



# EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS E OS DIREITOS DA CRIANÇA

## PHYSICAL EDUCATION IN INFANTILE EDUCATION: TIMING, SPACES AND CHILD RIGHTS

## EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: TIEMPOS, ESPACIOS Y LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS

Leila Maria Borre

Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil  
Email: leilamayra@gmail.com

Riller Silva Reverdito

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil  
Email: rsreverdito@unemat.br

### RESUMO

A Educação Física na Educação Infantil encarrega-se de possibilitar às crianças pequenas, a vivência e experimentação de diferentes práticas corporais. 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. Para obtenção dos dados, professores/ as pedagogos/ as (n=102) responderam questionário com questões fechadas e de múltipla escolha. 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.

**Palavras-chave:** Criança; Educação Física; Educação Infantil.

### ABSTRACT

The Physical Education in Infantile Education is in charge of making possible, for little children, to live and experiment different corporal practices. The study proposes to identify if children, matriculated in eight public institutions of Early Childhood Education on a city in the interior of Mato Grosso, are having access to pedagogical practices focused on the contents of Physical Education. To obtain the data, teachers/ educators (n=102) answered a questionnaire with closed questions and multiple choice. It was verified that the contents of Physical Education in the didactic projects are still incipient. Teachers recognize the existence of different spaces in the institution, but prioritize the use of classrooms, playground and/ or courtyard. The periods reserved to corporal activities are reduced, results that mainly affect the two-year classes. We conclude that there is a distance between what is proposed as a right to the children and what is actually accomplished in the analyzed institutions.

**Keywords:** Child; Physical Education; Early Childhood Education.

### RESUMEN

La Educación Física en la Educación Infantil cuida para que los niños puedan vivir y experimentar con diferentes prácticas corporales. El estudio propone identificar si los niños inscritos en ocho instituciones



públicas de Educación Infantil de un município del interior de Mato Grosso, están teniendo el acceso a las prácticas pedagógicas voltadas para los contenidos de la Educación Física. Para obtención de los datos, los profesores/ as pedagogos/ as (n=102) contestaran cuestionario con las cuestiones cerradas y de opción múltiple. Se verifico que los contenidos de Educación Física en los proyectos didácticos son aún incipientes. Los profesores/ as reconocen la existencia de los diferentes espacios en la institución, sin embargo priorizan a utilización de las clases de aula, parque y/ o pátio. Los tiempos destinados a las actividades corporales sistematizadas son reducidos, resultados que afectan principalmente en las clases de dos años. Concluimos que hay un distanciamiento en como um lo que se propone como un derecho a los niños y lo que realmente se hacen en las instituciones analizadas.

**Palabras clave:** Niño; Educación Física; Educación Infantil.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física nos contextos escolares caracteriza-se como uma área de conhecimento responsável pelo ensino das práticas corporais, historicamente construídas e compartilhadas pelas diferentes culturas (BRASIL, 2017). Nas instituições de Educação Infantil, o ensino da Educação Física deve permear práticas que contemplem as diferentes formas de movimento e expressões, privilegiando os jogos/ brincadeiras locomotoras e simbólicos (FREIRE, 2009). Estudos realizados por Ayoub (2005), Gonçalves e Vaz (2011), Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016), Richter, Santos e Lima (2009) e Silva e Rosa (2008), destacam ainda o desenvolvimento de práticas pedagógicas com conteúdos voltados para o conhecimento sobre o corpo, as danças e cantigas de roda. O jogo/ brincadeira, em suas múltiplas manifestações, destaca-se como o principal conteúdo e metodologia de ensino da Educação Física para a Educação Infantil. Adotamos o termo jogo/ brincadeira por entender que a semântica do termo (jogo, brincar e brincadeira) possui em sua natureza a mesma estrutura de significado (REVERDITO et al., 2013).

As crianças constituem-se mundialmente como sujeitos de direitos, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação (BRASIL, 1961). Conforme a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, dentre seus direitos, devem ser garantidos: a proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; alimentação, moradia, assistência médica adequada; o amor e compreensão; proteção contra o abandono e exploração no trabalho; e a educação gratuita e o lazer infantil (BRASIL,

1961). No que se refere ao direito ao lazer infantil, no contexto nacional, preconiza-se o brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 1990). Nas instituições de Educação Infantil, o brincar caracteriza-se ainda como um direito de aprendizagem (BRASIL, 2017) e como forma de interação e comunicação (BRASIL, 1998b) das crianças de 0 a 5 anos de idade. Deste modo, observa-se que ter acesso ao jogo/ brincadeira, constitui-se, não apenas um privilégio, mas um direito legitimado à criança.

Para tanto, ao analisar os documentos normativos e norteadores das propostas pedagógicas para a Educação Infantil, observa-se que o jogo/ brincadeira é o eixo norteador das práticas pedagógicas dos/ as professores/ as que atuam nesta etapa de ensino (BRASIL, 2010) e requerem sistematização e planejamento. Conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é por meio das interações e jogos/ brincadeiras desenvolvidas nas práticas pedagógicas que a criança se apropria dos conhecimentos organizados nos diferentes campos de experiências. No documento, são propostos cinco campos de experiências, a saber: “o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p. 25). Tais campos de experiência são arranjos curriculares que não devem ser tratados de modo individualizado e/ ou disciplinar, mas serem organizados de modo a garantir a pluralidade de situações que visam o pleno desenvolvimento da criança.

Pensar o ensino da Educação Física na Educação Infantil é preocupar-se com a garantia à criança do seu direito ao jogo, à brincadeira e



ao movimentar-se. É preocupar-se com o seu desenvolvimento nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013). Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016) destacam que a Educação Física na Educação Infantil é possível, no entanto, ainda precisa legitimar-se nestes contextos. De modo que busca seu reconhecimento enquanto tempo didático, que proporciona à criança a experimentação das diferentes formas de movimento, respeitando seus interesses e necessidades (BUSS-SIMÃO, 2005). Para Oliveira (2008), pensar a Educação Física na Educação Infantil é pensar o movimento humano em sua totalidade, sendo imprescindível a compreensão de que o corpo da criança se movimenta, pensa e age de maneira indissociável.

Buss-Simão e Fiamoncini (2013) destacam que a Educação Física na Educação Infantil pode ampliar as experiências corporais, o movimento, a criatividade, a sensibilidade e a expressividade da criança. Iza e Mello (2009) consideram que envolve mais que o desenvolvimento motor, incluindo também a resolução de problemas, a imaginação, a memória e a atenção. Surdi, Melo e Kunz (2016) afirmam que possibilitar às crianças práticas pedagógicas voltadas para o brincar e se movimentar é proporcionar um contato com seu próprio mundo, percebendo sensações, expressando sentimentos e fortalecendo as relações com os seus pares. Contudo, Ayoub (2005) e Sayão (2002) alertam que a inserção da Educação Física na Educação Infantil, por vezes, é vista de forma fragmentária, havendo a dicotomia entre corpo – mente e sala – pátio.

A Educação Física na Educação Infantil ainda é vista de forma simplista, resumindo-se aos momentos de parquinho ou recreação com inúmeros jogos desconexos (SAYÃO, 2002; OLIVEIRA, 2008; UCHÔA; PRODÓCIMO, 2008). Falkenbach, Drexler e Werle (2006) salientam que ocorre a utilização dos jogos/brincadeiras para o ensino da leitura, escrita e cálculo, ficando o ensino dos conteúdos da Educação Física subserviente aos demais. Em outros casos, como salientado por Freire (2009), há professores/as que não suportam a

movimentação das crianças e passam a utilizar práticas opressoras e fisicamente passivas. Nestes casos, o jogo/brincadeira ocorre apenas quando finalizadas as atividades de sala ou como forma de bonificação aos que permanecem adestrados em seus lugares, sem qualquer forma de interação com os demais.

Esses equívocos se fazem presentes nas práticas pedagógicas de um número significativo de professores/as (GUIRRA, 2009; FALKENBACH; DREXLER; WERLE, 2006; FARIA et al., 2010; TOLOCKA et al., 2009) e são decorrentes de uma concepção reducionista de criança, de Educação Infantil e de movimento humano. Guirra (2009), ao observar professores/as generalistas, identificou que o trabalho corporal é desprovido de intencionalidade pedagógica, ficando a cargo do/a professor/a o papel de vigiar as crianças. No entanto, o autor reconhece que o/a professor/a é desprovido de conhecimentos específicos e inerentes ao movimento corporal da criança. Nesse sentido, Oliveira (2008) destaca que essa dificuldade não reside na ausência de estudos, mas no distanciamento entre teoria e práticas no cotidiano; aspectos que passam despercebidos ou negligenciados durante os processos formativos destes profissionais (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010; IZA; MELLO, 2009; OLIVEIRA, 2008).

Oliveira (2008) e Reverdito e colaboradores (2013) enfatizam que, além das problemáticas relativas à formação profissional, as condições estruturais também dificultam o trabalho pedagógico dos/as professores/as e limitam a garantia dos direitos da criança. Para Folle e colaboradores (2008), as condições institucionais influenciam significativamente na insatisfação do/a professor/a no exercício de sua profissão, como também na efetivação de suas práticas pedagógicas. Reverdito e colaboradores (2013), observando o espaço e equipamentos para crianças em instituições de Ensino Infantil, presenciaram aulas em que as crianças estavam expostas ao sol, em terrenos com declives e corredores como os únicos espaços disponíveis.

Contudo, Richter e Vaz (2012) presenciaram situações em que a professora reconfigurou a organização dos espaços internos, procurando utilizar espaços públicos próximos à instituição



como parques e praças, além de realizar visitas a outras instituições, a fim de superar as limitações institucionais. Para superar a ausência de materiais, Guirra (2009) destaca, enquanto possibilidade, a utilização de materiais alternativos, como garrafas *pet*, jornais e revistas; e Soares (2002), Ayoub (2005) e Richter, Gonçalves e Vaz (2011), propõem a construção de brinquedos. As proposições apresentadas demonstram que - apesar das dificuldades encontradas nos contextos institucionais - o trabalho docente ao ser permeado de intencionalidade pedagógica garante as crianças o acesso a práticas pedagógicas que possibilitem a experimentação e vivência das múltiplas formas de movimento.

Considerando que a consciência da intencionalidade pedagógica imbricada na/ o jogo/ brincadeira é um importante passo para garantir os direitos de aprendizagem da criança, e que o engendramento de uma formação insuficiente e limitações na infraestrutura e espaços das instituições limitam as práticas pedagógicas dos/ as professores/ as, questionamo-nos: em quais tempos e espaços as/ os professoras/ es da Educação Infantil desenvolvem práticas pedagógicas que contemplem os conteúdos da Educação Física? Tais atividades são reconhecidas e permeadas de intencionalidade pedagógica? Face ao exposto, debruçamos nossos esforços em identificar se as crianças matriculadas em instituições públicas de Educação Infantil estão tendo acesso a práticas pedagógicas voltadas para os conteúdos da Educação Física.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo realizado durante os anos de 2017-2018 no município de Cáceres, MT, localizado na divisa com a Bolívia, estado de Mato Grosso do Sul e outros nove municípios mato-grossenses. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017), possui uma população estimada de 91.271 habitantes e área territorial de 24.593,031 Km<sup>2</sup>. No período da pesquisa havia 20 instituições públicas municipais que atendiam a

etapa da Educação Infantil, das quais 10 também atendiam alunos do Ensino Fundamental.

Os dados foram coletados durante o processo de Inserção Ecológica que se caracteriza como um procedimento metodológico para estudos pautados na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (KOLLER; MORAIS; PALUDO, 2016), possibilitando ao pesquisador olhar sobre a realidade pesquisada (MORAIS; KOLLER; RAFFAELLI, 2016). Os critérios para a seleção dos sujeitos foram: ser professores/ as (pedagogas/ os); estar atuando no ano de 2017 em instituições urbanas de Educação Infantil que contemplassem o atendimento na modalidade de creche e pré-escola; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e, através de questionário, fornecer, informações relativas à sua prática pedagógica com os conteúdos da Educação Física. A partir destes critérios participaram 102 professores/ as (efetivos e contratados) de oito instituições públicas de Educação Infantil. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat (CAAE: 74944117.5.0000.5166).

## Instrumentos e Procedimentos

Para obtenção dos dados foi aplicado um questionário composto por questões fechadas e de múltipla escolha, podendo algumas serem marcadas em mais de uma das assertivas disponíveis (PRODANOV; FREITAS, 2013). Os questionários foram aplicados entre os dias 23 de outubro e 21 de novembro do ano de 2017 na instituição que os sujeitos atuavam. Considerando que a disponibilidade dos professores/ as se alterava conforme a rotina da instituição e da sua carga horária de trabalho, buscou-se adaptar os horários para o preenchimento do questionário, sendo respondidos: imediatamente à entrega para os/ as professores/ as que se encontravam em hora atividade (n=54), na formação continuada de duas instituições (n=28) e respondidos e entregues no dia seguinte pelos/ as professores/ as que não foram contemplados nas opções anteriores (n=20).



## Análise dos dados

Empregou-se a análise descritiva dos dados (GIL, 2008), sendo analisadas apenas as questões relativas às práticas pedagógicas destes profissionais. De modo que os resultados são decorrentes de: (a) os documentos pedagógicos em que constam os conteúdos da Educação Física; (b) a percepção dos/ as professoras/ es acerca dos espaços disponíveis; (c) os espaços em que as práticas pedagógicas são efetivadas; (d) a frequência e tempo destinado a estas; (e) a percepção dos/ as professoras/ es acerca de sua formação para desenvolver os conteúdos da Educação Física; e (f) o interesse em participar de uma formação continuada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

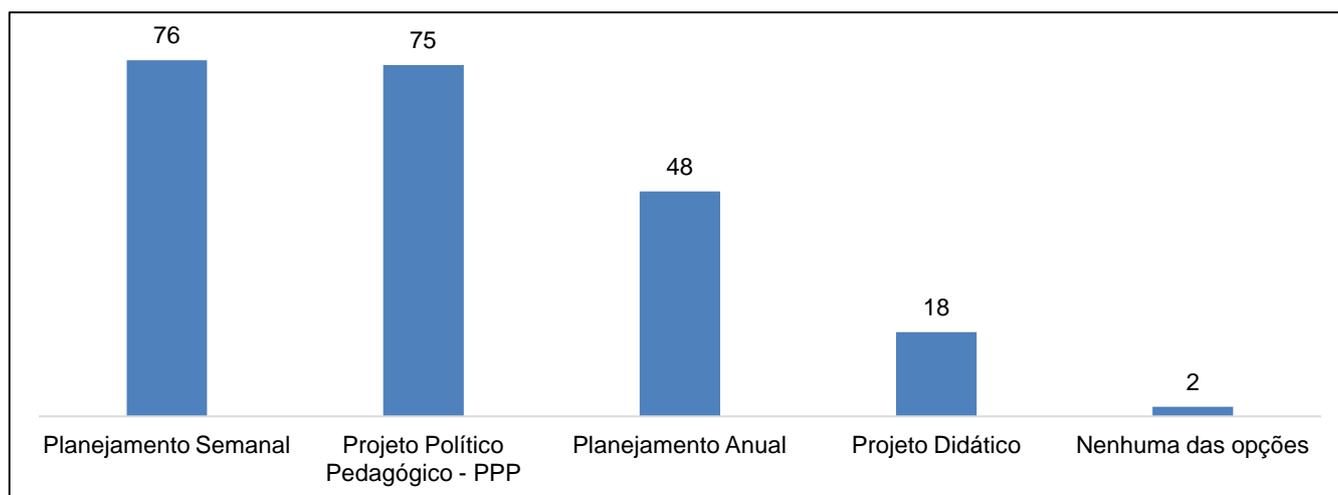
Na Educação Infantil, é inerente ao trabalho docente a reflexão, seleção, organização, planejamento, mediação e avaliação do processo de aprendizagem (BRASIL, 2017). Do mesmo modo, as práticas pedagógicas que envolvem os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil requerem sistematização e planejamento para sua efetivação. Dos/ as professores/ as participantes, apenas 76 professoras/ es assinalaram que os conteúdos da Educação Física

constam em seu planejamento semanal. Resultado que reflete a pouca importância dada a estes conteúdos, onde por vezes não passam de momentos utilizados para que as crianças extravasem as energias e tensões da sala de aula (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013; BUSS-SIMÃO, 2005; SAYÃO, 2002), presidindo ao/a professor/ a a função de vigiar e/ou divertir as crianças, destituindo estes momentos de intencionalidade pedagógica (AYOUB, 2001).

Considerando que os projetos didáticos são utilizados para a organização dos tempos e conteúdos em todas as instituições investigadas, apenas 18 professoras/es reconheceram a presença destes conteúdos em seus projetos didáticos. Este resultado coincide com as afirmações de Macedo (2006), que observou que os jogos/ brincadeiras, acabam sendo reconhecidos como meios para subordinar os objetivos que permeiam os demais conteúdos.

Além disso, preocupa-nos o quantitativo de professores/ as (n=27) que não reconhecem a presença dos conteúdos da Educação Física no Projeto Político Pedagógico da instituição. Aspecto que gera dúvidas quanto à participação destes profissionais na construção/ elaboração deste documento, como também se estes profissionais reconhecem, de fato, a proposta pedagógica curricular da instituição em que atuam.

**Gráfico 1** – Na organização pedagógica da instituição, onde constam os conteúdos da Educação Física?\*



**Fonte:** Elaborado a partir dos questionários aplicados às/ aos professoras/ es.

(\*) Os/ as professores/ as poderiam assinalar mais de uma das opções.

**Nota:** construção dos autores.



Percebe-se, ainda, que dois professores/ as não os identificam em nenhum dos quatro documentos mencionados. Aspectos que geram preocupação, pois ambas opções apresentadas, em sua formulação e registro, requerem a participação ativa dos/ as professores/ as, emergindo indícios de que os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil passam despercebidos e/ ou são negligenciados por um número significativo de professoras/es. Resultados que podem ser, conforme apontado por Guirra (2009), reflexo da ausência dos conhecimentos específicos sobre o movimento corporal da criança nos processos formativos destes profissionais.

O exercício de planejar possibilita ao/ a professor/ a a reflexão e o repensar de suas práticas pedagógicas. Conforme Buss-Simão e Fiamoncini (2013), o planejamento requer do/ a

professor/ a a observação e registro do desencadeamento das atividades desenvolvidas, bem como da aprendizagem da criança. Nesse sentido, ao planejar as atividades, os/ as professores/ as passam a perceber novas possibilidades no cotidiano com as crianças, dentre estas possibilidades os espaços institucionais disponíveis.

Ao se pensar os conteúdos da Educação Física, em especial nos jogos/ brincadeiras, é primordial a existência de espaços e materiais que atendam às necessidades das crianças. Pautados nos documentos normativos (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998c e BRASIL, 2000), procurou-se identificar a percepção dos/ as professoras/ es acerca dos espaços e materiais disponíveis nas instituições em que atuam (Gráfico 2).

**Gráfico 2** – Percepção dos/ as professores/ as em relação aos espaços e materiais disponíveis nas instituições\*



**Fonte:** Elaborado a partir dos questionários aplicados aos professores/ as.

(\*) Os/ as professores/ as poderiam assinalar mais de uma das opções.

**Nota:** construção dos autores.

Todas instituições possuem o parquinho disposto em areia ou grama. No entanto, suas condições de utilização (incidência solar e/ ou presença de fissura e ponta de concreto) influenciaram na percepção dos/ as professores/ as quanto à sua utilização. Apesar das limitações de infraestrutura existentes nas instituições analisadas, todas possuem espaços coletivos para a interação com crianças de outras faixas etárias. Porém, apenas 53 professoras/ es percebem as

possibilidades existentes em suas instituições. Resultados que reiteram as afirmações de Bronfenbrenner (1996), apontando que a influência exercida pelo ambiente no desenvolvimento humano, também reside no modo como este é percebido.

A presença de materiais que estimulam as habilidades manipulativas e criativas da criança aparenta ser um problema nas instituições, quando apenas 22 professores/ as identificam a

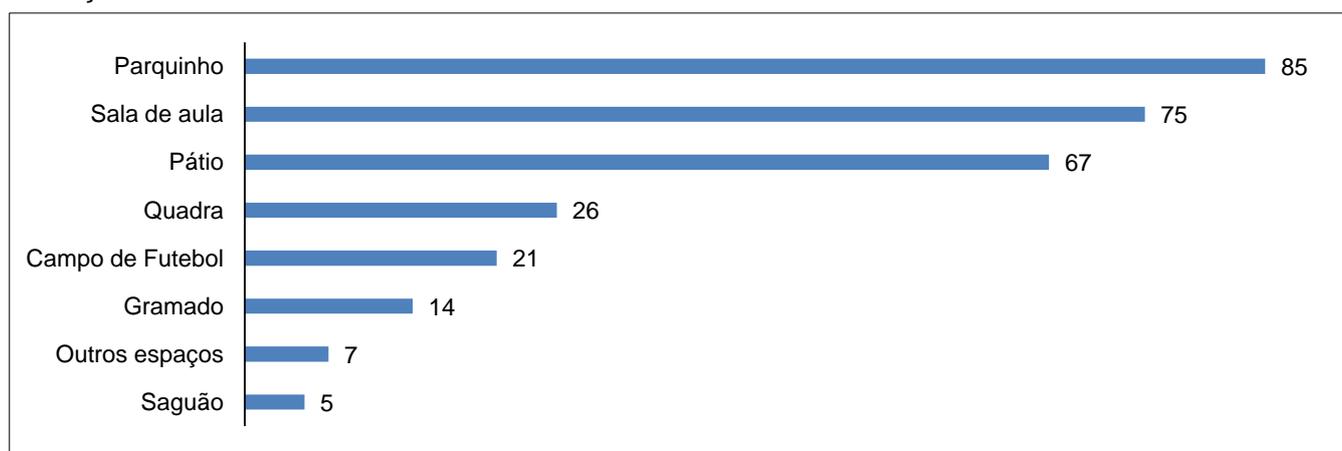


disponibilidade destes. Neste aspecto, é importante frisar que estes materiais não residem apenas nos ‘legos’ e brinquedos ditos de ‘cunho pedagógico’, havendo a possibilidade de utilização de caixas de diferentes tamanhos, latas, cordas, tecidos de diferentes texturas, garrafas pets, loucinhas, balões, tubos, pedaços de madeira entre outros. Alguns dos exemplos citados podem ainda contribuir para a criação de

um ambiente para jogos de faz-de-conta na própria sala de aula.

Assim, perceber as possibilidades existentes nas instituições demonstra um desafio a ser superado. Essa dificuldade é constatada ao analisarmos as assertivas assinaladas pelos/ as professores/ as no que se refere aos espaços utilizados para as práticas pedagógicas voltadas para os conteúdos da Educação Física (Gráfico 3).

**Gráfico 3** – Espaços utilizados para a realização de atividades voltadas para os conteúdos da Educação Física\*



**Fonte:** Elaborado a partir dos questionários aplicados aos professores/ as.

(\*) Os/ as professores/ as poderiam assinalar mais de uma das opções.

**Nota:** construção dos autores.

Um número significativo de professores/ as reconhece a existência de espaços para movimentação e jogos/ brincadeiras das crianças (Gráfico 2), porém é expressiva a quantidade de profissionais que indicaram a sala de aula e o parquinho como espaços utilizados nas práticas pedagógicas (Gráfico 3). Tais resultados se justificam por esses espaços serem comuns às oito instituições investigadas e, no caso do parquinho, por sua utilização já estar inserida dentro da rotina das instituições.

Contudo, salientamos que a utilização do parquinho, mesmo estando inserida dentro da rotina institucional, necessita de uma intervenção pedagógica adequada. Ou seja, precisa haver intencionalidade nas ações dos professores. Logo, a qualidade do jogar/ brincar nesses espaços também depende da forma com que são organizadas e dos modos com que o/ a professor/ a realiza a mediação das atividades (NAVARRO;

PRODÓCIMO, 2012). Com relação à utilização da sala de aula, são necessários cuidados para que não se transformem em um confinamento (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012; FREIRE, 2006), onde é restringida a motricidade da criança.

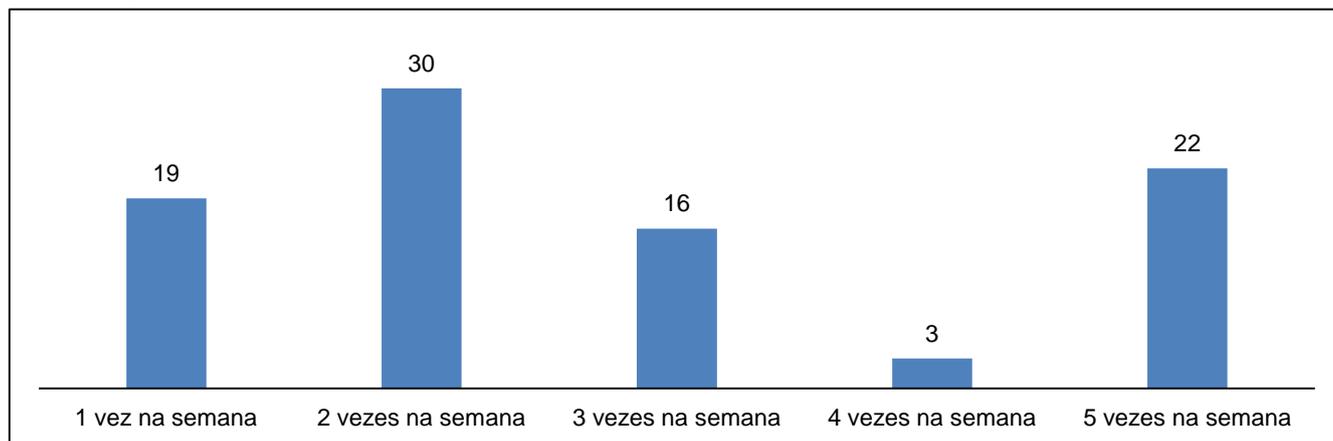
Em relação à frequência e tempo semanal destinado aos conteúdos da Educação Física, identificou-se que a sexta-feira e quarta-feira são os dias da semana mais utilizados. Com relação à frequência, 19 professoras/ as a realizam apenas uma vez na semana e que, por vezes, coincide com o dia destinado às atividades no parque (Gráfico 4). Em contrapartida, 41 professoras/ es afirmaram destinar três dias da semana ou mais para estes conteúdos, o que demonstra o reconhecimento de outras possibilidades para suas práticas pedagógicas. Convém destacar que, de um modo geral, estes dados são preocupantes, visto que o jogo/ brincadeira é reconhecido pelos



documentos normativos (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017) como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil e, respectivamente, um dos principais conteúdos da Educação Física para esta etapa de ensino. Frente

ao exposto, percebe-se a inobservância ao direito do jogar/ brincar da criança e um distanciamento entre o que é proposto pelos documentos normativos e o que, de fato, efetiva-se nestes contextos institucionais.

**Gráfico 4** – Frequência com que os/ as professores/ as realizam atividades voltadas para os conteúdos da Educação Física



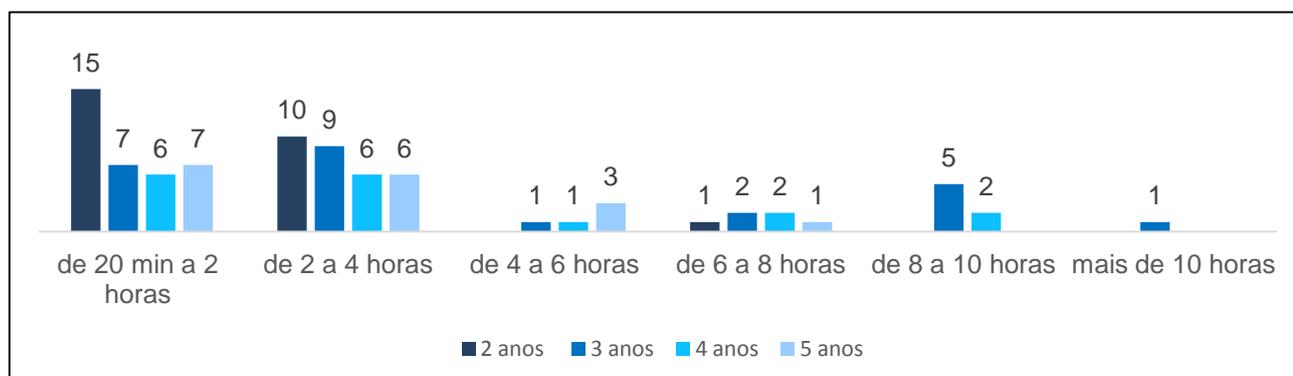
**Fonte:** Elaborado a partir dos questionários aplicados aos professores/ as.

**Nota:** construção dos autores.

No que se refere a quantidade semanal de horas destinadas para estas práticas pedagógicas (Gráfico 5), é elevado o número de professor/ as (n=35) que destinam apenas duas horas semanais ou menos para o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física. É um equívoco afirmar que todas as crianças - das instituições investigadas - estão usufruindo adequadamente de seu direito ao jogo/ brincadeira, pois o tempo destinado a estas atividades é reduzido ao se considerar que o trabalho pedagógico de cada professor/ a

investigado permeia, no mínimo, vinte horas semanais na turma. Nesse sentido, é necessário reconhecer que a criança é sinônimo de jogo/ brincadeira, e jogar/ brincar envolve uma aprendizagem social, que se aprende e que se ensina a partir de experimentações e vivências (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012). Logo, por meio da motricidade, a criança “se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens (AYOUB, 2001, p. 57).

**Gráfico 5** – Tempo por faixa etária destinado às práticas pedagógicas com os conteúdos da Educação Física



**Fonte:** Elaborado a partir dos questionários aplicados às/aos professoras/ es.

**Nota:** construção dos autores.



Percebe-se ainda que os/ as professores/ as das turmas de dois anos são as que menos possibilitam as atividades que envolvem estes conteúdos. Ou seja, mesmo caracterizado com o estágio inicial da fase motora fundamental da criança (GALLAHUE; OZMUN, 2001), estas acabam ficando restritas à exploração e execução de movimentos. Não é nossa intenção justificar, a partir do desenvolvimento motor, a presença da Educação Física na Educação Infantil. Contudo, é preciso reconhecer que nessa faixa etária as crianças precisam ser estimuladas a utilizarem e explorarem de forma diversificada, movimentos que lhe forneçam o controle corporal (GALLARDO; MORAES, 2003). Destacando-se que devem ser contempladas e problematizadas, durante as práticas pedagógicas, atividades que envolvem lançar, receber, subir, descer, saltar, equilibrar-se e correr. Movimentos que implicam, não apenas no desenvolvimento motor, mas também no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. Pois, conforme é enfatizado por Freire (2009, p. 68), “na primeira infância, a ação corporal ainda predomina sobre a ação mental” e a criança começa “a aprender a pensar, quando em ação corporal, já deveria ser especialista”.

A restrição do tempo destinado aos conteúdos da Educação Física também ocorre com as turmas de crianças de cinco anos, em que, por vezes, é privilegiada a inserção das atividades escritas, seja no caderno ou na apostila. Os jogos/ brincadeiras e atividades vinculadas ao movimentar-se acabam sendo válidas apenas quando estão a serviço dos conteúdos relativos à leitura e escrita (RODRIGUES, 2015; FALKENBACH; DREXLER; WERLE, 2006), como se as crianças estivessem sendo preparadas para as séries iniciais do Ensino fundamental. Diante deste equívoco, ressalta-se a necessidade de o/ a professor/ a contemplar, em suas práticas pedagógicas, atividades corporais que permitam à criança “ser criança por mais tempo, impedindo métodos educativos que se destinem a transformá-las em adultos precoces” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 55).

Nesse sentido, Iza e Mello (2009) alertam que “manter as crianças quietas e caladas revelam as concepções de criança e movimento das professoras, indicando a urgência de reformulação dos processos e cursos de formação inicial e continuada de professoras de Educação Infantil”. Aspectos que se confirmam quando os/ as professores/ as são instigados/ as a responderem o quanto se sentem preparados ou não para desenvolver os conteúdos relacionados à Educação Física. Destes, quatro professores/as consideram-se despreparados/ as, 33 professores/as afirmaram sentir-se pouco preparado/ a, 45 professores/ as consideram-se razoavelmente preparado e apenas 18 professoras/ es assinalaram a opção ‘preparado’. Sendo que um destes afirmou, por meio de observação no questionário, sentir-se pouco preparado apenas com o curso de Pedagogia, sentindo-se preparado após cursar Educação Física (PROFESSOR/ A nº 89).

As questões relativas ao tempo destinado para as práticas pedagógicas voltadas para os conteúdos da Educação Física, foram as que um número maior de professores/ as (n= 17) deixaram de responder. Talvez pelo fato de reconhecerem as limitações em sua formação e a restrição destas em suas aulas. As fragilidades referentes aos conteúdos da Educação Física na formação destes/ as professores/ as refletem o reduzido tempo destinado a estas práticas pedagógicas. Como também, o interesse destes em buscar novas formas para desenvolver os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil.

Nesse sentido, identificou-se que 87 professores/ as possuem muito interesse em participar de encontros formativos voltados para os conteúdos da Educação Física. Os resultados refletem o desinvestimento profissional que assola os/ as professores/ as ao final de carreira, de modo que dentre os/ as seis professores/ as que não responderam, apresentaram pouco ou nenhum interesse pela formação continuada, três possuem idade superior a 50 anos e outro está trabalhando com a Educação Infantil devido à não disponibilidade de aulas no Ensino fundamental no turno em que está atuando.



A partir deste resultado, convém destacar que, em vez de culpar os/ as professores/ as pelas limitações em suas práticas pedagógicas, faz-se necessário pensar formas de formação continuada que subsidiem o trato pedagógico dos conteúdos da Educação Física para esta etapa de ensino. Sendo necessário, conforme Guirra (2009), programas formativos contextualizados que busquem atender as especificidades e direitos da criança, como também as demandas e especificidades de cada instituição de Educação Infantil pública de Cáceres, MT.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os/ as professores/ as consideram-se razoavelmente ou pouco preparados para atuarem com estes conteúdos na Educação Infantil, e acabam restringindo o tempo e espaços disponíveis para as crianças usufruírem do seu direito de jogar/ brincar e explorar as diferentes formas de se-movimentar. Assim, identifica-se um distanciamento entre o que é proposto e o que, de fato, se efetiva nos contextos institucionais, onde o tempo destinado às atividades corporais sistematizadas é reduzido, resultados que incidem principalmente nas turmas de dois anos.

Cabe destacar que o direito ao jogo/brincadeira deve estar imbricado de

intencionalidade pedagógica, uma vez que se constitui direito de aprendizagem e conteúdo de ensino na Educação Infantil. Assim, preocupamos o quantitativo de professores/as que não identificam e sistematizam os conteúdos da Educação Física nos projetos didáticos, planejamento semanal e no projeto político pedagógico. Ressaltamos que, apesar das instituições possuírem limitações em seus espaços e infraestrutura, nenhuma delas se restringe em disponibilizar apenas as salas de aula, parque e/ou pátio para as intervenções pedagógicas. Logo, concluímos que os/as professores/as precisam reconhecer as possibilidades de espaços disponíveis nas instituições em que atuam. Como também, ampliem o tempo destinado a práticas pedagógicas sistematizadas que contemplem os conteúdos da Educação Física.

Todavia, o reconhecimento destes espaços, a sistematização e aplicação dos conteúdos relativos à Educação Física na Educação Infantil, perpassam pelos processos formativos destes profissionais. Nesse sentido, as formações continuadas emergem como uma possibilidade para a melhoria das práticas pedagógicas, como também para a efetivação dos direitos da criança, visto que quase todos os/ as professores/ as investigados/as demonstraram interesse em participar de um programa formativo.

## REFERÊNCIAS

- AYOUB, Eliane. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista paulista de educação física**, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- AYOUB, Eliane. Narrando experiências com a Educação Física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 143-158, mai., 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961**. Ratifica a Declaração dos Direitos da Criança.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2010.



BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, SDEF. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Secretária de Educação Fundamental, Brasília, DF: MEC, 1998c.

BRONFENBRENNER, Urie. As instituições infantis como contexto do desenvolvimento humano. In: BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996, p. 104-127.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, v. 17, n. 25, p. 163-172, dez., 2005.

BUSS-SIMÃO, Márcia. FIAMONCINI, Luciana. Educação física na educação infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a prática**, v. 16, n. 1, p. 297-314, jan./ mar., 2013.

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXLER, Greice; WERLE, Verônica. Investigando a ação pedagógica da educação física na educação infantil. **Movimento**, v. 12, n. 1, p. 81-103, jan./ abr., 2006.

FARIA, Maria Catarina Meirelles e colaboradores. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 113-130, jan./ mar., 2010.

FOLLE, Alexandra e colaboradores. Nível de (in) satisfação profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil. **Motriz**, v. 14, n. 2, p. 124-134, abr./ jun., 2008.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2006..

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GALLAHUE, David; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.



GALLARDO, Jorge Sergio Pérez; MORAES, Lícia Garagnani Galvão de. Educação infantil e um pouco de história. In: GALLARDO, Jorge Sergio Pérez (Org). **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. Barueri, SP: Lucerna, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad. **Mediação da professora generalista no trabalho corporal na educação infantil**. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2009.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 708-713, 2010.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em revista**, v. 25, n. 2, p. 283-302, 2009.

KOLLER, Sílvia Helena; MORAIS, Normanda Araujo de; PALUDO, Simone dos Santos. **Inserção ecológica: um método de estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

MACEDO, Lino de. Jogo e projeto: irredutíveis, complementares e indissociáveis. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Jogo e projeto**. São Paulo: Summus, 2006.

MORAIS, Normanda Araujo de. KOLLER, Sílvia Helena. RAFFAELLI, Marcela. Inserção ecológica na pesquisa sobre trajetórias de vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade social: identificando fatores de risco e proteção. In: KOLLER, Sílvia Helena; MORAIS, Normanda Araujo de; PALUDO, Simone dos Santos. **Inserção ecológica: um método de estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2016.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./ set., 2012.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. O espaço do “corpo” na educação da infância. **Conexões**, v. 6, n. 1, p. 1-13, jan./ abr., 2008.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; MARTINS, David Gomes; PIMENTEL, Nilton Poletto. O cotidiano da educação infantil e a presença da Educação Física na poética de ser criança. **Pensar a prática**, v. 16, n. 1, jan./ mar., 2013.

PINHO, Vilma; GRUNENVALDT, José Tarcísio; GELAMO, Kátia Garcia. O lugar da Educação Física na educação infantil, existe? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 222-240, set., 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.



REVERDITO, Riller Silva e colaboradores. O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e tempo disponível para atividades lúdico motoras. **Pensar a prática**, v. 16, n. 2, p. 355-371, abr./ jun., 2013.

RICHTER, Ana Cristina; GONÇALVES, Michelle Carreirão; VAZ, Alexandre Fernandez. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. **Educar em revista**, n. 41, jul./ set., 2011.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre os modos de praticar educação física na educação infantil. **Estudos pedagógicos, monográfico extraordinário**, v. 38, n. especial, p. 311-325, 2012.

RODRIGUES, Rogério. A educação infantil e os (im) possíveis enlaces no campo escolar: os enredos na passagem entre o brincar, o aprender e o educar. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 102-112, set., 2015.

SANTOS, Elaine Gomes dos; LIMA, José Milton de. A ação pedagógica sob a perspectiva de Henri Wallon. **Motriz**, v. 15, n. 2, p.340-348, abr./ jun., 2009.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 23, n. 2, p. 57-67, jan., 2002.

SILVA, Queila da; ROSA, Marcelo Victor. Análise de estratégias metodológicas das aulas de dança improvisação na educação física infantil. **Motrivivência**, n. 31, p. 66-78, dez., 2008.

SOARES, Amanda Fonseca. Os projetos de ensino e a educação física na educação infantil. **Pensar a prática**, v. 5, p. 15-38, jun., 2002.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MELO, Jose Pereira de; KUNZ, Elenor. O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, v. 22, n. 2, 459-470, abr./ jun., 2016.

TOLOCKA, Rute Estanislava e colaboradores. Como brincar pode auxiliar no desenvolvimento de Crianças pré-escolares. **Licere**, v. 12, n.1, mar., 2009.

UCHÔA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, jul./ set., 2008.

\* Essa pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Dados do autor:

Email: leilamayra@gmail.com

Endereço: Avenida Tancredo Neves, s/n, Jardim Padre Paulo, Cáceres, MT, CEP 78200-000, Brasil.

Recebido em: 12/07/2019

Aprovado em: 13/08/2019

Como citar este artigo:

BORRE, Leila Maria; REVERDITO, Riller Silva. Educação física na educação infantil: tempos, espaços e os direitos da criança. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 02, p. 96-108, mai./ ago., 2019.