



A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE PRACTICE OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Luciana Dias de Oliveira e **Elaine Prodócimo

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar a prática de professores de educação física na educação infantil em escolas municipais da cidade de Vinhedo/SP. A presença do professor especialista na educação infantil deve se dar de maneira a evitar a fragmentação de saberes em prol da criança, respeitando-a como sujeito histórico e social, visto de maneira plena. A pesquisa qualitativa baseou-se em um trabalho de campo com observações de aula e entrevistas semiestruturadas com três professores de educação física no âmbito da educação infantil. Analisamos como os conhecimentos acadêmicos permitiram o respaldo necessário e indispensável à prática do professor de educação física com as crianças desse nível de ensino; como ocorreu sua práxis docente; a relação dessa rede pública de ensino com esse professor especialista no contexto da educação infantil; e quais as dificuldades surgidas em sua prática docente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física Escolar; Professor.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the practice of physical education teachers in early childhood education in public schools in Vinhedo/SP. The presence of a specialist teacher to early childhood education should be conducted so as to avoid fragmentation of knowledge for the sake of the child, respecting it as historical and social subject, seen to the fullest. The qualitative research was based on fieldwork with classroom observations and semi-structured interviews with three teachers of physical education in the context of early childhood education. It was possible to investigate the knowledge reported by teachers; the development of the classes; the relationship between public school system and the specialist teacher in the context of early childhood education; and difficulties in their teaching practice.

Key-words: Early Childhood Education; Scholar Physical Education; Teacher.

Recebido em: 17/08/2016
Aprovado em: 23/08/2016

*Luciana Dias de Oliveira
Prefeitura Municipal de Valinhos, SP
Email: lufef04@yahoo.com.br

**Elaine Prodócimo
Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP
Email: elaine@fef.unicamp.br



INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco o trabalho do professor de educação física na educação infantil. Consideramos esse tema relevante, pois mesmo com a presença em algumas escolas, em setores privados e também públicos, sua relevância ainda não é totalmente reconhecida pelas autoridades educacionais. A atuação do professor de educação física nesse nível de ensino é opcional e não obrigatória.

A questão do “movimento” das crianças segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) é delegada à “professora de sala”. Esse documento foi substituído pelo Ministério da Educação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), no qual não consta, a exemplo do documento anterior, qual profissional deve atuar com a “dimensão afetivo-motora”, ou com os “deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2010, p.20). Nessa fase da vida, a educação da criança é, ou deveria ser, tratada de maneira global, e o educador que atua diretamente com ela deve educá-la em suas múltiplas dimensões. Como essas crianças estão construindo e adquirindo sua própria independência e autonomia nas funções da vida diária, também o cuidar é ressaltado nesse âmbito escolar.

A professora da educação infantil, que trata das atividades do movimento das crianças, pode atuar de maneira diferenciada quando comparada à atuação do professor de educação física, pois falta a ela uma formação mais aprofundada quanto aos objetivos e conteúdos dessa área. Porém, inquieta-nos que o caráter global da educação infantil seja prejudicado com a presença de professores especialistas. Sendo assim, nossa preocupação inicial no presente estudo foi investigar contextos em que a presença do professor de educação física é obrigatória, o trabalho deste professor na educação infantil, compreendendo a importância do trabalho interdisciplinar, entre o especialista e a professora de sala, para que não haja a “fragmentação de saberes” (SAYÃO, 1999). A inserção do professor de educação física não deve levar a recortes na educação das crianças pequenas, havendo o “momento do corpo” e o “momento da mente”, pois como relata Ayoub (2001, p. 58, grifos da autora):

Nesse caso, a presença dos(as) “especialistas” em educação física pode gerar uma concepção compartimentada de criança e acentuar “velhas” dicotomias bastante conhecidas no espaço escolar: a professora de educação física fica responsável pelo “corpo” das crianças e a professora “generalista” pelo “intelecto”, como se isso fosse possível. Essa visão dicotômica, relacionada à tradição racionalista ocidental, enfatiza, ainda, a superioridade do “intelecto” sobre o “corpo”.

Essa fragmentação pode refletir numa disciplinarização da educação infantil com a presença do professor especialista, a exemplo do que ocorre nos outros níveis de ensino, já que, em muitos casos, os professores são inseridos no contexto escolar para ministrar uma ou duas aulas por semana e não participam do contexto escolar mais amplo. Defendemos que o educador presente nessas escolas deve participar de todo o contexto que a envolve, não somente em sua aula em particular, mas de todo o processo educativo que engloba o aluno, a escola e a comunidade escolar.

Pensando na questão do preparo para atuar com esse nível de ensino, tem havido certa mudança em relação à formação acadêmica do professor de educação física já que outrora, como afirma Sayão (1999) não havia cursos de formação de licenciatura em educação física que se preocupassem em preparar profissionais para atender a demanda de atuação com crianças de zero a seis anos, já que sua atuação não se dava para público desta faixa etária. Esta realidade tem se alterado, com cursos promovendo debates e discussões referentes à educação infantil, porém, esta realmente ainda não é a prática comum em todos os cursos. Por esses motivos fomos a campo conhecer a atuação do professor de educação física na educação infantil. Para isso, buscamos analisar: a prática docente; os conhecimentos acadêmicos do professor de educação física quanto ao respaldo necessário para sua atuação na educação infantil; como ocorre a transposição da teoria à prática docente, ou seja, sua práxis educativa; a relação da rede pública de ensino com esse profissional; e, finalmente, quais as dificuldades surgidas em seu trabalho.



MÉTODO

Para compreender melhor essa realidade, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo com um trabalho de campo, em escolas de educação infantil na rede municipal de ensino de Vinhedo, SP. Este município foi um dos primeiros da região metropolitana de Campinas, SP a contratar professores de educação física para atuarem com as crianças nesse nível de ensino. O trabalho de campo se dividiu em dois momentos, primeiro foram realizadas entrevistas semiestruturadas para conhecer o trabalho realizado pelos professores de educação física na educação infantil. O segundo momento foi dedicado às observações de aula dos professores participantes da pesquisa. Após autorização da Secretaria Municipal de Educação de Vinhedo e do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entramos em contato com os professores de educação física contratados para atuarem nas escolas municipais de educação infantil dessa cidade, para informá-los sobre a pesquisa e pedir a permissão para participação na mesma. Decidimos por uma amostra de três professores especialistas que se constituiu como metade do número de professores de educação física contratados para atenderem às escolas de educação infantil do município, e se esse número não fosse suficiente retornaríamos ao campo, convidando novos participantes para suprir as necessidades do trabalho, atendendo ao critério da saturação. Os professores foram acompanhados em seu trabalho pelo tempo aproximado de dois meses, em um período do dia (manhã ou tarde), em quatro visitas a cada um, e a cada visita eram observadas três a quatro aulas por sujeito, no total somando 41 aulas observadas. Dois dos professores de educação física atuavam em mais de uma escola da periferia de Vinhedo, SP, apenas um deles trabalhava em uma única escola central e de porte físico maior que as outras visitadas.

O roteiro utilizado para a entrevista compreendeu em um primeiro momento informações pessoais como idade, gênero e formação, e em seguida questões gerais sobre a atuação profissional: Como você pensa as aulas de educação física na educação infantil? Fale sobre os conhecimentos que você possui para atuar nesse nível de ensino. Você tem alguma dificuldade em dar aulas na educação infantil? Fale sobre isso. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

Para as observações, o olhar foi direcionado para a proposta de aula, as intervenções realizadas e a interação entre professor e aluno. Os registros foram realizados em diário de campo, que eram editados logo

após as observações. Todo o material levantado foi organizado por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), com a finalidade de elaboração das categorias de análise.

Esse processo de elaboração das categorias específicas seguiu o seguinte trajeto: primeiro, destacamos do corpo do texto das observações e das entrevistas frases que constituíram as unidades de significados, que Bardin chamou de unidades de registro: “[...] é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 1977, p. 104). A partir da listagem das unidades de registro foi feita nova leitura para identificação da primeira categorização, também chamada de categorias de análise, por meio do processo de redução. Este processo transformou as frases retiradas do texto do levantamento das informações em uma linguagem clara e próxima ao pesquisador, facilitando assim as seguintes leituras de análises e interpretações. Nas listagens de unidades de registro e categorias de análises foram extraídas as ocorrências em que havia pontos de conflitos, coincidentes, divergentes, comparativos e ausências das respostas dos sujeitos e, assim correlacionados, originou-se a filtragem de dados por temas e sujeitos simultaneamente. Houve em seguida, a necessidade de uma nova redução e categorização final em grandes blocos de categorias. Estes grandes blocos de categorias foram identificados e nomeados de acordo com as convergências e similaridades de temas e situações observadas em aula e relatadas em entrevista pelos sujeitos participantes, pela análise do conteúdo. Dessa forma, estas categorias constituem a natureza desse trabalho em refletir sobre a atuação dos professores de educação física na educação infantil: pensando em suas relações com a criança e com o próprio ensino; e como trata seus conhecimentos adquiridos para esta prática docente.

As categorias levantadas foram: conhecimentos relatados pelos docentes; o desenvolvimento das aulas; a relação entre o professor e a criança; dificuldades; e a relação da educação física e a educação infantil.

O perfil profissional dos professores pesquisados era semelhante: todos foram contratados por meio de concurso público na mesma época e tinham o mesmo tempo de atuação com a educação infantil. Cada um destes profissionais não se limitou apenas a seu curso de graduação, todos fizeram ou na época faziam cursos de especialização, pós-graduação, ou, no caso de um



deles, cursava outra graduação. Dos três participantes, duas eram do sexo feminino, com 27 anos e o outro era do sexo masculino, com 25 anos de idade. Para preservar o anonimato de cada participante, estes foram nomeados como PI, PII e PIII respectivamente.

No caso dos professores pesquisados, PII e PIII

foram formados em uma mesma universidade pública, na cidade de Campinas, SP, e em épocas aproximadas (2005 e 2006 respectivamente), já a outra participante PI foi formada por instituição particular em 2002, também próxima à cidade em que a pesquisa foi realizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conhecimentos Relatados pelos docentes

Pressupomos que a formação profissional do professor de educação física se constrói não apenas em seu curso acadêmico, mas também com a própria experiência profissional, com a busca por atualizações no campo da educação, por meio de estudos e leituras, cursos de formação, especialização e pós-graduação.

A partir das entrevistas dos professores levantamos a categoria *conhecimentos relatados* para entender a base de suas atuações profissionais, se havia alguma corrente pedagógica orientadora dos professores em seu trabalho e quais os parâmetros que apoiavam o trabalho docente dos participantes. Identificamos na fala de todos os sujeitos a *falta de fundamentação específica em Educação Física na Educação Infantil*, e a nomeamos como uma subcategoria desse item. Ao encontro disso, Sayão (2008) nos mostra que há a falta de produção teórica específica na área de educação física para a faixa etária de zero a seis anos. De acordo com os dados coletados, apontamos que os professores, ao prepararem suas aulas, buscavam respaldo em literaturas de outros níveis de ensino para então adequá-las às crianças da educação infantil. Além disso, foi percebida a ausência, ou pelo menos, a não predominância de alguma teoria que os orientasse na atuação com as crianças pequenas. Estes professores se pautavam na busca de teorias (correntes pedagógicas) ou fragmentos destas que possibilitassem um auxílio na prática docente, não havendo uma escolha por uma única teoria que guiasse o trabalho de cada um deles.

Ao serem questionados sobre o tipo de respaldo que traziam para sua atuação profissional, as seguintes respostas foram dadas pelos professores: *disciplinas acadêmicas; RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil); bagagem pessoal; e experiência direta com crianças durante o curso de graduação*. Na questão de *disciplinas acadêmicas*, os docentes puderam relatar sobre como seus cursos de graduação os orientaram para atuarem com as crianças da educação infantil. Segundo os sujeitos, as mesmas foram pouco oferecidas durante o curso de graduação,

no máximo duas disciplinas, consideradas por eles insuficientes para auxiliá-los no trabalho com as crianças desse nível de ensino. Foi citado pelos docentes o documento *RCNEI*, utilizado como parâmetro para seu trabalho, e segundo os sujeitos o mesmo fornece noções mínimas para o respaldo com a educação infantil. Um fator interessante relatado nas entrevistas foi o da *bagagem pessoal*, que se tornou um ponto relevante para a atuação dos docentes nesse âmbito escolar. Cada professor pôde relatar sua experiência pessoal que os auxiliou com seu trabalho docente. PII relata que recorreu às lembranças infantis para atuar com as crianças da educação infantil, já PIII relata que as vivências extracurriculares durante a graduação o auxiliaram em seu trabalho, por último, PI citou que seu estágio acadêmico possibilitou o contato com uma população heterogênea, inclusive crianças, e isto a auxiliou em seu desempenho como professora de educação física na educação infantil. Em seu relato, PI reafirma que *a experiência com crianças* dessa faixa etária, tanto pelo meio profissional quanto durante a graduação, em atividades extracurriculares, a auxiliou para a atuação com a educação infantil. Esse contato direto com crianças durante o curso de graduação foi relatado por dois dos profissionais participantes deste estudo (PI e PIII). Esta experiência é importante, pois auxilia no preparo do professor para sua atuação, possibilitando-lhe maiores conhecimentos sobre a população com que irá atuar. O professor despreparado ou inexperiente pode encontrar dificuldades para a atuação com o grupo. Segundo o professor que não teve experiência com crianças na educação infantil, antes de atuar nesse segmento escolar procurou se preparar por meio de estudos e leituras sobre o tema. No entanto, nem sempre isso é suficiente para a prática, o respaldo acadêmico é essencial, mas a troca de experiências é importantíssima para o enriquecimento da prática. Os cursos de graduação tendem a focar a formação acadêmica principalmente no ensino fundamental, em que há a obrigatoriedade da presença do professor de educação física. No entanto, tanto os cursos de formação quanto os próprios formandos devem se ater que a área da educação é muito dinâ-



mica, e está se estendendo a procura por profissionais em outros níveis de ensino, em especial na educação infantil. Por isso, deve-se levar em conta a cobrança por disciplinas e estágios voltados à educação infantil, e também é importante que os profissionais que trabalham com esse nível de ensino possam se atualizar, para lidar melhor com as crianças. Como aponta Warschawer (1993, p. 62):

[...] não só na aprendizagem das crianças o significado do conhecimento é algo importante. Também na formação do professor, que se processa continuamente em sua atuação docente, a aprendizagem significativa é objetivo a ser buscado e é conseguido através da ligação entre as aprendizagens e vivências prévias e os novos conhecimentos.

Esse conjunto de fatores forneceu o respaldo mínimo para os professores atuarem com as crianças da educação infantil. Todos os fatores indicam uma preparação prévia para a prática, mas pudemos identificar que os professores tinham uma preocupação além do próprio planejamento e plano de aula, que pôde ser percebida, além do relatado nas entrevistas, durante as observações de aula dos mesmos.

O desenvolvimento das aulas

Nessa categoria incluiu-se a forma como o professor de educação física desenvolve e como vê o seu trabalho na educação infantil. Ao observar as aulas dos professores, e ouvir os seus relatos, pudemos, mesmo que parcialmente, nos aproximarmos da práxis docente de cada um dos participantes. Na categoria *desenvolvimento das aulas* identificamos os seguintes pontos: *diversidade em desenvolver o conteúdo programado; tipo de condução da proposta de atividades; conteúdos temáticos e com ênfase na ludicidade; e aulas como tentativa de acerto.*

A *diversidade* de maneiras de abordar o conteúdo programado é ressaltada por todos os participantes, e também vista durante as observações de aulas. O lúdico, em especial, é o fator potencial que promove a diversidade em lidar com os conteúdos da educação física nessa etapa escolar. Para Winnicott (2005 apud BORBA; MELO, 2010, p. 11):

[...] a inserção de atividades lúdicas rotineiras na educação infantil tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial da criança, de promover aprendizagens, subsidiar a formação do sujeito, de sua identidade, e, sobretudo prepará-la integralmente para o acesso com sucesso no Ensino Fundamental.

Em relato uma das docentes revela como vê o trabalho com as crianças:

A Educação Física Infantil é uma coisa muito gostosa, é muito prazerosa, é onde o professor tem muita liberdade para criar, para criar com os alunos. É prazeroso porque os alunos gostam, porque tudo é muito novo para eles, tudo é diferente, tudo é legal. (Relato da Entrevista PI)

E também mostra que há várias possibilidades de trabalhar os conteúdos da educação física:

[...] tem muita liberdade para se trabalhar, muita coisa, o professor da Educação Infantil tem que ser muito criativo e a gente trabalha muito com histórias com ah... como criar ali uma história na hora mesmo, cria um personagem, criar um brinquedo, tudo é criação, tudo é novo, e as crianças criam junto com a gente. Isto deixa o nosso conteúdo... assim a gente tem um conteúdo para dar só que as atividades ficam muito amplas, né, você consegue fazer um pouco de tudo e aí não precisa ficar fechado naquela coisa, ah, preciso trabalhar o esporte, tudo bem mas eu posso trabalhar o esporte mas de tantas formas, entendeu [...] (Relato da Entrevista PI)

Outro docente relata que o enriquecimento do ambiente, os materiais e recursos diversos são importantes nessa fase para as crianças:

quanto mais eu afeto as crianças, né quanto mais eu enriqueço essa fase da vida delas, e aí seja com música, seja com vídeo, seja com aquilo que eu tiver disponível, pra mim é melhor assim, meu objetivo é esse nas aulas de Educação Física. (Relato da Entrevista da PIII)

E PII acrescenta que:

[...] ele (o RCNEI) fala que sua aula pode ser assim, mas também pode não ser, é bom porque você tem assim uma liberdade de escolher o caminho que você vai seguir de acordo com a sua didática, seu método pedagógico. (Relato da Entrevista PII)

Essa visão dos docentes mostra a forma particular de atuação de cada professor atuar nesse âmbito escolar. Nesse sentido, pôde-se observar que sobre o tipo de condução, as aulas foram ministradas pelos professores de duas maneiras diferentes: comando e livre. Essas maneiras foram identificadas predominantemente como parte do perfil de atuação de cada sujeito pesquisado. As duas participantes conduziram suas aulas com propostas de comando nas atividades (PI e PII), e o outro professor realizou as atividades de maneira livre



(PIII). A proposta de comando ou diretiva utilizada por PI e PII, refere-se à condução da atividade com regras e materiais elaborados pelas docentes, de maneira prévia e discutida com os alunos. As professoras estabeleciam o que deveria ser realizado. A proposta de atividade livre foi utilizada por PIII na entrega de materiais aos alunos, na organização do espaço de aula, para que eles os usufríssem de maneira livre, criando e recriando conforme a própria imaginação, ao mesmo tempo em que dava dicas e propunha opções de uso daquele material. Foi considerada livre, pois os alunos podiam decidir o que fazer com os materiais, embora houvesse a mediação do professor. A mediação dos conteúdos junto aos alunos é muito importante, pois influencia na relação destes com o brincar e, por consequência, no seu modo de ver as coisas ao seu redor.

O que estamos considerando é que a criança, no encontro com o outro, possui - em relação aos adultos - maior disponibilidade para a entrega, para o envolvimento com o outro. Talvez possamos dizer que essa é uma condição tipicamente infantil, um modo de Ser criança no universo da experiência. (SILVA et al, 2010, p. 38)

As propostas diretivas (de comando) exigiram das professoras uma participação ativa, estabelecendo certo vínculo de dependência em relação aos seus alunos, e na proposta livre houve mediação mais em relação aos materiais que se encontravam dispostos às crianças no espaço de aula que na dependência do professor em guiar as tarefas com as crianças. Ambas as propostas são interessantes, e o trabalho docente deve permitir a autonomia e liberdade de criação das crianças, com o apoio do professor. Consideramos que as propostas são complementares, e devem ser alternadas e mescladas no planejamento dos professores.

Além disso, a aula não esteve restrita à proposta de conteúdos, foi observado que todos os docentes faziam mediações relativas aos conflitos entre as crianças: por comportamento, pela divisão dos materiais, etc. A questão do educar e disciplinar foi trabalhada de maneira conjunta com o ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos.

Todos os professores se preocupavam em fazer uma roda inicial de conversa, quando podiam explicar o que aconteceria naquele dia, como seriam as brincadeiras, a discussão de regras, e manter um ambiente de escuta aos e dos alunos. Para Bustamante (2004, p. 65):

Compreendo que o diálogo não só visa a identificar a diversidade ou a conhecer a percepção dos alunos sobre determinados assuntos, mas também é o momento para o próprio professor se apresentar enquanto ser humano que

também tem sentimentos, sonhos e vontades, favorecendo uma relação mais próxima e menos hierárquica entre professor e aluno. Isso contribui para um ambiente de ações mais espontâneas, descontraídas, lúdicas.

A roda de conversa inicial realizada pelos docentes só favorecia a questão do vínculo com os alunos, tanto afetivo como de autoridade. Em seguida era realizada a atividade propriamente dita e ao final da aula, os professores davam avisos e relatavam às professoras de sala sobre o comportamento dos alunos; esse fato demonstra a preocupação do professor de educação física em manter o vínculo com a professora de sala para um trabalho coletivo, em especial, com relação à disciplina do aluno. Dessa maneira, as características da aula foram criadas para um melhor trabalho docente e bem estar do aluno, buscando evitar a fragmentação de saberes.

Os conteúdos temáticos trabalhados por todos os professores foram diversificados em jogos com regras simples e adaptadas; jogos cooperativos e competitivos; exploração livre de materiais; e desafios.

O jogo [...] encarrega-se de garantir o exercício de funções vitais para todos nós. As representações mentais são a principal habilidade da espécie humana, distinguindo-nos das outras espécies animais e garantindo a constituição da cultura humana.

Acreditamos que, se a habilidade de representação mental é tão importante e se ela é construída no período correspondente à educação infantil, a escola deve investir no exercício dessa habilidade por meio de uma atividade simbólica por excelência: o jogo. Quem, quando criança, nunca brincou de faz de conta? (FREIRE; SCAGLIA, 2009, p. 15-16)

Os autores citados anteriormente ressaltam a importância do jogo de faz de conta para o desenvolvimento das crianças pequenas. Para Leontiev (1988, p. 59), podemos chamá-lo de brinquedo imaginário, que segundo o autor:

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas



neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos.

Abordamos esse tema, pois nas aulas observadas, todos os professores realizaram suas propostas pautadas no lúdico e no jogo imaginário. Em algum momento da aula, antes e durante a atividade os docentes trataram seus conteúdos de maneira lúdica, e usaram o jogo imaginário em busca de aproximação com o universo infantil. Como citado pelos autores, esses elementos fazem parte do universo da criança, e por meio do brincar o aluno desenvolve-se em todos os aspectos: físico, emocional, cognitivo, etc.

Um fator importante observado foi a proposta de atividades continuadas. Os professores de educação física se preocupavam em promover uma continuidade do conteúdo planejado e trabalhado, permitindo, assim, a manutenção do vínculo com a disciplina, e por consequência com o docente. Dessa maneira, buscaram tratar o conhecimento de forma integrada, principalmente por se tratar de uma disciplina, com frequência de uma aula semanal, e dada por outro professor, além da professora de sala.

Entendemos que, pelo pouco tempo de trabalho exercido com a educação infantil, os professores ainda estavam constituindo o modo de atuar com esses alunos. Por isso, dentre os relatos de entrevistas foi identificado que as aulas eram percebidas como uma *tentativa de acerto*. O sentido desses relatos poderá ser superado com a experiência docente e, por outro lado, o professor sempre deve fazer adaptações de acordo com a realidade escolar e do aluno, pois não há receita para a práxis docente, mas uma adequação entre a experiência do professor, as teorias existentes e o contexto escolar, pois:

Para fazer com que os alunos apreendam um conteúdo, e também aprendam diversas formas de pensá-lo e de elaborá-lo, em cada área de conhecimento, exigem-se formas de ensinar e de aprender específicas. Compete ao professor organizar as atividades de ensino e de aprendizagem, de forma coerente, para que a aprendizagem realmente se efetive. Consequentemente, ao docente cabe o papel de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem, dentro de um nível que atenda às necessidades deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente dentro de uma formação universitária. Deve, portanto, planejar e organizar as

atividades de aprendizagem, utilizando a sala de aula e também outros espaços, individuais e coletivos. (DALBERIO; DALBERIO, 2010, p. 6)

Se é que existe um caminho, pressupomos que o desenvolvimento das aulas observadas seguiu, da melhor maneira possível, em: tentativas de acertos por parte dos docentes, criatividade na elaboração dos planos de aula, diversidade de conteúdos, mediação docente e vínculo nas atividades para a integração da disciplina no currículo de maneira continuada sem rupturas na promoção do conhecimento às crianças.

A relação entre o professor e a criança

Esta foi outra categoria levantada por meio dos dados coletados da pesquisa. *A relação entre o professor e a criança* faz parte da criação do vínculo entre ambos para promover o bem-estar e segurança do aluno. Os professores da educação infantil devem considerar que são atuantes com as crianças não somente na mediação do conhecimento, mas há também um fator importante nessa faixa etária: o cuidar (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011). O cuidar é uma extensão da casa, já que o aluno é principiante no meio escolar, e ainda tem que adquirir e trocar experiências sobre o cuidar de si. Este cuidar pôde ser visto durante as aulas, e ouvido nas entrevistas dos professores pesquisados.

O cuidar não se limita ao trânsito das crianças que podem ao professor para fazer algo que elas mesmas ainda não aprenderam sozinhas como amarrar o sapato; o cuidado faz parte do plano de aula para proporcionar segurança às crianças, segundo Falkenbach (2002, p. 107):

Não basta oferecer e dar oportunidades. Os professores devem estar presentes; serem guias e ajuda; dar segurança, referência e, sobretudo, provocar de forma sistemática a evolução infantil, fazendo uso da situação e do contexto, limitado apenas pelos recursos materiais de que dispõem.

Na relação entre o professor e a criança destacam-se outros pontos importantes, dentre eles: a construção de autoridade e a afetividade do professor com seu aluno. Nas observações de aula foi presenciado o carinho dos docentes pelas crianças, e vice-versa. E segundo Falkenbach (2002, p. 46), a relação do professor e a criança:

[...] deve apoiar-se em uma ação docente que se caracteriza pela qualidade das intervenções e interações desenvolvidas com os grupos de crianças, deve permitir a criação de vínculos significativos pela via da afetividade com o professor e também com os demais colegas.



A questão de autoridade também é um fator importante para o trabalho docente, pois permite ao professor promover a segurança e cuidado da criança no espaço escolar. As crianças, na maioria das vezes, estão dispostas a brincar, mas a proposta de aula deve levar em conta pontos importantes planejados sobre elas, como o espaço e os materiais. A mediação deve ser constante com as crianças pequenas, pois, deve-se permitir ou mesmo restringir ações para que os alunos possam aprender e se divertir e não machucar a si ou aos colegas. Essa preocupação com a autoridade esteve presente durante as observações. Uma das frases marcantes pronunciadas por PI foi: “a atividade é comigo”, referindo-se à atenção das crianças na atividade proposta. Esta frase era repetida constantemente, provavelmente devido à presença de uma aula apenas por semana da professora na escola e à dificuldade das crianças de compreenderem a aula como espaço dirigido e não de livre exploração. Cabe pensar que as aulas de educação física podem ser vistas ou sentidas como: [...] a “dona” do corpo e do movimento das crianças. Somando-se a isso o possível caráter lúdico das atividades corporais, é comum vermos crianças sedentas pela aula de educação física quando chegamos às escolas; salta-me aos olhos imagens de “explosão corporal” diante da possibilidade de “libertar-se das carterias escolares” que funcionam, na maioria das vezes, como “armaduras corporais”, até mesmo em pré-escolas. (AYOUB, 2001, p.58)

Além disso, as escolas não possuíam espaços específicos para essas aulas, algumas das aulas eram realizadas em jardins, varandas e próximas ao parquinho, o que fazia com que as crianças se dispersassem da atividade para brincarem no parque.

O vínculo afetivo e de autoridade foram importantes para a produção do trabalho docente, pois implicavam na motivação das crianças em participar das atividades propostas pelo professor. Algumas medidas foram tomadas para que os alunos participassem da aula de educação física, dentre elas: coibir o parque, orientando os alunos pelo diálogo na roda de conversa inicial, e por pedidos repetidos durante as atividades; e motivar os alunos com frases de incentivo para despertar o interesse deles pela aula. Algumas dessas questões como o espaço e a frequência semanal de aulas de educação física vão além do trabalho do professor, mas interferem no mesmo, pois dizem respeito à estrutura física e pedagógica em que foi inserido o especialista na educação infantil. Assim, as medidas docentes acima descritas são paliativas e estes fatos podem vir a ser recorrentes, pois cabe uma discussão coletiva e, se

possível, uma reestruturação por parte das autoridades educacionais da rede municipal. Entendemos que o ambiente interfere no trabalho docente e, por isso, o professor tem que fazer adaptações para melhor atender a seus alunos, por exemplo adequando os espaços às suas necessidades.

Dessa maneira, a relação professor-aluno deve ser estabelecida pelo vínculo afetivo e de autoridade, para trazer ao aluno segurança e cuidado, e isso depende não somente do trabalho do professor, mas de todo o contexto em que este atua.

Dificuldades

No relato de todos os participantes, foram identificados momentos de *dificuldades* na atuação com a educação infantil, fator que influencia o melhor desempenho docente com essas crianças. Estas dificuldades são comuns em todos os segmentos escolares, mas com algumas particularidades desse nível de ensino, e ainda da própria rede municipal de educação estudada. Com relação ao trabalho do próprio professor, como um *feedback* sobre como atuar com a educação infantil, ou até mesmo pelo perfil de todos de serem professores com pouca atuação nesse nível de ensino, todos os participantes relataram certa dificuldade de transpor a teoria à prática. De acordo com o que já foi citado, em que há certa carência de referências bibliográficas para a atuação com a educação infantil, e na procura de um respaldo teórico específico voltado à sua atuação, os professores relataram que sentem que há falta de fundamentação pedagógica para embasar seu trabalho. Ainda, até certo ponto, em suas falas, entendemos que parte de sua dificuldade seja em transpor a teoria como auxílio à prática, e não interpretá-la de maneira literal. Pois, como alerta Caparroz (2007, p. 27):

[...] o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor.

Ressaltamos ainda mais, que, como nesse caso, os professores não identificaram literatura própria para apoiar o trabalho da educação física na educação infantil, eles tiveram que constantemente fazer adaptações para atuarem com esse grupo de alunos.

Também surgiram dificuldades relacionadas à estrutura física e pedagógica com relação ao trabalho do professor de educação física. Comum a outras instituições de ensino, os professores relataram a falta de



estrutura física, ou seja, de um espaço específico para propor atividades às crianças, como por exemplo, uma quadra coberta, e a falta de materiais para uso, principalmente em duas das escolas visitadas, localizadas na periferia da cidade. Outra questão era a grande quantidade de alunos por sala, que torna o trabalho docente mais laborioso pela falta de atenção de todos à atividade, e também na questão de resolver conflitos entre as crianças, principalmente na divisão de materiais, já que estes ainda são escassos.

A questão tempo foi um fator importante citado pelos professores. Eles relataram a falta de tempo para organizar o espaço entre as aulas. O tempo também influenciou a relação do professor com todo o contexto escolar, já que dois dos participantes tinham que atuar em mais de uma escola e tinham que se deslocar para atender a todos os alunos. Com isso, os professores não tinham tempo hábil para estabelecer vínculo com a comunidade escolar, e participar das decisões sobre seu alunado nas reuniões semanais das escolas (hora de trabalho pedagógico coletivo – HTPC), as quais cumprem pelo menos em duas das escolas que atuam. Pensando na relação tempo e vínculo do professor de educação física dentro deste contexto da educação infantil, tomamos como um alerta já que:

A questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da educação infantil. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico destes/as profissionais que, geralmente, fragmentam as funções de uns e outros, isolando-se em seus próprios campos. (SAYÃO, 2008, p. 4)

E esta estrutura proposta ao trabalho do especialista na educação infantil tende a deixá-lo isolado em seu próprio campo, sem tempo para relatar e diagnosticar problemas e propor e ouvir soluções sobre seus alunos de maneira coletiva.

Relação entre a Educação Física e a Educação Infantil

Analisando a relação do professor de educação física e todo o contexto da educação infantil, identificamos no relato dos professores a *hierarquização de saberes*, também tratada por Ayoub (2001), em que a Educação Física, torna-se um “apêndice” do trabalho escolar. Em um momento, presenciamos a professora de sala solicitar a ajuda de PII para realizar um trabalho em sala no horário da aula de educação física, cujo tema era o “dia das mães”, mas que não teve nenhuma relação com o contexto da educação física. Isso pode ser considerado *coleguismo* e não um trabalho coletivo. Nesse caso, PII

e a professora de sala colocaram o trabalho do especialista de maneira submissa ao trabalho escolar, foi um momento casual, não planejado, mas que compromete a importância do trabalho do professor especialista no contexto da educação infantil.

Há, além de reuniões semanais na escola, reuniões mensais com os professores de educação física e a Secretaria Municipal de Educação (SME), dentre os fins destas está a discussão sobre o planejamento anual. Nos relatos dos docentes foi percebida certa hierarquização de tarefas, que são delegadas pela SME aos professores de educação física, e estas são interpretadas como uma ruptura do trabalho com as crianças:

Quando é festa junina também que elas (professoras de sala) têm que ensaiar, elas usam também nossas aulas para ensaiar, então assim eu junto duas turmas e dou aulas para elas (crianças) no período de apenas 40 minutos só para deixar tempo livre para elas usarem a quadra e ensaiar. Então tem isso também, algumas coisas furam o nosso planejamento e já diminuí o nosso tempo pra trabalhar com as crianças, tem a semana de meio ambiente, que às vezes não tem aula. (Relato de entrevista PII)

A professora demonstra certa preocupação com o vínculo das crianças e suas aulas. Por um lado é relevante essa ideia, pois não pode ocorrer a exclusão da educação física dos acontecimentos da escola, o isolamento na sua própria área poderá contribuir para uma disciplinarização na educação infantil. Por outro lado, o planejamento de eventos deve ser feito de maneira coletiva e antecipada, para que sejam respeitados todos os profissionais e suas especificidades de conteúdos e para que haja no âmbito escolar a legítima interdisciplinaridade, que segundo Bonatto e colaboradores (2012, p. 3-4):

(...) É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber.

Ressaltamos, como relatam os autores, a importância de se superar a fragmentação de saberes, em especial na educação infantil, já que, como de início defendemos, a criança deve ser vista de maneira plena.

Ao buscar entender a relação entre educação física e a educação infantil, levantamos a seguinte subcategoria: *o espaço do professor de educação física na educação infantil*. Percebemos que a educação física



ainda é vista de maneira apendicular nesse contexto escolar. Os professores tentam angariar atenção para o seu trabalho com as crianças:

A professora prepara um aluno para tirar foto para a exposição da Dengue que ocorrerá na escola. A Secretaria da Educação pediu às escolas que preparassem fotos para o Projeto da Dengue, então a professora de Educação Física se propôs a fazer parte deste trabalho, porque já havia feito atividades sobre o mesmo tema, e também porque disse que isto irá dar um destaque para à área de Educação Física. (Diário de Campo – observações de aula – PII)

E também sentem falta de tempo para dialogar com a escola sobre os problemas em suas aulas:

(...) Eu não tinha tempo de conversar com a coordenadora alguns problemas que estavam acontecendo, a gente tem os HTPCs que a gente fala né, só que são muitos ah... muitas

informações que são passadas e muitas outras coisas que são discutidas, e não necessariamente o que eu estava passando tinha que ser discutido na frente de todas as professoras e com a coordenadora, então tinha que ser um horário reservado (...) (Relato de entrevista PI)

A impressão é que PI não se sente integrada para falar de seus problemas e compartilhar com os outros colegas professores, ou não há espaço dentre as reuniões semanais para que a professora possa falar deles, pois pode haver outros assuntos a serem discutidos e ela não consegue voz para dialogar nesses momentos, e por isso cita a necessidade de outro horário para conversar com a direção da escola.

Considerando a necessidade de atenção e tempo para partilhar os problemas escolares, entendemos que o espaço desses professores de educação física na educação infantil ainda necessita de (re)conhecimento entre a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do professor de educação física na educação infantil nesse contexto pesquisado mostrou-nos, em parte, como se deu a prática desse especialista nesse âmbito escolar. Percebemos, de início, que nessa práxis constituída pelos docentes destacaram-se algumas dificuldades, mas que estas fazem parte de todo um processo a ser vivenciado, o qual a experiência cotidiana docente pode auxiliar.

Na questão de conhecimentos para respaldar a atuação com a educação infantil, identificamos, de acordo com os relatos dos professores, que sua formação acadêmica deixou algumas lacunas, com poucas vivências e poucas disciplinas oferecidas sobre o assunto. A literatura também não ofereceu parâmetros específicos para auxiliar essa prática docente. No entanto, esses professores buscaram outros recursos como a bagagem pessoal, e adaptações de outras leituras voltadas para outro nível de ensino para apoiarem seu trabalho.

As correntes pedagógicas adotadas foram adaptadas de outros níveis de ensino. Mesmo assim, os docentes demonstraram interesse e preocupação em se manterem atualizados para atender esse grupo de alunos.

Também refletimos que, os professores, em seus esforços, atuavam com as crianças da educação infantil em “aulas como tentativas de acerto”, conforme seus relatos, pois é importante saber que não há “receitas” para o plano de aula ser eficaz, mas reflexões antes, durante e após as atividades para que se possa sempre

melhorar a atuação. A teoria serve como embasamento da prática, mas é falha se não for adaptada a cada contexto educativo. Além disso, os fatores externos existentes na aula não podem ser desprezados, pois até certo ponto influenciam na atuação docente, tais como o espaço, os materiais, e principalmente os recursos humanos, como a comunidade escolar e o número de alunos.

A atuação do professor de educação física na educação infantil, nessa rede municipal, apresentou conflitos comuns a todas às instituições educacionais de outros níveis de ensino. As relações professor-aluno, e professor-comunidade escolar nos mostra o “emaranhado de nós” que as constituem. Os professores de educação física, participantes dessa pesquisa, perceberam a particularidade da criança da educação infantil, e estiveram atentos ao dueto *cuidar e educar*. Também sentiram necessidade de mais tempo de dedicação para as crianças e para a escola. Sua carga horária definida em uma aula semanal de quarenta minutos interferiu no vínculo com os alunos tanto afetivo como de autoridade. O tempo de brincar das crianças ficou comprometido pela falta de tempo! Além disso, o trânsito entre outras escolas tornou o tempo escasso para participar e se manifestar com relação aos problemas escolares de seus alunos e da comunidade escolar. O tempo foi fator fundamental para deslançar vários pontos inquietantes no trabalho docente. A interdisciplinaridade, que



deveria ser colocada em primeiro plano, em especial na educação infantil, não ocorreu de maneira efetiva. A inserção do professor de educação física na educação infantil é vista com muito cuidado para que não haja a disciplinarização e fragmentação de saberes, mas nesse caso, o tempo foi um fator limitante ao trabalho desses professores.

A iniciativa de inserção do professor de educação física na educação infantil é importante tanto para os docentes como para as crianças. No entanto, esses pontos revelam como foi inserido esse profissional e mostram os pressupostos dessa rede pública de ensino em relação à educação física.

O trabalho do especialista foi visto de forma apen-

dicular devido à falta de tempo, e marginalizado em prejuízo das crianças e todos os envolvidos, que poderiam juntos colher frutos da coletividade e da contribuição desse profissional no âmbito escolar. Não basta ver a aula do especialista como um fato isolado, todo o contexto escolar influencia em seu trabalho e vice-versa. Dessa forma, a prática do professor de educação física na educação infantil deve ser pensada desde sua formação acadêmica e literária, até (e além) o momento de inserção nas escolas de educação infantil. Pressupomos que sua atuação deveria se realizar de maneira segura e harmoniosa, em prol das crianças e da comunidade escolar, e que sua presença não se restrinja às aulas, mas a todo o contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista paulista de educação física**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BONATTO, A., BARROS, C. R., GEMELI, R. A., LOPES, T. B., FRISON, M. D. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In **IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, p.1-12, jul/ago. 2012.

BORBA, V. R. de S.; MELLO, L. S. O lúdico como possibilidade de intervenção no desenvolvimento biopsicossocial da criança no espaço escolar. **Nucleus**, v.7, n.2, p.9-16, out. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI)**, Brasília: MEC/SEB, 2010.

BUSTAMANTE, G. O. Por uma vivência escolar lúdica. In: SCHWARTZ, Gisele M. (Org.). **Dinâmica lúdica: novos olhares**. São Paulo: Manole, 2004. p. 55-68.

CAPARROZ, F. E. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas. v.28, n.2, p.21- 37, jan. 2007

DALBERIO, M. C. B.; DALBERIO, O. A formação docente: a mediação da didática para um ensino de melhor qualidade. **Revista ibero-americana de educação**, v. 51, n.5, p.1-11, fev. 2010.

FALKENBACH, A. P. **A Educação física na escola: uma experiência como professor**. Rio Grande do Sul: Univates, 2002.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira escolar. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone. 1988. p.119-142.



RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de educação física em uma instituição de educação infantil, **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.4, p. 65-81, out/dez 2011.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XI, n.13, p. 221-240, nov., 1999.

_____. Infância, educação física e educação infantil. 2008. Disponível em: www.ced.ufsc.br/~nee0a6/dborahfln.rtf Acesso em 29.5.2013.

SILVA, E. G. da S.; KUNZ, E.; SANT'AGOSTINO, L. H. F. Educação (física) infantil: território de relações comunicativas. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 29-42, dez. 2010.

WARSchAWER , C. **A roda e o registro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.