

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MARINGÁ-PR: CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN MARINGÁ-PR: CONSTRUCTION AND IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PUBLIC POLICY

Silvia Bandeira da Silva-Lima¹, Walcir Ferreira-Lima^{1,2}, Flávia Évelin Bandeira-Lima¹, Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira^{2,3}, Claudio Kravchychyn² e Ieda Parra Barbosa-Rinaldi².

¹Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho-PR, Brasil.

²Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil.

³Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou descrever e analisar o processo de estruturação e implementação da Lei nº 8392/2009, do Município de Maringá-PR, que inclui a Educação Física como componente obrigatório no currículo da Educação Infantil. Caracteriza-se como um estudo de caso descritivo e documental, por meio de realização de entrevistas semiestruturadas com o parlamentar responsável pelo projeto de lei e com a pesquisadora, cujo estudo subsidiou o referido projeto; aplicação de questionários a 27 professores de Educação Física atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil; e consulta à legislação e documentos internos da Secretaria Municipal de Educação. A partir das informações obtidas, concluiu-se que o processo analisado ocorreu de forma satisfatória, consolidando a política pública educacional em questão.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Política Pública.

ABSTRACT

This research aimed to describe and analyze the process of structuring and implementing Law No. 8392/2009, of the Municipality of Maringá-PR, which includes Physical Education as a mandatory component in the Early Childhood Education curriculum. It is characterized as a descriptive case study and also a documentary study, through semi-structured interviews with the researcher responsible for the study and with the parliamentary author of the Law; questionnaires, applied to 27 Physical Education teachers working at the Municipal Child Education Centers; and consulting the legislation and internal documents of the Municipal Department of Education. From the information obtained, it was concluded that the analyzed process took place in a satisfactory way, consolidating the educational public policy in focus.

Keywords: Physical Education. Child education. Public policy.

Introdução

Propostas educacionais para a Educação Física (EF) foram apresentadas, aplicadas e reformuladas no Brasil desde o final do século XIX. Nesse ínterim, a EF escolar brasileira se desenvolveu sob condições e diretrizes diversas, até alcançar a condição de componente curricular da Educação Básica (EB)¹.

Nesse percurso, a EF infantil emergiu mais tardia e discretamente. Os primeiros relatos de atividades ligadas à concepção de EF para a infância no Brasil surgem na década de 1930, quando da criação dos Parques Infantis em São Paulo, ainda na perspectiva da recreação².

Mesmo que de forma pedagogicamente descompromissada, o “tempo de brincar” foi sendo paulatinamente incorporado à então educação “pré-escolar”. Somente a partir da década de 1970 esse cenário começa a se alterar, mediante a propagação da base teórica da psicomotricidade, em um momento histórico em que a área da EF começa a se integrar às tarefas gerais da escola, com vistas à formação integral da criança, passando a ser um conjunto de “meios para”. Sob essa perspectiva, em nome de um discurso da integração entre as diferentes

disciplinas curriculares, a área da EF passa a ser meio ou suporte para outras áreas de conhecimento “mais nobres” na formação da criança³.

Tradicionalmente denominada “pré-escola”, a ideia da oferta de elementos da EF e de outras disciplinarizações na Educação Infantil (EI) surge prioritariamente no setor privado, com a proliferação de “escolinhas infantis” nos anos 1970 e 1980, que utilizaram elementos da cultura corporal principalmente como estratégia de marketing⁴.

Adiante, a legalidade da EF como componente curricular da EB se concretiza com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), sob a qual deixa de ser atividade paralela na estrutura escolar, ajustando-se às faixas etárias e condições dos alunos⁵. Desde então, as discussões sobre a oferta da EF na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ganham impulso no meio científico-acadêmico.

Paradoxalmente, embora reafirme a importância da disciplina, a resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 07/2010 – fixando as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos – estabelece que os componentes curriculares EF e Artes poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes⁶.

Também na EI parece ser recorrente a atuação de professores regentes das turmas ministrando atividades de práticas corporais, nem sempre nominadas EF⁷⁻⁹. Em contraponto, é possível verificar, nos últimos anos, uma crescente presença de professores de EF nesta primeira etapa da EB⁹⁻¹¹.

Contudo, Martins, Tostes e Mello¹⁰ alertam que a inserção de EF e Artes nesse espaço pode estar relacionada à condição de atendimento tanto do direito dos professores regentes de classe – cumprimento de um terço de sua carga horária semanal às atividades de planejamento, estudos, avaliações – quanto das demandas da LDBEN, que estabelece a EF como componente curricular obrigatório dessa etapa da EB. Nesse sentido, os autores defendem uma agenda de pesquisas que aborde não só a presença dos professores de EF na primeira etapa da EB, mas os pressupostos de sua atuação, pautada em sua organização legal e pedagógica: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (DCNEI)¹² e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹³.

Observa-se, assim, que a perspectiva de atuação dos professores de EF na EI necessita ser pautada em políticas públicas que garantam não somente o espaço de atuação profissional, mas a valorização da EF e, por conseguinte, a eficácia do processo educacional. Portanto, a construção de processos educacionais parece não depender exclusivamente da legislação vigente, mas fundamentalmente de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização. O caso ora apresentado refere-se a uma política pública educacional municipal, construída sob robusta fundamentação científica.

Em 22 de julho de 2009, a Câmara Municipal de Maringá-PR aprovou a Lei nº 8392/2009, que oficializa a inclusão da disciplina EF no currículo da EI de zero a cinco anos, cujos Art. 1º e 2º determinam, respectivamente: a inclusão da EF como disciplina obrigatória no currículo da EI nessa faixa etária; e a promoção do treinamento e capacitação do pessoal docente próprio¹⁴.

O estudo científico que referenciou o Projeto de Lei foi a dissertação de mestrado intitulada “Estudo da influência da variabilidade de prática gímnica sobre o desempenho motor de escolares do novo primeiro ano do ensino fundamental”¹⁵. A pesquisa analisou um programa estruturado de EF escolar na EI, executado durante um semestre letivo. Concluiu-se que a intervenção estruturada por meio da variabilidade de prática gímnica estimulou significativamente o desenvolvimento de habilidades motoras das crianças participantes do estudo. Os resultados permitiram confirmar a possibilidade de disponibilizar os indicadores

encontrados em favor da implementação efetiva da prática gímnica no conjunto dos demais conteúdos da EF.

Diante do exposto, este estudo tem por objetivo descrever e analisar o processo de estruturação e implementação da Lei nº 8392/2009, do Município de Maringá-PR, que inclui a EF como componente obrigatório no currículo da EI.

Métodos

Trata-se de um estudo de caso do tipo descritivo. Considerando as indicações de Thomas, Nelson e Silvermann¹⁶, os seguintes instrumentos foram utilizados na coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, junto aos responsáveis pela apresentação, elaboração e implantação da Lei nº 8392/2009; e questionários, direcionados a professores de EF atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Foram entrevistados: a Professora Vânia de Fátima Matias de Souza, autora da dissertação de Mestrado que subsidiou o projeto de lei; e o Vereador Flávio Vicente, autor do referido projeto. Os encontros foram agendados e ocorreram individualmente e presencialmente. Os dados foram coletados em áudio, a fim de garantir a confiabilidade dos registros.

No roteiro, a busca por dados relativos ao processo de fundamentação, elaboração, apresentação e aprovação do Projeto de Lei. O vereador foi indagado sobre os procedimentos durante o processo de um Projeto de Lei pela Câmara Municipal, desde a apresentação até a aprovação, bem como sobre o motivo que o levou a elaborar e apresentar o Projeto de Lei que é objeto do presente estudo. Já à pesquisadora foram apresentadas questões sobre suas motivações para propor o Projeto de Lei e sobre a escolha do vereador para a apresentação da proposta. Uma questão comum foi apresentada aos dois entrevistados, sobre a importância da consolidação do componente curricular EF nos CMEIs de Maringá. Todas as respostas foram transcritas na íntegra.

Responderam aos questionários 27 professores de EF atuantes em CMEIs por pelo menos um ano letivo após a implementação da Lei nº 8392/2009 (critério de inclusão). O instrumento, composto de questões fechadas, gerando dados para tratamento estatístico descritivo (frequência e percentual), foi construído a fim de obter junto aos professores as seguintes informações: a) idade, sexo e tempo de atuação profissional na EF (apresentados textualmente); b) formação docente, experiências de ensino na EI e condições de trabalho e formação continuada, estes pertinentes ao exercício da função e em consonância com o preconizado pela legislação municipal^{14,17} (apresentados por meio das Figuras 1, 2 e 3).

Mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC) para a realização da pesquisa e contatos dos diretores dos CMEIs, o encaminhamento e recolhimento dos questionários foi realizado por meio de malote semanal, procedimento padrão para distribuição de documentos e materiais.

Diante da necessidade de encontrar, selecionar e analisar documentos, este estudo caracteriza-se também como documental¹⁸. Foram consultadas a legislação educacional (federal, estadual e municipal), bem como, sob autorização da SEDUC, a regulamentação e documentos internos relativos ao objeto de estudo.

Todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM) (CAAE:06293512.9.0000.0104).

Resultados e Discussão

O primeiro passo da pesquisa foi a realização das entrevistas com a pesquisadora que propôs a implementação de uma política pública a partir dos resultados de seu estudo e com o vereador que acolheu a proposta.

Apresentaremos a seguir os questionamentos, a transcrição das respostas e as análises pertinentes. Para melhor fluidez do texto, optamos por exibir as respostas dos entrevistados simultaneamente, sempre que apresentadas consonâncias entre as partes.

Inicialmente, o vereador foi questionado sobre como ocorre o processo de um Projeto de Lei pela Câmara Municipal, desde a apresentação até a aprovação.

“Um Projeto de Lei se dá a partir de uma ideia, uma sugestão ou a constatação de um problema. Com isso, começamos a desenvolver o texto no formato da lei, procurando atender o objetivo pretendido sem se opor a leis maiores, como a Constituição Federal, por exemplo. Após terminarmos o texto da lei, o projeto é protocolado na Câmara e tramita pelas comissões, para verificar sua validade jurídica e constitucional. Com isso, o projeto vai para discussão em plenária. Ele é apresentado e defendido por seu vereador autor. Mas antes dessa apresentação, normalmente faz-se o que chamamos de lobby, ou seja, uma campanha referente à lei com os outros vereadores, para garantirmos que teremos força e apoio para a aprovação. Em seguida às considerações de todos, ele é votado. Se receber os votos favoráveis da maioria dos vereadores, ele é aprovado em primeira discussão. Para que um projeto seja enviado à Prefeitura para sanção do prefeito, ele precisa passar por duas votações na câmara. Os vereadores têm direito de propor mudanças no projeto, são as emendas. Se houver alguma emenda aprovada, é preciso de três sessões para aprovação do Projeto de Lei” (Vereador).

Sobre suas motivações para propor o Projeto de Lei, a pesquisadora assim se manifestou:

“Inicialmente, o projeto de pesquisa desenvolvido como Dissertação de Mestrado buscava ressaltar a importância da Educação Física de forma sistematizada nas séries iniciais. O projeto foi realizado com o primeiro ano do Ensino Fundamental, de 9 anos. Com o projeto, após o relato dos professores regentes de sala e dos instrumentos utilizados durante o processo com as crianças, percebemos que o problema no desenvolvimento cognitivo, especificamente voltado para o letramento, início do processo de alfabetização, conteúdo desse novo primeiro ano do Ensino Fundamental, tinha relação com as necessidades de uma prática de vivências motoras nos anos anteriores. Ou seja, na Educação Infantil. Sendo instigada pelos professores e diretores após o resultado dos trabalhos a buscar a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Infantil, nos vimos no dever de elucidar o enlace entre o campo acadêmico e as ações práticas para beneficiar a sociedade, em especial, a Educação Infantil, em que a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças em uma fase tão essencial de seu desenvolvimento. O projeto foi construído a partir da Dissertação, mas participei efetivamente de toda construção

do Projeto de Lei, acompanhei todo o processo da construção a aprovação na Câmara. Acompanhei até a obrigatoriedade do concurso, entretanto, o processo de formação continuada tem sido objeto de outras investigações” (Pesquisadora).

Sobre o motivo que o levou a elaborar e apresentar o Projeto de Lei ora tematizado, o vereador respondeu:

“A professora me procurou e apresentou o Projeto de Lei, me explicou sobre a necessidade e a importância de se implantar a Educação Física como componente curricular da Educação Infantil, ministrada por professores de Educação Física formados. Como professor do Ensino Superior e sabendo que a educação do Ensino Básico, principalmente o público, em Maringá, está ainda muito longe do ideal, e como não dizer abaixo das expectativas... ao olhar o projeto, vislumbrei uma possibilidade de contribuir para ajudar a reverter o quadro atual da educação municipal. E a Educação Física tem grande importância neste processo de formação da criança. Sei que para essa faixa etária os objetivos e os conteúdos são outros, mas como sempre pratiquei esportes, basquete e natação, como me faz bem, e vendo que hoje os jovens não fazem quase nada nas aulas de Educação Física, falo porque tenho filhos e sei como é. E, também conhecendo a realidade de outros países como os Estados Unidos, em que os alunos são obrigados a participar de alguma aula de esportes, e mesmo assim estão caminhando para um grande problema que é a obesidade. Senti que com tudo isso, um projeto desses pode fazer a diferença na qualidade de vida e na formação das nossas crianças” (Vereador).

Quando solicitado à pesquisadora que justificasse a escolha do vereador para a apresentação da proposta, ela pontuou:

“A opção foi intencional, por saber que ele também atua como professor do Ensino Superior e é envolvido com questões e preocupações no campo da Educação” (Pesquisadora).

As falas até aqui evidenciam que a participação da professora não ficou restrita à apresentação da proposta, estendendo-se em forma de assessoria, oferecendo subsídios técnico-científicos à aprovação do projeto, evidenciando a parceria entre Academia (pesquisadora) e Poder Legislativo municipal (vereador).

Nota-se que as impressões do vereador refletem alguns paradigmas da área: a ideia de similaridade entre EF e esportes, ao citar as experiências pessoais; o desinteresse dos filhos pela prática nas aulas de EF; e a preocupação com a obesidade, notório problema de saúde pública, que tem a inatividade física entre as principais causas.

De fato, habita o imaginário social brasileiro a concepção de que a EF escolar se resume ao ensino e prática de esportes, conteúdo que mantém a hegemonia absoluta na disciplina, mesmo diante do movimento identificado como “Cultura Corporal”, que vem embasando diretrizes curriculares nas últimas décadas^{1,19}.

Quanto à desmotivação, as atividades das aulas de EF, que no início da vida escolar são altamente estimulantes, com o passar dos anos passam a priorizar a prática do esporte, comumente repetitiva e desvinculada de necessidades e interesses dos alunos, gradativamente

causando desmotivação e desinteresse, devido à falta de relação entre o que estão aprendendo ou praticando e o que é passível de aplicação em suas vidas⁸.

Não só as atividades corporais realizadas na EF escolar são relevantes para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Mais do que isso, o hábito adquirido de práticas regulares da cultura corporal favorece o processo de conscientização sobre a importância destas práticas para saúde em geral e para a prevenção da obesidade²⁰.

Membros da sociedade eleitos pelo voto popular, os legisladores carregam consigo conhecimentos e experiências pessoais, crenças e ideologias. A sensibilidade aos problemas sociais nas diversas esferas e a disposição em ouvir os diversos atores sociais e ajustar e até mesmo modificar suas concepções são virtudes indispensáveis à sua função. Conceitua Rua (1998)²¹ que o poder público é autoridade soberana na elaboração e implementação de políticas públicas que, por essência, compreendem intensa atividade política. Para a autora, políticas públicas resultam do processamento do sistema político, dos *inputs* (originários do meio ambiente e sociedade) e dos *withinputs* (demandas originadas no interior do próprio sistema político).

Consonantes ao escopo deste estudo, Mendes e Azevêdo²² argumentam que, embora a LDBEN tenha apresentado a obrigatoriedade da EF na escola, originariamente garantida em todos os níveis de ensino, o processo de descentralização que atribuiu autonomia a estados, municípios e escolas, por meio de seus projetos pedagógicos, ocasionou interpretações e tratamentos diferenciados a cada nível de ensino.

Dessa forma, ações como a apresentada justificam-se pelo intuito de efetivar necessidades fundamentais ao processo educacional. As falas dos entrevistados revelam a conjunção que favoreceu o amparo legal à oferta de um componente curricular essencial ao desenvolvimento motor e intelectual das crianças de zero a cinco anos de idade, ao passo que denotam o processo de convencimento e de integração entre as partes – Poder Legislativo e Academia – sobre a necessidade de intervenção, buscando modificar uma determinada realidade educacional.

Ao serem questionados sobre a importância da consolidação do componente curricular EF nos CMEIs de Maringá, os entrevistados assim se posicionaram:

“A Educação Física Infantil para mim, e deve ser também para toda a sociedade, é fundamental para o bom desenvolvimento das crianças. São vários os fatores positivos, como o desenvolvimento físico e motor e, principalmente, a inserção de uma consciência competitiva saudável nas crianças, sem falar que todos estes fatores colaboram no desenvolvimento cognitivo das crianças e em um futuro com uma qualidade de vida melhor” (Vereador).

“A Educação Física infantil rompe com a linearidade fragmentada de pensar a criança, ressaltando que sua prática é de extrema importância para a área, para o desenvolvimento infantil. Isso já está posto e tem sido objeto de inúmeros estudos e pesquisas. Já é fato consolidado que nossa área contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, mas senti que era preciso avançar, por isso ainda que um singelo passo, escolhemos procurar implementar legalmente sua prática e garantir minimamente sua ação nos Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá. Ser legal não significa ser legítimo, mas com certeza é um bom começo” (Pesquisadora).

O poder argumentativo de ambos se mostra fortalecido a partir do processo vivenciado. A disposição da pesquisadora em imergir no processo político e do vereador em estudar o tema para a defesa da proposição em plenário ficam claras em suas falas.

A promulgação da Lei nº 8392/2009 suscitou a apresentação e aprovação de um novo Projeto de Lei. Trata-se da Lei nº 8992/2011¹⁷, que determina que as aulas de EF sejam ministradas exclusivamente por profissionais graduados em EF. O Art. 1º da referida lei acrescenta a condição “[...] pertencentes ao quadro próprio de funcionários da Administração Municipal”. Essa lei complementar garantiu a contratação de professores de EF por meio de concurso público específico.

O processo descrito evidencia o atendimento a aspectos legais originariamente previstos na LDBEN. Todavia, ao enfatizar que “ser legal não significa ser legítimo, mas com certeza já é um bom começo” a pesquisadora encaminha uma nova empreitada, para além da conquista obtida. O caminho da legitimação passa pelo efetivo reconhecimento da condição de componente curricular por parte da comunidade escolar e, especialmente, da atuação dos docentes, de forma geral¹ e na EI²³.

Dos 27 professores que responderam ao questionário, 20 (74,1%) são do sexo feminino e sete (25,9%) do sexo masculino.

A predominância do sexo feminino na docência na EI, que ocorre entre os professores regentes de classe, também se evidencia nos docentes com formação específica em EF, porém com um percentual bem menor quando comparado com as demais áreas, caracterizando a EF como uma “porta de entrada” masculina nesse contexto²⁴.

No momento da pesquisa, 11 professores (40,8%) se encontravam na faixa etária entre 22 e 30 anos e 13 (48,1%) entre 30 e 39 anos; e três (11,1%) acima de 40, até 44 anos.

Quanto ao tempo de atuação profissional desde a graduação, 12 professores (44,4%) responderam atuar por um período de dois e seis anos, enquanto 13 (55,6%), de seis e dez anos, e dois (7,4%) há mais de 10 anos.

Trata-se de um grupo jovem, já que 24 professores (88%) declararam ter menos de 40 anos de idade, número expressivo se considerados os dados de 2018 do Censo Escolar²⁵, que aponta que aproximadamente 55% dos professores atuantes na EI têm menos de 40 anos de idade. Nesse sentido, Martins e Mello²⁴ argumentam que [...] “a Educação Infantil, em função das suas especificidades, e da trajetória ainda incipiente da presença da Educação Física nesse contexto (em muitos casos), pode estar atraindo professores mais jovens”.

Todos os professores participantes da pesquisa foram aprovados em concurso público específico promovido pela SEDUC, e declararam que em todos os CMEIs o componente curricular EF contempla integralmente todas as faixas etárias e turmas previstas.

Tais dados reportam o cumprimento do previsto na Lei Municipal nº 8392/2009, quanto ao Art. 1º: a inclusão obrigatória da EF no currículo da EI. Doravante, serão tratados aspectos que permeiam a questão da legitimidade do componente curricular, ligada essencialmente à formação e atuação docente, que remete ao Art. 2º: promoção do treinamento e capacitação do pessoal docente próprio, perspectivando o aprimoramento do processo educacional¹⁴.

Para além dos dados supracitados, três questões relativas à formação e atuação profissional no contexto estudado foram apresentadas aos professores, avançando na temática ora tratada: a) formação docente; b) experiências anteriores na EI; e c) formação continuada (Figuras de 1 a 3).

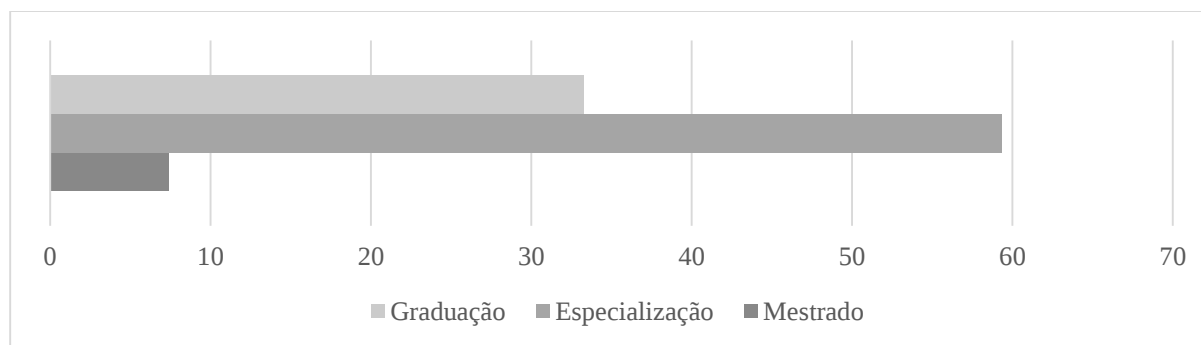


Figura 1: Formação acadêmica dos professores de EF atuantes nos CMEIs

Fonte: autores

Nove professores (33,3%) possuem graduação em EF; 16 (59,3%), especialização na área de EF e/ou áreas afins; e dois (7,4%), mestrado em EF.

A formação inicial em EF, que compreende o período de aquisição de conhecimentos e vivências indispensáveis para a atuação profissional²⁶, é o requisito exigido para o ingresso na carreira do magistério municipal. A EF na EI é, atualmente, conteúdo constante nos currículos de formação inicial em EF, como disciplina específica e compondo o rol de vivências e conhecimentos do estágio curricular supervisionado²⁴. Além disso, abordagens sobre a infância aparecem em diversas disciplinas na formação inicial em EF²⁷.

Num primeiro olhar poderia-se presumir, pois, que a formação inicial ofereceria as condições necessárias para o ingresso na carreira docente ora tratada. No entanto, há que se ressaltar que essa formação necessita ser alicerçada não só em questões legais, relativas especialmente à ocupação de um espaço “de direito” pelo professor de EF.

Alertam Martins, Tostes e Mello¹⁰, para a necessidade de uma atuação profissional que considere a concepção de infância pautada na criança como centro da ação pedagógica, e que a mediação docente se dê, fundamentalmente, por experiências surgidas em decorrência “[...] das relações estabelecidas entre as crianças e delas com os adultos, evitando, assim, a assunção de perspectivas que desconsiderem as singularidades da infância, as expectativas e necessidades das crianças” (p. 716).

Caraçato et al.²⁷ reforçam essa preocupação, ao ressaltarem a predominância de um conceito de infância trazido da área biológica, sob a perspectiva desenvolvimentista. Os autores indicam a importância de incorporação de conhecimentos produzidos pela neurociência, no campo dos estudos culturais e das políticas sociais, para a compreensão da totalidade da infância e o rompimento com a linearidade de uma única abordagem.

Verifica-se, contudo, que a maioria dos professores (66,7%) avançaram na formação profissional para além da graduação, em nível de pós-graduação *lato* e *stricto-sensu*, percentual duas vezes superior à média nacional dos docentes atuantes na EI (30,2%)²⁵. Essa condição, bem como a formação continuada institucional – adiante abordada –, são importantes elementos na ampliação de perspectivas de ensino para essa etapa da EB.

Dessa forma, vislumbra-se um corpo docente jovem, com a formação exigida para o exercício da função e que demonstra interesse pela continuidade da formação acadêmica para além da graduação. Martins e Mello²⁴ ressaltam que, considerando a notória desvalorização da docência no Brasil, especialmente nas primeiras etapas da escolarização, é relevante encontrar professores de EF especialistas, mestres e doutores atuando na EI.

Para além da formação acadêmica e retomando dados relativos a idade e experiência profissional, Farias et al.²⁸ identificam cinco ciclos na carreira docente de professores de EF: a) entrada; b) consolidação das competências profissionais; c) afirmação e diversificação; d) renovação; e e) maturidade. Sob tal classificação, os dados de perfil profissional e do percurso formativo dos professores participantes desta pesquisa os posicionam entre os ciclos de “a” e

“c”, já que os ciclos “d” e “e” denotam uma fase avançada da carreira, não observada no corpo docente pesquisado.

Perspectivando a especificidade da EI, buscamos verificar a experiência profissional dos professores nesta etapa da EB (Figura 2).

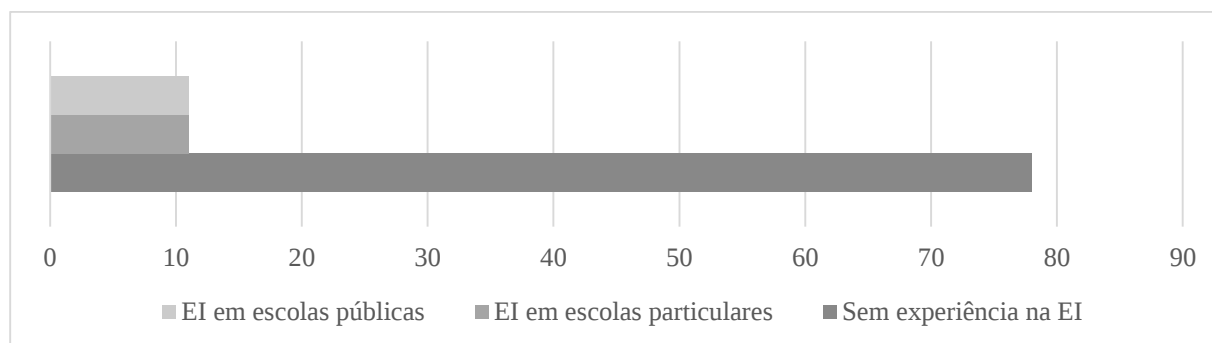


Figura 2: Experiência dos professores de EF na EI

Fonte: autores

Três professores (11,1%) relataram ter experiência na EI em escolas públicas; três (11,1%), em instituições particulares; e 21 (77,8%) externaram não ter nenhuma experiência anterior nesse nível de ensino.

A experiência dos professores de EF na EI antes do ingresso no magistério público mostra-se pequena, demonstrando que não houve um investimento na carreira pela maioria. Tal ausência de perspectiva encontra justificativa ante o histórico de continuidade de atuação de regentes de turmas nos horários e espaços destinados à EF.

Em níveis mais avançados da EB, as experiências pessoais dos professores de EF são concorrentes e muitas vezes predominam sobre seus conhecimentos acadêmicos²⁹. Para Oliveira e Prodócimo³⁰, a falta de “bagagem pessoal” na EI leva os professores de EF – conforme já aqui verificado –, a recorrerem à atualização, por meio de estudos e leituras, cursos de formação, especialização e pós-graduação. No entanto, ponderando, as autoras ressaltam a importância da experiência docente, ao afirmarem que nesse nível de ensino, “[...] a teoria serve como embasamento da prática, mas é falha se não for adaptada a cada contexto educativo” (p. 46).

Assim, a formação continuada – prevista na Lei nº 8992/2011 – assume especial importância no processo de desenvolvimento pedagógico. No caso específico da EI, a formação continuada sugere uma potencial contribuição para a qualificação da atuação docente, oportunizando o confronto de ideias, o questionamento e a revisão de concepções e práticas dos professores, a fim de adequá-las às reais demandas do cotidiano escolar¹⁰.

A Figura 2 apresenta dados sobre a oferta de formação continuada no ambiente pesquisado.

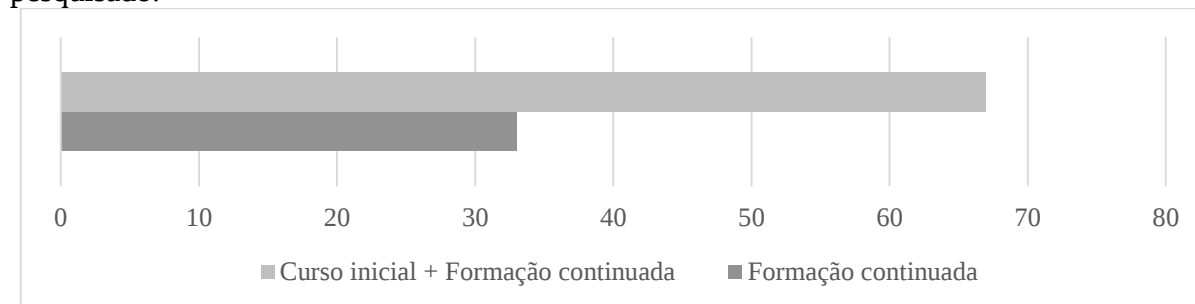


Figura 3: Formação oferecida pela SEDUC

Fonte: autores

O Curso Inicial de Formação é oferecido anualmente, a cada início de ano letivo, com quatro dias de duração e tendo a fundamentação teórica e o planejamento anual como elementos principais. Já a formação continuada é realizada semanalmente, por meio de reuniões pedagógicas com a coordenação da área de EF da SEDUC, tendo como foco o planejamento semanal e a realização de estudos sobre temas ligados à EF na EI.

Esse processo é registrado em atas, às quais tivemos acesso e que caracterizam uma formação que discute as bases teóricas à luz das experiências cotidianas dos professores. Essas características afastam a possibilidade de se tratar de um mero “treinamento”, formato inadequado para o ambiente escolar, sobretudo para a EI³¹.

Dentre os 27 professores participantes da pesquisa, nove (33,3%) foram contratados após o curso inicial, embora na sequência tenham cumprido todo o ano letivo. Os demais (66,7%) participaram de dois momentos de formação.

Segundo Brzezinski³², somente a formação inicial e as experiências profissionais não são suficientes para abarcar os conhecimentos necessários à atuação docente; a história de vida, a formação continuada e as experiências profissionais influenciam sobremaneira o “ser professor”.

Em relação à EF na EI, Martins e Mello²⁴ vislumbram a perspectiva da formação continuada como oportunidade de reflexão e revisão das práticas pedagógicas, podendo contribuir para que os docentes [...] “construam identidade e sentimento de pertencimento, ao ponto de transformar a aparente “condição”, que o levou a trabalhar na referida etapa da Educação Básica, em uma “opção” de carreira profissional”.

Essa concepção de formação continuada encontra sentido em Tardif³³, que ressalta a importância da subjetividade dos saberes docentes. Para o autor, os professores possuem saberes específicos, mobilizados, utilizados e produzidos em seu cotidiano pedagógico, mediando cultura e saber escolar.

Este estudo não se propôs a analisar o processo de formação continuada oferecido pela SEDUC, limitando-se à verificação da efetivação desse processo. Considerando os dados aqui apresentados (condições de contratação, perfil, formação acadêmica, experiência profissional dos professores e a efetiva implementação da EF na EI no município de Maringá-PR), tal formação apresenta-se fundamental para a consolidação da política pública em questão. Tão significativa que compõe o bojo da lei que a alicerça.

Conclusões

Tendo como base a literatura e a legislação sobre a EF na EI consultadas, alguns problemas crônicos em relação ao componente curricular EF na EI no Brasil parecem persistir mais notadamente: a) professores de referência/regentes de classe ministrando o componente curricular EF; b) escassez de políticas públicas que garantam a oferta do componente curricular EF ministrado por professores graduados em EF; e c) conseqüente desmotivação e baixo investimento de docentes na continuidade da formação voltada a esse nível de ensino.

O processo de construção, submissão e aprovação do projeto que deu origem à Lei nº 8392/2009 e 8992/2011^{14,17} exemplifica a possibilidade de quebra do “círculo vicioso” supramencionado. Nesse caso, a atuação conjunta entre Academia e Poder Legislativo mostrou-se decisiva.

A implementação da política pública oriunda desse processo no contexto estudado confirma-se, diante da constatação da oferta do componente curricular EF em todos os CMEIs,

ministrado por professores licenciados em EF contratados por meio de concurso público específico.

Os professores participantes da pesquisa constituem um corpo docente jovem, cuja maioria já avançou na formação acadêmica, mas possui poucas experiências anteriores na EI. Dados estes que corroboram com as baixas perspectivas de atuação para professores de EF nesse nível de ensino no Brasil, relatadas por meio de estudos recentes. Por sua vez, a formação continuada apresenta-se como perspectiva promissora para o aprimoramento da prática docente, decisiva para a legitimação do componente curricular.

Por fim, acreditamos que a apresentação do percurso de construção e implementação dessa política pública municipal possa referenciar iniciativas semelhantes, oxalá até em níveis mais abrangentes de gestão pública. E que ações como essa podem contribuir para a consolidação da EF como componente curricular na EI em nosso país, cujos benefícios são vastamente comprovados e precisam ser garantidos a todas as crianças com idade entre zero e cinco anos.

Referências

1. Kravchychyn C, Cardoso SMV, Moretti LHT, Oliveira AAB de. Educação física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. *Teor Prat Educ* 2012;14(1):107-18. Doi:10.4025/tpe.v14i1.16109.
2. Oliveira NRC. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. *Rev Bras Ciênc Esporte* 2005[acesso 23 maio 2021] ;26(3):95-109. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/162>
3. Ayoub E. Educação física escolar: compromissos e desafios. *Motus Corporis* 2003;10(1):106-117.
4. Sayão DT. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência* 1999;13:221-238. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408>
5. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996 [acesso 23 maio 2021] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
6. Brasil. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. [acesso 23 maio 2021]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf .
7. Vaz AF. Avaliação em educação física na educação física infantil: notas para discussão. *Cadernos de Formação RBCE*. 2018[acesso 23 maio 2021];95-104. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2299>
8. Oliveira AAB, Souza VFM. Educação física escolar: da atividade da prática descompromissada à atratividade da prática formativa. In: Bossle F, Athayde P, Lara L, organizadores. *Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE*. Natal: EdUFRN; 2020[acesso 23 maio 2021], p.119-130. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29072>
9. Farias US, Maldonado DT, Moreira VS, Freire ES, Rodrigues GM. Educação física escolar na educação infantil: uma revisão sistemática. *Pensar a Prática* 2021;24:e65497. Doi:10.5216/rpp.v24.65497.
10. Martins RLDR, Tostes LF, Mello AS. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. *Movimento* 2018;24(3):705-720. Doi:10.22456/1982-8918.77519.
11. Mello AS, Marchiori AF, Bolzan E, Klippel MV, Rocha MC, Mazzei VR. Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. *Humanidades & Inovação* 2020;7(10):327-342. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2868>
12. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/ SEB/DICEI; 2013[acesso 23 maio 2021]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
13. Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: MEC; 2017[acesso 23 maio 2021] . Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

14. Maringá. Lei nº 8392/2009, de 22 de julho de 2009. Determina a inclusão da disciplina Educação Física no currículo da Educação Infantil de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, a partir do exercício de 2010. Maringá, 2009 [acesso 25 maio 2021]. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2009/839/8392/lei-ordinaria-n-8392-2009-determina-a-inclusao-da-disciplina-educacao-fisica-no-curriculo-da-educacao-infantil-de-0-zero-a-5-cinco-anos-a-partir-do-exercicio-de-2010>>.
15. Souza VFM. Estudo da influência da variabilidade de prática gímnica sobre o desempenho motor de escolares do novo primeiro ano do Ensino Fundamental. [Dissertação de Mestrado] Maringá: Universidade Estadual de Maringá (UEM); 2009[acesso 23 maio 2021]. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2208>
16. Thomas JR, Nelson JK, Silverman, SJ. Métodos de pesquisa em atividade física. 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed; 2012.
17. Maringá. Lei nº 8992/2011, de 29 de julho de 2011. Determina que as aulas de Educação Física realizadas nas escolas da rede municipal de ensino sejam ministradas exclusivamente por profissionais graduados em Educação Física. Maringá, 2011[acesso 25 maio 2021]. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2011/900/8992/lei-ordinaria-n-8992-2011-determina-que-as-aulas-de-educacao-fisica-sejam-ministradas-exclusivamente-por-profissionais-graduados-em-educacao-fisica?q=8992%2F2011>>.
18. Kripka RML, Scheller M, Bonotto DL. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Revista de Investigadores UNAD 2015[acesso 23 maio 2021] ;14(2):55-73. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1455-2720-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1455-2720-1-SM%20(2).pdf)
19. Boscatto JD, Darido SC. Currículo e educação física escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais. J Phys Educ 2017;28:e2855. Doi: 10.4025/jphyseduc.v28i1.2855.
20. Ferreira TCS, França TL. Contribuições da educação física na prevenção e tratamento da obesidade infantil. Scire Salutis 2021;11(1):7-23. Doi:10.6008/CBPC2236-9600.2021.001.0002.
21. Rua MG. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA MG, CARVALHO MIV, organizadores. O estudo da política: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo; 1998, p. 231-260.
22. Mendes AD, Azevêdo PH. Políticas públicas de esporte e lazer & políticas públicas educacionais: promoção da educação física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas? Rev Bras Cienc Esporte 2010; 32(1):127-142. Doi: 10.1590/S0101-32892010000400009.
23. Basei AP, Bendrath EA, Cereja C. Contratempos na trajetória da educação física na educação infantil. Pesquiseduca 2018[acesso 23 maio 2021] ;10(20):152-166. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/578>
24. Martins LDRM, Mello AS. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. Humanidades e Inovação 2019[acesso 23 maio 2021] ;6(15):161-172. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1544>
25. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Internet]. Sinopse estatística da Educação Básica. Brasília, 2018 [acesso 15 jun 2019]. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
26. Barbosa-Rinaldi IP. Formação inicial em educação física: uma nova epistemologia da prática docente. Movimento 2008;14(03):185-207. Doi: 10.22456/1982-8918.2431
27. Caracato YMS, Anversa ALB, Solera B, Flores PP, Oliveira AAB, Souza VFM. Fragilidades do conceito de infância na formação inicial na licenciatura em educação física. Lecturas: Educación Física y Deportes 2020; 25(268):2-13. Doi: 10.46642/efd.v25i268.1509.
28. Farias GO, Batista PMF, Graça A, Nascimento JV. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. Movimento 2018;24(2):441-454. Doi:10.22456/1982-8918.75045
29. Rosário LFR, Darido SC. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. Ver Motriz 2005[acesso 23 maio 2021];11(3):167-178. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>
30. Oliveira LD, Prodócimo E. A prática do professor de educação física na educação infantil. Corpoconsciência 2015[acesso 23 maio 2021];19(2):37-48. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/download/4043/2813>
31. Piragibe V, Ferraz OL. Formação continuada em educação física para professores de educação infantil: a técnica dos diários de aula. Rev bras Educ Fís Esporte 2006; 20(4): 227-237. Doi: 10.1590/S1807-55092006000400001
32. Brzezinski I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: Brzezinski I, organizadora. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano; 2002:7-19.
33. Vargas, CP.Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. 17ª Ed. Petrópolis: Vozes; 2014[acesso 23 maio 2021]. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18638>

ORCID dos autores

Silvia Bandeira da Silva-Lima: <https://orcid.org/0000-0002-6862-2944>

Walcir Ferreira-Lima: <https://orcid.org/0000-0003-0932-7969>

Flavia Évelin Bandeira-Lima: <https://orcid.org/0000-0002-7026-3354>

Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira: <https://orcid.org/0000-0002-2566-1476>

Claudio Kravchychyn: <https://orcid.org/0000-0002-6743-5485>

Ieda Parra Barbosa-Rinaldi: <https://orcid.org/0000-0003-1258-7155>

Recebido em 21/02/2022.

Revisado em 22/04/2022.

Aceito em 27/04/2022.

Endereço para correspondência: Silvia Bandeira da Silva-Lima. Rua Georgina de Carvalho Coutinho, 778 - Jardim Pompéia II – CEP 86.400-000 - Jacarezinho-PR. email. silviabslima@uenp.edu.br