</i>	ERIC	2018	Inglês	Turquia	Journal of Education and e-Learning Research	Pesquisa Qualitativa	38	Professores trabalhando em 10 escolas infantis.

	Título	Autor	Base de dados	Ano de publicação	Idioma	País onde o estudo foi realizado	Periódico	Tipo de Estudo	Amostra (n)	Grupo
	Achievements in Pre-School Education Program									
A8	Associação entre desempenho motor, maturidade cognitiva e aspectos sociodemográficos em crianças pré-escolares.	Caruzzo <i>et al.</i>	SCIELO	2020	Português	Brasil	Journal of Physical Education	Pesquisa quantitativa Estudo transversal	357	357 pré-escolares de 3,5 a 5 anos
A9	Marcos de desenvolvimento motor na primeira infância e profissionais da educação infantil	Coelho <i>et al.</i>	USP	2019	Português	Brasil	Revista brasileira de educação física e esporte	Estudo de campo exploratório	54	Profissionais regentes de sala que atuam diretamente com crianças entre zero e cinco anos de idade.
A10	Educação física na educação infantil: concepções e práticas de professores generalistas	Fonseca <i>et al.</i>	GOOGLE ACADÊMICO	2014	Português	Brasil	Revista Iluminart	Pesquisa de campo/Pesquisa Qualitativa. (Entrevistas semiestruturada)	05	Professores generalistas da Rede pública sem graduação em educação física.
A11	O/a professor/a de educação física na educação infantil	Bonfietti <i>et al.</i>	GOOGLE ACADÊMICO	2019	Português	Brasil	Revista Ambienteeducação	Pesquisa de Campo/Pesquisa Qualitativa. (Entrevista Semiestruturada e observação de 50 aulas de EFI).	08	4 professores de Educação Física e 4 coordenadoras pedagógicas.
A12	Educação física na educação infantil: Tempos, espaços e os direitos da criança.	Borre e Reverdito.	GOOGLE ACADÊMICO	2019	Português	Brasil	Revista Corpociência	Estudo descritivo	102	Professores e Pedagogos
A13	Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades	Quaranta <i>et al.</i>	GOOGLE ACADÊMICO	2016	Português	Brasil	Práxis Educacional	Pesquisa de campo de natureza qualitativa	23	Professores de Educação Física que ministravam aulas na educação infantil. Professores generalistas Supervisoras de ensino da rede municipal.

	Título	Autor	Base de dados	Ano de publicação	Idioma	País onde o estudo foi realizado	Periódico	Tipo de Estudo	Amostra (n)	Grupo
									02	
									02	
A14	Educação infantil na BNCC: análise e contextualização do componente curricular educação física	Silva <i>et al.</i>	GOOGLE ACADÊMICO	2019	Português	Brasil	Revista do departamento de Educação Física	Revisão Crítica da literatura do tipo opinativa	Não se aplica	Não se aplica
A15	Educação física na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas de professores de educação física	Melo e Vanzuita	GOOGLE ACADÊMICO	2019	Português	Brasil	Revista Espacios	Pesquisa qualitativa, com caráter exploratório	10	Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil
A16	Educação física na educação infantil: normativos e o trabalho docente	Zanotto	GOOGLE ACADÊMICO	2021	Português	Brasil	Revista Retratos da Escola	Pesquisa qualitativo-descritiva, com análise documental e aplicação de questionário	22	Professores
A17	Representações sociais sobre a educação física na educação Infantil	Mello <i>et al.</i>	GOOGLE ACADÊMICO	2012	Português	Brasil	Revista Educação Física	Pesquisa de campo	06	04 Professores regentes de turma/pedagogia 02 Professores de Educação Física

	Título	Autor	Base de dados	Ano de publicação	Idioma	País onde o estudo foi realizado	Periódico	Tipo de Estudo	Amostra (n)	Grupo
A18	Perfil profissional dos Professores de educação Física que atuam na educação Infantil pública das capitais Brasileiras	Martins e Mello	GOOGLE ACADÊMICO	2019	Português	Brasil	Revista Humanidades e Inovação	Pesquisa exploratória, com panorama quantitativo e qualitativo	142	Professores de Educação Física
A19	O professor de educação física na educação infantil na perspectiva da base nacional comum curricular	Costa <i>et al.</i>	GOOGLE ACADÊMICO	2019	Português	Brasil	Revista Biomotriz	Estudo Quali-Quantitativo, do tipo descritivo	18	Professores
A20	O impacto no desenvolvimento motor causado pela ausência do professor de educação física na educação infantil na EMEI ABAPA em ALTAMIRA/PA	Melo <i>et al.</i>	GOOGLE ACADÊMICO	2019	Português	Brasil	Revista de Educação, Saúde e Ciências do Xingu	Estudo quantitativo, longitudinal, descritivo e comparativo	20	Alunos
A21	Diálogos entre as produções acadêmico-científicas da Educação Física e os documentos orientadores da Educação Infantil	Martins <i>et al.</i>	GOOGLE ACADÊMICO	2021	Português	Brasil	Revista Brasileira de Educação Física do Esporte	Pesquisa Bibliográfica.		76 teses e dissertações; 117 artigos veiculados em revistas científicas da área; 25 trabalhos acadêmicos publicados nos Anais do Congresso
A22	A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física	Mello <i>et al.</i>	GOOGLE ACADÊMICO	2016	Português	Brasil	Motrivivência	Estudo Bibliográfico, análise documental		RCNEI DCNEI BNCC
A23	A falta de professores de educação física na educação Infantil: a realidade do CMEI no município de Quirinópolis-GO	Silva <i>et al.</i>	GOOGLE ACADÊMICO	2019	Português	Brasil	Revista Panorâmica	Pesquisa de campo, qualitativa	18	17 Professoras 01 Diretora
A24	Análise da produção do conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil	Farias <i>et al.</i>	GOOGLE ACADÊMICO	2019	Português	Brasil	Movimento Revista de Educação Física da UFRGS	Estudo bibliográfico, Revisão integrativa.		Teses e dissertações do catálogo CAPES
A25	Aulas de educação física e desenvolvimento	Gomes <i>et al.</i>	GOOGLE ACADÊMICO	2017	Português	Brasil	Essentia Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia	Pesquisa de campo, ensaio	10	Crianças de 04 e 05 anos

	Título	Autor	Base de dados	Ano de publicação	Idioma	País onde o estudo foi realizado	Periódico	Tipo de Estudo	Amostra (n)	Grupo	
	psicomotor de crianças do ensino infantil							clínico e quantitativo			
A26	Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial	Lacerda e Costa	GOOGLE ACADÊMICO	2012	Português	Brasil	Revista Brasileira de Ciência e Esporte	Pesquisa qualitativa e documental.		Análise documental de currículos	
A27	Educação infantil e formação docente: Análise das ementas e bibliografias de Disciplinas dos cursos de educação física	Martins <i>et al.</i>	GOOGLE ACADÊMICO	2018	Português	Brasil	Movimento Revista de Educação Física da UFRGS	Pesquisa Documental		Ementas dos cursos de Educação Física	

Fonte: AUTORA, 2021.

QUADRO B: MATRIZ DE SÍNTESE COM OBJETIVOS, PRINCIPAIS RESULTADOS E CONCLUSÕES DOS ARTIGOS INCLUÍDOS NA REVISÃO INTEGRATIVA

ARTIGO	AUTOR	OBJETIVOS	RESULTADOS/CONCLUSÕES
A1	Battaglia <i>et al.</i> (2019)	O objetivo deste estudo foi investigar se o quociente de desenvolvimento motor grosso (QGMD) e habilidades de pré-alfabetização em relação à análise visual e habilidades de orientação espacial mudaram após 16 semanas de PEP (2 h/semana) em crianças pré-escolares.	IG aumentou as habilidades locomotoras, de controle de objetos e QGMD em resposta a PEP. No que diz respeito ao domínio pré-alfabetização, nenhuma diferença significativa foi encontrada em análise visual e habilidades de orientação espacial entre os grupos GI e GC. No entanto, nos detectou melhorias desde o início até o pós-teste em crianças GI. Este estudo contribui com evidências adicionais sugerindo como um PEP pode afetar não apenas as habilidades motoras, mas também as cognitivas. Em consonância com a crescente pesquisa, intervenções baseadas em atividades lúdico-motoras estruturadas garantem benefícios à saúde de crianças em idade pré-escolar.
A2	Ruiz-Esterban <i>et al.</i> (2020)	Este estudo teve como objetivo investigar a influência de um programa estruturado de atividade motora no desenvolvimento motor de crianças de três a cinco anos de idade na pré-escola.	Os pré-escolares em ambos os grupos obtiveram uma melhora significativa no contraste da pré-intervenção com a pós-intervenção na coordenação dos membros foram observadas diferenças estatisticamente significativas nas medidas pós-intervenção entre o grupo de comparação e o grupo de intervenção na coordenação de braço e perna, sendo que o grupo de intervenção apresentou maiores valores de coordenação de braço ($F_{1,134} = 14.389$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,097$) e maiores valores de coordenação de perna ($F_{1,134} = 19,281$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,126$) do que o grupo de comparação. Foi apontado que a atividade física estruturada é uma metodologia educacional melhor do que a brincadeira livre para alcançar o desenvolvimento motor adequado em crianças pré-escolares.
A3	Navarro-Paton <i>et al.</i> (2021)	O objetivo desta pesquisa foi analisar um programa de intervenção realizado por um especialista em Educação Física (EF) para contribuir para o desenvolvimento da competência motora (CM) em pré-escolares com problemas de desenvolvimento motor.	Os dados revelaram que, nos grupos de intervenção pré e pós-teste, existem diferenças estatisticamente significativas na destreza manual ($p < 0,001$; $d = 2,63$), mirar e pegar ($p < 0,002$; $d = 1,13$), equilíbrio ($p < 0,001$; $d = 2,63$) $< 0,001$; $d = 1,68$), pontuação total do teste ($p < 0,001$; $d = 3,30$) e pontuação total do percentil ($p < 0,001$; $d = 1,88$). Entre os grupos controle e pós-teste de intervenção, foram encontradas diferenças significativas na destreza manual ($p = 0,015$; $\eta^2 = 0,22$), mirar e pegar ($p = 0,003$; $\eta^2 = 0,32$), equilíbrio ($p = 0,050$; $\eta^2 = 0,15$), pontuação total do teste ($p < 0,001$; $\eta^2 = 0,47$) e pontuação total do percentil ($p < 0,001$; $\eta^2 = 0,48$). Com base nos resultados obtidos, um programa específico de MC implementado por especialista em EF contribuiu para a melhora da destreza manual, objetivação, pegada e equilíbrio, bem como um melhor percentual no MC geral de pré-escolares com diagnóstico de problemas de motricidade.
A4	Rodrigues <i>et al.</i> (2013)	O objetivo deste estudo foi verificar os efeitos de diferentes contextos no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais e no crescimento somático de crianças no ensino infantil.	Crianças foram avaliadas no início e final do ano letivo quanto a dados antropométricos, dobras cutâneas, medidas de atividade física e realizaram os subtestes do TGMD-2. No início do ano letivo, nenhuma diferença foi observada entre os grupos. No final do ano letivo, crianças que tiveram atividades com o professor da sala apresentaram redução no nível de atividade física, enquanto que crianças com educação física com o professor especialista apresentaram manutenção no nível de atividade física e melhor desenvolvimento das habilidades motoras.

ARTIGO	AUTOR	OBJETIVOS	RESULTADOS/CONCLUSÕES
			O envolvimento em diferentes contextos de aulas de educação física não é suficiente para promover alteração somática em crianças ao longo do ano letivo. Entretanto, educação física com o professor especialista melhora o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais e promove manutenção do nível de atividade física em crianças no ensino infantil.
A5	Bermudez Ferrales <i>et al.</i> (2018)	A pesquisa teve como objetivo identificar se as crianças do jardim de infância Maria Esther de Mexicali Baja California México, sem professor de Educação Física, têm um desenvolvimento motor de acordo com sua idade cronológica.	Esses alunos foram submetidos ao teste de desenvolvimento motor grosso TGMD-2. A partir de os dados coletados; obteve-se que 75% (n: 27) das crianças avaliadas são colocadas nas categorias de Média, Acima da média, Superior e Muito superior, sendo 50% (n: 18) Meninas e 25% (n: 9) crianças. Com base nesses resultados, pode-se concluir que o nível de Desenvolvimento Motor Grosso é o nível esperado para a idade na maioria dos avaliados mesmo que haja ausência do professor de Educação Física.
A6	Coelho <i>et al.</i> (2018)	O objetivo deste estudo foi analisar a importância e a frequência de atividades cotidianas, dadas pelos professores de pré-escolas, em dois estados brasileiros.	A maioria dos professores (90%) considerou tais atividades importantes, mas apenas 15% indicaram frequência diária de atividades físicas. As atividades que tendem ao sedentarismo foram as mais frequentes e as mais importantes e não há oferta suficiente de atividades físicas. Estratégias de intervenção e diálogo entre professores, pais, governos, bem como outros setores da sociedade, precisam ser implantadas para elevar os níveis de atividade física na pré-escola e combater o estilo de vida sedentário.
A7	Çalik <i>et al.</i> (2018)	O objetivo da pesquisa foi verificar a condição em que a educação física está inserida no programa de educação pré-escolar e verificar a adequação de professores e escolas para poderem ministrar essa educação.	De acordo com os resultados da pesquisa, 79% dos professores afirmaram que se achavam inadequados no momento de ministrar o treinamento motor. Além disso, 90% dos participantes afirmaram que as escolas também são inadequadas em termos de materiais e instalações. De acordo com os resultados da pesquisa, os professores afirmaram que não realizaram cursos suficientes durante a graduação para ministrar essas aulas de movimento. Os resultados da pesquisa mostram que os professores formados em educação física e professores de esportes podem ser empregados em instituições de educação infantil como uma medida possível para solucionar esse problema.
A8	Caruzzo <i>et al.</i> (2020)	Objetivou-se investigar a associação entre desempenho motor, maturidade cognitiva e aspectos sociodemográficos em crianças pré-escolares paranaenses.	Verificou-se alta prevalência de baixa proficiência motora (16,8%), maturidade cognitiva (MC) na média para a idade (67,2%) e nível socioeconômico >R\$1.500,00 (45,5%). Observou-se associação significativa entre MC superior e baixa proficiência motora, indicando a MC superior como um fator de proteção (OR 0,513 IC 95% 0,266-1,000). Os fatores sociodemográficos não se mostraram intervenientes no desempenho motor (DM). Concluiu-se que a MC superior em crianças na primeira infância atua como fator de proteção à baixa proficiência motora e que os fatores sociodemográficos da família não se associaram ao DM e a MC dos pré-escolares.

ARTIGO	AUTOR	OBJETIVOS	RESULTADOS/CONCLUSÕES
A9	Coelho <i>et al.</i> (2019)	O objetivo deste estudo foi identificar o conhecimento de profissionais que atuam diretamente com as crianças, em creches e pré-escolas, sobre marcos de desenvolvimento motor e seu entendimento sobre meio ambiente para potencializar o desenvolvimento infantil.	Os resultados apontam para falta de conhecimento sobre desenvolvimento motor infantil e ambiente adequado, o que pode gerar pobre estimulação cotidiana dentro destas instituições e dificuldades de observar se a criança precisa de atenção especial ou intervenção. Estudos indicam que crianças no ensino infantil podem não atingir seu potencial de desenvolvimento, especialmente relacionado com o desenvolvimento motor.
A10	Fonseca <i>et al.</i> (2014)	Tem o objetivo de identificar quais as dificuldades encontradas por professores generalistas da Educação Infantil em ministrar as aulas de Educação Física escolar.	Observou-se uma lacuna na formação desses professores, os quais por não terem formação adequada referente aos temas relativos à educação física, têm, muitas vezes, que improvisar na relação de ensino e aprendizagem para desenvolver os conteúdos propostos pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), como as atividades motoras e lúdicas que exploram o movimento humano.
A11	Bonfietti <i>et al.</i> (2019)	O estudo teve como objetivo analisar a presença do/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil da rede pública de ensino de Jundiaí, SP.	Verificou-se que a prefeitura fornece material didático e horários de capacitação aos/às especialistas. Porém, esses/as ainda carecem de maior integração e valorização no contexto escolar. Faltam condições estruturais adequadas e a tematização da Cultura Corporal ainda é pouco presente nas escolas. É necessário que se continue em busca de aprimoramentos para a Educação Infantil que dizem respeito não só ao/à especialista, mas a todos/as os/as envolvidos/as no trabalho escolar.
A12	Borre e Reverdito (2019)	O estudo propõe-se a identificar se as crianças, matriculadas em oito instituições públicas de Educação Infantil de um município do interior de Mato Grosso, estão tendo acesso a práticas pedagógicas voltadas para os conteúdos da Educação Física.	Constatou-se que os conteúdos da Educação Física nos projetos didáticos ainda são incipientes. Os/As professores as reconhecem a existência de diferentes espaços na instituição, contudo priorizam a utilização das salas de aula, parque e/ ou pátio. Os tempos destinados às atividades corporais sistematizadas são reduzidos, resultados que incidem principalmente nas turmas de dois anos. Concluímos que há um distanciamento entre o que é proposto enquanto direito às crianças e o que de fato é efetivado nas instituições analisadas.
A13	Quaranta <i>et al.</i> (2016)	O objetivo desse estudo foi compreender as condições e dificuldades pedagógicas que enfrentam professores de Educação Física na Educação Infantil e as possibilidades de avançar nas perspectivas pedagógicas para a infância.	Os dados permitiram compreender que há necessidade de que os currículos dos cursos de formação considerem as crianças pequenas com mais profundidade; analisando suas especificidades e possibilidades formativas e que olhar para a criança e seu movimento expressivo deve constituir o roteiro didático para o planejamento de atividades e sentidos da aprendizagem. Conclui-se, ainda, que o trabalho pedagógico com crianças pequenas requer que o coletivo dos docentes se integre à formação continuada e que as atividades se desenvolvam de forma interdisciplinar.

ARTIGO	AUTOR	OBJETIVOS	RESULTADOS/CONCLUSÕES
A14	Silva <i>et al.</i> (2019)	Tem como objetivo contextualizar a proposta da Base Nacional Comum Curricular no que tange o componente curricular Educação Física na Educação Infantil.	A partir da análise da literatura legitima-se a importância do movimentar e brincar na Educação Infantil, cabendo ao professor de Educação Física proporcionar as crianças oportunidade de aprendizado. Diante disso, constatamos que é imprescindível a presença do professor de Educação Física nesta etapa da escolarização, uma vez que apresenta em sua formação profissional competências didático-pedagógicas para intervir adequadamente na aprendizagem e desenvolvimento motor das crianças.
A15	Mello e Vanzuita (2019)	Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Educação Física na Educação Infantil do bairro Cidade Nova em Itajaí/SC.	Observou-se que as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física na Educação Infantil no bairro Cidade Nova em Itajaí/SC indicam que esses profissionais além de produzirem ações alternativas no seu próprio contexto escolar, buscam estratégias diversificadas, pesquisam, criam e recriam seus métodos, demonstram ser criativos, interagem com as crianças e procuram causar experiências de movimentos diversos. Concluiu-se que não se pode definir que exista uma única prática pedagógica, mas que há práticas pedagógicas, que se articulam entre si, mas não se constituem como homogêneas.
A16	Zanotto (2021)	Compreender como um conjunto de documentos oficiais participa da prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Infantil.	Revelaram que os professores compreendem os documentos como balizadores do trabalho docente, no entanto, apresentam dificuldades em relacioná-los à ação pedagógica com as crianças. Releva-se o debate acerca do trabalho docente realizado com base nos documentos nacionais, quer para auxiliar professores em exercício, quer para suprir as lacunas deixadas pela graduação, conforme apontado pelo lastro teórico consultado e pelos participantes do estudo. Sendo assim, o interesse pode partir do próprio professor, disposto em compreender o conteúdo documental e transpô-lo em saberes para a prática profissional, ou do interesse dos gestores responsáveis pela formação continuada. Independentemente da via, está posto à mesa a primordialidade da discussão em torno da formação inicial e do desenvolvimento docente na EF para o trato qualificado junto à criança.
A17	Mello <i>et al.</i> (2012)	Objetiva identificar e discutir as representações sociais que professores de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES possuem sobre a Educação Física. Além disso, analisa em que medida estas representações se aproximam ou se	Sobressaem representações que concebem a educação física como um momento de descanso para as professoras regentes e como disciplina auxiliar para atender às demandas da escola. Além disso, a desvalorização da educação física e a adoção de um modelo esportivizante de intervenção indicam divergências com o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Municipais.

ARTIGO	AUTOR	OBJETIVOS	RESULTADOS/CONCLUSÕES
		distanciam das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município.	
A18	Martins e Mello <i>et al.</i> (2019)	Analisar o perfil profissional dos professores com formação em Educação Física que atuam na Educação Infantil em 10 capitais brasileiras.	Os dados mostram que se trata de um grupo, majoritariamente, jovem (73,7% <39 anos), composto por mulheres (64%), em início de carreira (54% ≤5 anos) e com pós-graduação (76,4%). Os resultados encontrados ratificam a Educação Infantil como um universo predominantemente feminino, constituído por docentes jovens, na fase inicial da carreira e com alto de nível de escolaridade, que ingressam nessa etapa da Educação Básica mais por condição do que por opção profissional.
A19	Costa <i>et al.</i> (2019)	Analisar a inserção do profissional de Educação Física na Educação Infantil no município de Cruz Alta/RS, diante da proposição da Base Nacional Comum Curricular para esta etapa da educação básica. O estudo buscou analisar, na perspectiva da BNCC, as habilidades e competências necessárias para o profissional da educação física no campo da educação infantil; compreender as atribuições da educação física na educação infantil a partir da BNCC; realizar um mapeamento do número de profissionais da área que atuam nas escolas de educação infantil municipais e particulares de Cruz Alta; analisar a formação inicial e seu ano de formação do profissional atuante na escola de educação infantil e verificar as possíveis contribuições da educação física para essa área.	Os resultados apontaram esse professor, em sua grande maioria constituído por mulheres, jovens, recém-formadas em um curso superior, atuante há um bom tempo na educação infantil e formadas em pedagogia, licenciatura.
A20	Melo <i>et al.</i> (2019)	Analisar e comparar o impacto no Desenvolvimento Motor causado pela ausência do professor de Educação Física na Educação Infantil.	Como resultado, nenhum dos sujeitos do GE estavam abaixo da normalidade em ambas as fases de teste e com a intervenção houve melhora em 80% das crianças que demonstraram nível de boa coordenação e 30% exibiram alta coordenação no pós-teste. Referente ao GC, 10% das crianças apresentaram perturbações na coordenação no pré-teste, no pós-teste esse percentual aumentou para 20%, agravando seu Desenvolvimento Motor. Conclui-se que, após a intervenção, houve melhorias na coordenação do GE, enquanto que o GC apresentou resultados negativos que podem ser parcialmente explicados pela falta de estímulos adequados, pois os mesmos não possuem aulas de Educação Física escolar.

ARTIGO	AUTOR	OBJETIVOS	RESULTADOS/CONCLUSÕES
A21	Martins <i>et al.</i> (2021)	Analisar as produções acadêmico-científicas da Educação Física sobre a Educação Infantil, em diálogo com as concepções e pressupostos presentes nos atuais documentos orientadores dessa etapa de ensino no Brasil. Realiza um Estado da Arte sobre essas publicações, buscando inventariar e sistematizar a produção dessa área do conhecimento.	Constata-se que, embora timidamente, aparecem referenciais teóricos mais alinhados com a perspectiva de infância presente nos documentos orientadores da Educação Infantil no País. Predominam nas produções investigadas concepções biologicistas de Educação Física infantil e de criança sob forte influência de referenciais teóricos provenientes do campo Psicologia e do Comportamento Motor, divergindo, assim, do que preconizam os referidos documentos.
A22	Mello <i>et al.</i> (2016)	Este artigo tem como objetivos discutir a organização da Educação Infantil na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), focalizando as permanências e os avanços em relação aos documentos que a precederam, e analisar a presença da Educação Física na Educação Infantil a partir dos pressupostos que orientam a Base, em interface com pesquisas sobre experiências pedagógicas com essa área do conhecimento.	Os dados analisados oferecem indícios de que os pressupostos presentes na BNCC dialogam, não explicitamente, com os movimentos do componente curricular e com a produção acadêmico-científica da Educação Física na Educação Infantil.
A23	Silva <i>et al.</i> (2019)	Objetiva analisar a importância do profissional de educação física na educação infantil, tendo como foco o processo ensino/aprendizagem.	Identificou que as professoras ministrantes das aulas de Educação Física no CMEI, objeto de investigação, apesar de ter conhecimento na área, as aulas são ministradas de forma subjetiva (recreativas), pois, elas, não têm formação específica na área, devido serem todas pedagogas. Por meio da pesquisa, também, foi possível perceber, por via dos objetivos traçados acerca da fala das docentes e da diretora que é, realmente, muito importante para as crianças das séries iniciais um professor formado em Educação Física com conhecimento específico, que saiba trabalhar atividades motoras nas aulas de Educação Física e que conheça as necessidades de cada aluno, contribuindo assim com o processo de ensino.
A24	Farias <i>et al.</i> (2019)	Analisar a produção sobre a Educação Física na Educação Infantil nos programas de pós-graduação em Educação Física e Educação disponibilizados online no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).	Ao analisar os resultados percebemos um crescimento no número de dissertações e teses sobre a Educação Física na Educação Infantil, tanto nos programas de Educação Física como de Educação. As temáticas evidenciadas permeiam as práticas pedagógicas, a inserção e valorização do componente, a formação e trajetória de vida, os currículos e legislações como também as dificuldades para atuar na Educação Infantil.

ARTIGO	AUTOR	OBJETIVOS	RESULTADOS/CONCLUSÕES
A25	Gomes <i>et al.</i> (2017)	O objetivo dessa pesquisa é mostrar a contribuição das aulas de Educação Física para o desenvolvimento psicomotor de crianças do Ensino Infantil.	Na primeira avaliação de NC as crianças obtiveram uma média de 3,0 (\pm 0,35) pontos. Na segunda apresentaram uma média de 3,5 (\pm 0,28) pontos ($p < 0.05$). Na primeira avaliação de EET as crianças tiveram uma média de 1,5 (\pm 0,38) pontos. Na segunda obtiveram uma média de 1,9 (\pm 0,29) pontos ($p < 0.05$). De acordo com o exposto nesse trabalho, pode-se afirmar que, as aulas de Educação Física é um importante instrumento que contribui para o desenvolvimento psicomotor das crianças.
A26	Costa e Lacerda (2012)	O trabalho objetivou identificar se o currículo atual do referido curso oferece subsídios para atuação dos futuros professores nas escolas de Educação Infantil.	Currículo analisado dá conta de aspectos gerais referentes a uma atuação consciente na Educação Infantil. No entanto, poucas são as citações específicas à Educação Infantil, e estas apresentam enfoques contraditórios, além de uma sobreposição de conteúdos entre as disciplinas.
A27	Martins <i>et al.</i> (2018)	O objetivo da pesquisa é analisar as ementas e bibliografias de disciplinas relacionadas a Educação Infantil nos cursos de formação inicial em Educação Física, identificando os pontos de convergência e de divergência que elas estabelecem com os documentos norteadores dessa primeira etapa da Educação Básica no Brasil.	Constata-se que a concepções de infância e de organização do trabalho pedagógico presentes nas ementas e bibliografias divergem dos pressupostos preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela Base Nacional Curricular Comum. Nos documentos analisados predomina uma visão biologicistas/universal de desenvolvimento infantil, amparada por autores da Psicologia do Desenvolvimento e do Comportamento Motor.

Fonte: AUTORA, 2021.