



PERSPECTIVAS DE PROFESSORES ESPECIALISTAS SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Julio Cesar De Lucca Junior¹

Glauco Nunes Souto Ramos²

RESUMO

O objetivo do presente trabalho foi analisar as perspectivas de docentes de Educação Física sobre o ensino deste componente curricular na educação infantil da rede municipal de ensino de São Carlos/SP. A pesquisa qualitativa utilizou, como instrumentos de coleta de informações, questionário e entrevista semiestruturada com professores de Educação Física que ministravam aulas na educação infantil na rede pública em questão. Os dados foram analisados qualitativamente e, através deles, observamos que a Educação Física na educação infantil, no município pesquisado, apresenta distintos modos de ensinar e que, apesar de os professores assinalarem o preparo para a docência, percebemos, por parte de alguns deles, a falta de clareza ao distinguir e conceituar elementos essenciais para esse exercício. Destacamos a relevância de estudos desta natureza em prol de melhor circunscrever e potencializar as características do ensino da Educação Física na educação infantil.

Palavras-chave: Educação física escolar, educação infantil, orientação curricular.

PERSPECTIVES OF SPECIALIST TEACHERS ON TEACHING PHYSICAL EDUCATION FOR YOUNG CHILDREN

ABSTRACT

The objective of the present study was to analyze the perspectives of Physical Education teachers on teaching this curricular component to young children in the municipal school system of São Carlos/SP. The qualitative research used as instruments of information collection, questionnaire and semi-structured interview with Physical Education teachers who work in the area of young children education in the public council in question. The data were qualitatively analyzed and it was observed that Physical Education for young children in the researched municipality presents different ways of teaching and, although the teachers indicate the preparation for developing this activity, we realized that part of them lack clarity when distinguishing and conceptualize essential elements for this

¹ Professor da educação básica da Prefeitura Municipal de São Carlos. Mestre em Educação Física escolar pela Universidade Federal de São Carlos. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/UFSCar). E-mail: julucca84@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6259-9659>.

² Professor Associado do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFSCar). E-mail: glauco@ufscar.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2644-2838>.

activity. We must highlight the relevance of studies of this nature in order to better circumscribe and enhance the characteristics of teaching Physical Education for young children.

Keywords: School physical education, young children education, curriculum guidance.

PERSPECTIVAS DE PROFESORES ESPECIALISTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue analizar las perspectivas de los docentes de Educación Física sobre la enseñanza de este componente curricular en la educación infantil en el sistema escolar municipal de São Carlos / SP. La investigación cualitativa utilizó, como instrumentos de recolección de información, cuestionario y entrevista semiestructurada con docentes de Educación Física que impartían clases de educación infantil en la red pública en cuestión. Los datos fueron analizados cualitativamente y a través de ellos observamos que la Educación Física en la educación infantil en el municipio investigado presenta diferentes formas de enseñar y que, si bien los docentes señalan la preparación para la docencia, algunos de ellos perciben la falta de claridad al momento de distinguir y conceptualizar elementos esenciales para este ejercicio. Destacamos la relevancia de estudios de esta naturaleza para poder circunscribir y potenciar mejor las características de la enseñanza de la Educación Física en la educación infantil.

Palabras clave: Educación física escolar, educación infantil, orientación curricular.

INTRODUÇÃO

Discussões acerca da Educação Física infantil cresceram à medida que a área ganhou relevância e importância no contexto social. No entanto, percebemos como ainda é frágil e pouco explorada a história do componente curricular no nível de ensino mencionado.

A Educação Física torna-se componente curricular através da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, em 2001, **obrigatória** na educação básica³, no entanto, não apresenta obrigatoriedade da figura do professor especialista na educação infantil.

A definição da existência ou não do professor licenciado em Educação Física, nessa faixa-etária, fica a critério de cada município e, com isso, quando não há o especialista em questão, as aulas ficam sob a responsabilidade dos professores polivalentes, com formação no antigo magistério e/ou em cursos de pedagogia.

Nesse sentido, Quaranta, Franco e Betti (2016) afirmam que, historicamente, as aulas de Educação Física, no ensino infantil, são ministradas por professores polivalentes, mas

³ No texto original da LDB (BRASIL, 1996), a Educação Física aparece como “componente da educação básica” e após debate e mobilização da área, o texto foi alterado para “componente curricular **obrigatório** da educação básica, através da Lei 10.328, de 12 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001).

admitem que, atualmente, existe um aumento da perspectiva de que esta docência seja responsabilidade de licenciados da área.

Coincidência ou não, a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento mais recente que trata da educação infantil, tanto quanto os documentos que o antecedem (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI), não diferenciam o componente curricular dos demais. É evidente que a educação infantil não apresenta uma divisão multidisciplinar e a figura mais presente, nessa faixa etária, é o professor polivalente⁴, no entanto, reconhecemos a presença do professor especialista em Educação Física atuando nesse nível de ensino e, assim, destacamos a importância de um tratamento específico nos principais documentos que regem a área.

Pensando, exclusivamente, na BNCC e em suas possíveis contribuições para a Educação Física infantil, deparamo-nos com os campos de experiências e, em específico, em “corpo, gestos e movimentos”, que parece ser o que melhor representa os anseios do componente curricular.

Em relação a isso, Mello, *et al.* (2016) afirmam:

Pelo fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar, não há menção à disciplina Educação Física na BNCC e nos documentos que a antecederam (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Entretanto, dada a centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica, esse componente curricular vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, sobretudo por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas a sua educação (p. 132).

Dada a centralidade do fenômeno corpo e movimento, reconhecemos os contributos da ideia de cultura de movimento/cultura corporal/cultura corporal de movimento, termos estes utilizados por diversos autores como, por exemplo, Elenor Kunz (1991, 1994), Soares, *et al.* (1992), Valter Bracht (1992, 1999), Mauro Betti (1996), e documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) e a BNCC (BRASIL, 2017).

⁴ Também conhecido como professor generalista, são aqueles “[...] que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, em geral com formação de nível médio e [...] em nível superior, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior.” (LIMA, 2007, p. 62).

De acordo com Soares, *et al.* (1992), "os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade" (p. 62).

Na tentativa de diferenciar o termo "movimento" da expressão "cultura corporal de movimento", Mendes e Nobrega (2009) sugerem que:

Existem vários discursos que se referem à organização do conhecimento da Educação Física, como o discurso da aptidão física, da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor, que, em sua abordagem desenvolvimentista, priorizam os estudos das Ciências Naturais. Outros discursos amparados pelas Ciências Humanas e Sociais procuram ultrapassar as explicações naturalizantes do movimento humano e concebem o objeto da Educação Física como fenômeno cultural (p. 1).

Os discursos ancorados nas Ciências Humanas e Sociais, citados pelas autoras, se referem a ultrapassar as explicações naturalizantes do movimento humano, fortalecendo a base cultural para delimitação do objeto de ensino da Educação Física.

De acordo com Betti e Zuliani (2002), os conteúdos da Educação Física devem contemplar os elementos da cultura corporal de movimento, mais especificamente, os jogos e esportes, as danças, ginásticas, atividades rítmicas e as práticas de aptidão física. Nesse sentido, fica implícita a necessidade de se trabalhar os conteúdos da cultura corporal de movimento também na educação infantil.

Em relação a isso, Soares (2002) afirma que: "(...) as práticas da cultura corporal de movimento são, também na educação infantil, a especificidade pedagógica e a contribuição da Educação Física como área de conhecimento escolar" (SOARES, 2002, p. 23). Tal ponderação fortalece a importância da presença do professor licenciado em Educação Física na educação infantil, ainda que as principais leis e/ou documentos que regem a área não garantam essa inclusão.

Em relação a não distinção da Educação Física nos principais documentos que regem a educação infantil e entendendo que eles balizam a construção de currículos municipais e estaduais, deparamo-nos com diversas propostas curriculares que também não o fazem (MARINGÁ, 2012; MARANHÃO, 2015; PARANÁ, 2015). Por quais motivos tais contextos ocorreriam? Será por causa da obediência à legislação ou da falta de elementos concretos que evidenciem as particularidades das contribuições dos professores de Educação Física para este nível de ensino? Em que medida estas descontinuidades curriculares em torno de uma mesma lógica potencializam sentimentos de insegurança, incertezas e angústias entre os

professores de Educação Física que atuam na educação infantil? É possível que tal configuração alimente uma crise de identidade e especificidade do componente curricular?

Nesse sentido, defendemos a elaboração de um currículo da Educação Física infantil, acreditando que possa orientar os professores no seu exercício docente, balizando seus planejamentos e, de alguma forma, esclarecendo quais seriam os conteúdos específicos, estratégias de ensino e processos avaliativos na faixa-etária em questão. Apoiamo-nos no estudo de Marini, Sanches Neto e Freire (2017), que analisaram como positivas as percepções dos professores em relação à implementação de uma proposta curricular no município de Barueri/SP.

No município de São Carlos/SP, onde foi realizado o estudo, a educação infantil começa a ser incorporada pela prefeitura a partir da década de 1980. Corroborando, Guarnieri (2018, p. 39) afirma que “(...) nesse período, até o ano de 1997, a prefeitura assumiu para si a responsabilidade pela oferta da educação infantil o máximo que pode (...)”. Já a Educação Física para esse nível de ensino teve início, no município em pauta, em 1999, sempre com a exigência de professor especialista licenciado na área, segundo relato dos supervisores de ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Considerando as diversas interrogações sobre o tema, esse trabalho teve como objetivo analisar as perspectivas de docentes de Educação Física em relação ao ensino deste componente curricular na educação infantil da rede municipal de ensino de São Carlos/SP.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A pesquisa, de caráter qualitativo, do tipo exploratória, foi realizada com docentes da rede pública municipal de ensino da cidade de São Carlos/SP. Este tipo de pesquisa tem como principal característica “(...) desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados, em uma primeira etapa, o questionário, via *Google Forms*, com 22 professores(as) de Educação Física que atuavam nos 34 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) do município e, em uma segunda etapa, a entrevista semiestruturada presencial com cinco professores(as) que haviam respondido aos questionários e que aceitaram participar desta segunda etapa.

Através das respostas dos questionários, os professores foram caracterizados em relação à sua idade, tempo de formação, tempo de experiência na área, existência ou não de

outras graduações e/ou cursos de pós-graduação (Quadro 1). Todos os participantes foram numerados de acordo com a ordem cronológica de resposta do questionário, isto é, o primeiro professor a responder ao questionário foi nomeado P1, o segundo P2, e, assim, sucessivamente. Para a identificação das entrevistas, a numeração dos professores foi mantida e adicionada a letra “E”: P1-E, P2-E, P3-E...

Quadro 1: Caracterização dos professores participantes da pesquisa.

DOCENTE	FAIXA ETÁRIA	DÉCADA DE FORMAÇÃO	TIPO DE IES	OUTRA GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
P1	De 45 a 50 anos	1990	Pública	Pedagogia	Psicopedagogia	De 18 a 21 anos	De 15 a 18 anos
P2	De 35 a 40 anos	2000	Pública	Não	EF Escolar	De 10 a 15 anos	De 9 a 12 anos
P3	De 35 a 40 anos	2000	Pública	Pedagogia	Atividade Física Adaptada	De 15 a 18 anos	De 15 a 18 anos
P4	De 45 a 50 anos	1990	Pública	Pedagogia	Educação Infantil, Gestão Escolar	De 24 a 27 anos	De 3 a 6 anos
P5	De 35 a 40 anos	2000	Pública	Não	Não	De 9 a 12 anos	De 9 a 12 anos
P6	De 35 a 40 anos	2000	Pública	Pedagogia	EF Escolar	De 9 a 12 anos	De 9 a 12 anos
P7	De 35 a 40 anos	2000	Privada	Não	Deficiência Intelectual	De 15 a 18 anos	De 3 a 6 anos
P8	De 55 a 60 anos	1990	Privada	Não	Não	De 0 a 3 anos	De 0 a 3 anos
P9	De 50 a 55 anos	1990	Privada	Pedagogia	Não	De 18 a 21 anos	De 3 a 6 anos
P10	De 50 a 55 anos	1980	Pública	Não	Psicopedagogia	De 27 a 30 anos	De 3 a 6 anos
P11	De 30 a 35 anos	2000	Pública	Pedagogia	MP em Gestão da Clínica	De 9 a 12 anos	De 9 a 12 anos
P12	De 35 a 40 anos	2000	Pública	Não	Não	De 9 a 12 anos	De 9 a 12 anos
P13	De 30 a 35 anos	2010	Pública	Normal superior	EF Escolar	De 3 a 6 anos	De 3 a 6 anos
P14	De 25 a 30 anos	2010	Privada	Pedagogia	Fisiologia do Exercício	De 6 a 9 anos	De 3 a 6 anos
P15	De 40 a 45 anos	1990	Pública	Pedagogia	Não	De 3 a 6 anos	De 0 a 3 anos
P16	De 30 a 35 anos	2010	Pública	Não	Não	De 3 a 6 anos	De 0 a 3 anos
P 17	De 40 a 45 anos	1990	Pública	Não	Não	De 21 a 24 anos	De 3 a 6 anos
P18	De 45 a 50 anos	1980	Privada	Pedagogia	Educação Infantil	De 18 a 21 anos	De 18 a 21 anos
P19	De 30 a 35 anos	2000	Pública	Não	Gestão Escolar	De 3 a 6 anos	De 3 a 6 anos
P20	De 55 a 60 anos	1980	Privada	Não	Não	Mais de 30 anos	De 3 a 6 anos
P21	De 50 a 55 anos	1980	Privada	Não	Fisiologia do Exercício	De 21 a 24 anos	De 12 a 15 anos
P22	De 50 a 55 anos	1990	Privada	Pedagogia	Educação Especial	De 27 a 30 anos	De 6 a 9 anos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Todos os sujeitos participantes da pesquisa receberam informações sobre a mesma e, dessa forma, tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam os objetivos, a metodologia utilizada, a garantia de anonimato dos professores e das respectivas instituições escolares, bem como os benefícios e eventuais riscos na participação da pesquisa. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos de acordo com o Parecer nº 3.467.904.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise dos dados, usamos o agrupamento dos conteúdos em categorias, buscando uma melhor compreensão dos conceitos e informações obtidas (NEGRINE, 1999). Dessa forma, as categorias criadas surgiram pelas inúmeras leituras das respostas dos sujeitos pesquisados, tanto para os questionários quanto para as entrevistas semiestruturadas.

Identificamos incertezas e inconsistências nas respostas dos professores em relação aos conteúdos, estratégias de ensino e processos avaliativos utilizados nas aulas de Educação Física infantil. Muitas vezes, os docentes não conseguiram distinguir o que era uma coisa ou outra. Alguns excertos das respostas dos professores que mostram a dificuldade ao falar sobre as estratégias de ensino:

Estratégia? É, eu acho que o que eu falei foi estratégias né?, na verdade né?, como fazer é, é eu acho que estratégia é tentar manter a atenção do aluno assim em mim o máximo possível né? (...) (P21-E).

Bom... Estratégias... Deixa eu pensar no que é isso... (...) (P11-E).

Algo semelhante foi revelado nas entrevistas. Após, os professores relataram, através de conversas informais, muita dificuldade em responder às perguntas. Ao serem questionados sobre os possíveis conteúdos ministrados nesse nível de ensino, eles citaram estratégias de ensino, responderam genericamente ou admitiram que não tinham muita clareza sobre o assunto:

Os conteúdos assim, é... eu sempre costumo trabalhar na educação infantil, mesmo... mais na fase quatro e cinco né?, de uma forma mais lúdica assim, que prenda mais a criança (P21-E).

Achei complicada essa pergunta, mas vamos lá. Bom, penso que é importante, que a gente tenha clareza nos objetivos né?, para saber o que a gente quer alcançar. E...

aí é importante que os conteúdos sejam definidos sendo adequado ao componente curricular (P2-E).

Conteúdos? É um problema eu acho, que eu acho que na Educação Física no geral é...não se tem muita clareza e na educação infantil menos ainda do que seria os conteúdos da educação infantil, né? (...) (P11-E).

Observamos a falta de clareza dos professores na diferenciação e na delimitação dos elementos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem. É admissível que esses elementos se misturem/completem, porém deve ser destacada a importância do conhecimento e da distinção deles por parte dos docentes no que tange aos planejamentos e objetivos das aulas.

Pensando nessas incertezas, Betti e Zuliani (2002) afirmam que: “É oportuno observar que na Educação Física não há delimitação clara entre conteúdos e estratégias; muitas vezes, eles se confundem. É o caso do jogo que, como sinônimo de lúdico, pode tanto ser visto como um conteúdo ou como uma estratégia de ensino” (p. 77).

Os mesmos autores afirmam que, na Educação Física, existe uma falta de delimitação em relação aos conteúdos e às estratégias de ensino, no entanto destacam a importância de utilizar essas ferramentas tendo coerência com os objetivos propostos pelo professor, levando em consideração o contexto social dos alunos. Destacam, também, a necessidade dessa intencionalidade por parte do docente: “Há decisões que cabem ao professor, e a ninguém mais. A escolha de objetivos e estratégias específicos é uma delas” (BETTI; ZULIANI. 2002, p. 77).

Pensando, exclusivamente, nos conteúdos, percebemos uma divisão presente em dois grandes blocos, nas respostas dos professores. Houve aqueles que disseram trabalhar conteúdos relacionados às capacidades físicas e habilidades motoras e outros que desenvolviam suas atividades orientados pelos conteúdos da cultura corporal de movimento. Percebemos essa divisão na delimitação dos possíveis conteúdos da Educação Física infantil:

Coordenação motora, concentração, atenção (...) (P15).

Exercícios de coordenação, agilidade e equilíbrio (P17).

Conteúdos da cultura corporal no geral: jogos, brincadeiras, esportes, dança etc. (P3).

Jogos, brincadeiras, dança, artes circenses (P11).

Em relação às estratégias de ensino, embora tenha sido mantida a confusão encontrada ao diferenciá-la dos demais elementos do processo de ensino e de aprendizagem, os professores disseram trabalhar através do uso da ludicidade, roda de conversas, verbalização, organização, rotina e disciplina:

Tento, em todas as aulas, incentivar um ambiente lúdico, onde a criança consiga explorar ao máximo a criatividade, imaginação, protagonismo, cooperação, afetividade, respeito as regras (...) (P14).

Utilizo sempre rodas de conversa para iniciar as aulas e explicar as atividades. E quando necessário, faço a demonstração (P6).

Verbalização, participação expositiva (P7).

Organização e rotina! (P8).

Pensando na estratégia relacionada à roda de conversas e destacando a importância de se ouvir as crianças, Fontana e Cruz (1997, p. 110) pontuam: “deixa-se de esperar das crianças a postura de ouvinte valorizando-se sua ação e sua expressão. Possibilitar à criança situações em que ela possa agir e ouvi-la expressar suas elaborações passam a ser princípios básicos da atuação do professor”. Corroborando, trazemos a contribuição de um professor entrevistado:

(...) em relação às estratégias de ensino eu sempre utilizo rodas [de conversa], porque eu acho que fica uma forma mais fácil para todos me verem, escutarem, a gente fica numa relação de igualdade numa roda. Então eles têm a possibilidade também de se manifestar (...). (...) e para a gente conseguir assim, dar uma aula... adequada, eu acho que a gente tem que ouvir as crianças (P6-E).

De acordo com Silva (2012), "esta estratégia metodológica proporciona através da comunicação, da palavra, que é algo natural de cada um, o alicerce para a aproximação com o outro, para que juntos possam evoluir em pensamento, em ação, em reflexão e na compreensão do mundo e da realidade" (p. 70).

Concordamos e destacamos que, no mesmo sentido, Freire (1996) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 47).

Em relação à ludicidade, percebemos que o lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus*, que quer dizer: “jogos” e “brincar”. Retomamos o entendimento de que os conteúdos e estratégias de ensino na Educação Física podem se misturar/confundir, e esse é um exemplo típico. Dessa forma, o conteúdo “jogos e brincadeiras”, presente na cultura corporal de

movimento, traria a ideia do lúdico tanto quanto conteúdo como estratégia de ensino, no entanto, uma coisa pode não garantir a outra.

Sobre os jogos e brincadeiras como estratégia de ensino, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca que: “[...] nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais” (BRASIL, 1998, p. 22).

Desse modo, percebemos a importância da ludicidade como estratégia no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Física infantil, mas ressaltamos a importância de o professor distinguir esse fenômeno dos conteúdos da cultura corporal de movimento, podendo utilizá-lo de forma coerente e de acordo com os objetivos almejados.

Correspondente aos processos avaliativos na Educação Física infantil, os professores manifestaram avaliar de forma análoga ao ocorrido nos conteúdos, ou seja, sob dois grandes pilares. Os docentes que descreveram trabalhar com conteúdos mais relacionados às habilidades motoras e capacidades físicas relataram que avaliavam seus alunos através do nível de desenvolvimento motor, enquanto os outros que afirmaram trabalhar os conteúdos: jogos, brincadeiras, danças, esportes etc., se balizavam por um tipo de avaliação mais contínua e de observação, relacionada aos aspectos afetivos, motivacionais e, principalmente, de interesse do aluno, em detrimento dos aspectos de caráter físico.

Velocidade de execução e quando conseguem atingir metas estabelecidas! (P10).

Acredito que a avaliação deva ser contínua, qualitativa e baseada na observação sistemática, e deve ocorrer durante todo o processo de ensino aprendizagem. (P19).

Avalio a partir da observação, verificando a participação, a motivação, a autonomia e o entendimento em relação às atividades propostas (P6).

Em relação à avaliação na Educação Física, Darido (2012) afirma:

Ao contrário do que ocorria em décadas passadas, para atribuir notas, muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados à participação, ao interesse e à frequência do que, exclusivamente, aos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e habilidades motoras (p. 129).

A autora defende que avaliação deve abranger as dimensões cognitivas (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores). (DARIDO, 2012).

No decorrer da pesquisa realizada, ficaram evidentes algumas angústias dos professores de Educação Física infantil no exercício docente. Um dos problemas mais citados foi o de ordem estrutural, ligado ao espaço físico para as aulas. Muitos professores relataram não possuir um local adequado para ministrar suas aulas.

Em relação ao espaço físico, pela experiência que eu tenho, que eu já passei por várias escolas no município, a gente nunca tem um espaço adequado para trabalhar (P6-E).

Hoje a minha maior dificuldade é espaço físico. Eu tenho... eu estou em uma escola que não tem espaço adequado, nem inclusive para as salas de aulas (P19-E).

Em consonância a isso, Rangel Betti (1999) indica que a questão do espaço físico para a Educação Física nas escolas realmente é assunto muito delicado, afirmando que muitas não possuem um local adequado para essa prática. Constatação semelhante é indicada pelo estudo de Carvalho, Barcelos e Martins (2020).

Outra grande aflição relatada pelos professores foi a falta de formação continuada. Durante a pesquisa, identificamos 11 professores com uma formação anterior ou na própria década de 1990, o que nos faz refletir sobre a existência ou não, na formação inicial, de elementos específicos relacionados à Educação Física infantil escolar – já que esta se inicia, oficialmente, a partir da atual LDB, em 1996. Aliada a essa ausência, culmina a insegurança, desatualização e inconsistência pedagógica.

Em relação à formação continuada, o artigo 67, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), estabelece:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (p. 21).

Importante ressaltar que o município em questão possui um “Centro de Formação” que inicia a tentativa de se estabelecer a extensão da formação continuada. No entanto, os professores relataram que os cursos oferecidos não são compatíveis com seus anseios e acontecem em horários que não contemplam suas necessidades.

Eu acho importantíssimo, porém, quando é oferecido alguma coisa para gente na rede, é sempre em horário que, ou é horário que você está dando aula, trabalhando, e aí você não tem dispensa (P6-E).

Eu confesso que para eu fazer é... os cursos que a prefeitura oferece para mim é inviável, os horários que eles são oferecidos... (P19-E).

Outra lacuna relatada pelos docentes foi a falta de uma orientação curricular. Os professores desprezaram a necessidade da construção de um currículo que contemplasse a Educação Física infantil no município.

Nossa... Não tem nenhuma né? A gente entra na rede de paraquedas, não sabemos nada o que tem que fazer, como tem que fazer. Acho que deveria ter, acho que deveria ter assim como tem para as professoras em cada fase o que deve-se trabalhar. Eu acho que era fundamental que a Educação Física tivesse também (P11-E).

Acho que deveria ter, uma orientação... curricular. Para que é... que todos os profissionais soubessem como começar, né?, tivesse um norte, algo para que eles, é... tivessem como referência, o que as crianças deveriam se apropriar naquela faixa etária, como, o que elas deveriam aprender, o que que a gente poderia passar de referências para elas em cada faixa etária, por que a gente chega perdido, e aí vai naquela questão da tentativa e erro, cada um faz o que acha mais adequado e muitas vezes não dá certo, né? (P6-E).

Defendemos a importância de os gestores pensarem em processos de atualização profissional dos professores de forma que estes, realmente, possam participar das atividades propostas: orientações, palestras, cursos e construção coletiva de um currículo. Oportunizar tais processos formativos em horários comuns aos professores, como, por exemplo, em momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), são fundamentais para que se tenha a devida e efetiva participação docente. Entendemos que é esse o tipo de ação relacionada à política pública que contribui significativa e efetivamente com todo o processo educacional do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas respostas dos professores especialistas em Educação Física na educação infantil, percebemos que, em que pese a diversidade de manifestações, o estudo identificou que cada docente parece ter encontrado o “seu modo de dar aula”, definindo seus objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação dos seus alunos.

Entretanto, há um certo relevo para as incertezas, angústias e inconsistências quando falamos em Educação Física na educação infantil, na medida em que os educadores não conseguem delimitar claramente elementos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem. Uma dessas questões pode ser exemplificada pelas incongruências entre as perspectivas manifestadas sobre as finalidades da Educação Física para este nível de ensino: uma voltada para a aprendizagem motora e outra, para a cultura corporal de movimento.

Tais revelações podem guardar relação com a ausência de orientações e diretrizes municipais para a atuação do professor de Educação Física na educação infantil, bem como o próprio processo de construção das proposições acadêmicas e legais da educação infantil frente à demanda por docentes especialistas de outras áreas, não somente da pedagogia.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 73-127, 1996.

BETTI, M.; ZULIANI, R. L. Educação Física escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**. São Paulo, ano 1, nº1, p73-81, 2002.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas.n.48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Lei n. 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra obrigatório após a expressão curricular, constante do parágrafo 3º artigo 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MECSEF, 2000.

BRASIL. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Ministério da Educação. Brasília: SEF, 2009.

CARVALHO, J. P. X.; BARCELOS, M.; MARTINS, R. L. D. R. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.7, n.10, p. 218-237, abr./2020.

DARIDO, S. C. A Avaliação da Educação Física na Escola. In: universidade estadual paulista; universidade virtual do estado de são Paulo (Org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012. v. 6. Bloco 2. p. 127-141. 176p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-235-2. Disponível em: <https://goo.gl/N2LYPU>.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARNIERI, G. C. T. história da Educação Infantil de São Carlos. In: COLAUTTI, C. B.; MESSA, V. P. (Orgs.). **Reflexões pedagógicas para a educação infantil do município de São Carlos/SP**. Prefeitura Municipal de São Carlos. Secretaria Municipal de Educação. São Carlos: FPMSC, 2018.

KUNZ, E. **Educação física**: Ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2007.

MARANHÃO (Maranhão). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado do Maranhão**: Educação Física. Secretaria da Educação. Maranhão: SE, 2015.

MARANI, L.; SANCHES NETO, L.; FREIRE, E. S. O currículo da educação física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 249-264, 2017.

MARINGÁ (Paraná). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Município de Maringá**. Educação Física. Secretaria da Educação. Maringá: SE, 2012.

MELLO, A.; ZANDOMINEGUE, B.; BARBOSA, R.; MARTINS, R.; SANTOS, W. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>.

MENDES, M.; NOBREGA, T. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**. Revista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física. Goiás, 12/2: 1-10, mai/ago. 2009.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. IN: MOLINA NETO, V.; TRIVÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre, Editora Universidade/UFRGS/Sulina, p.61-93, 1999.

PARANÁ (Paraná). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Oeste do Estado de Paraná**. Educação Física. Secretaria da Educação. Paraná: SE, 2015.

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

RANGEL BETTI, I. C. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**. v.1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999.

SILVA, A. **A roda de conversa e sua importância na sala de aula**. 2012. 74 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/121152>.

SOARES, A. Os projetos e a educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**. Revista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física. Goiás, v.5, p.15-38, 2002.

SOARES, C. L; TAFFAREL, C. N. Z; VARJAL, M. M. P; CASTELANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.