



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Cláudia Christina Mendes Rocha

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL:
DAS DETERMINAÇÕES LEGAIS ÀS PRÁTICAS
INSTITUCIONALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pelas Professoras Doutoradas Maria Helena Lopes Damiano da Silva e Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

OUTUBRO, 2018

Cláudia Christina Mendes Rocha

**Formação inicial de professores de Educação Física no Brasil:
das determinações legais às práticas institucionalizadas
na Educação Infantil**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, realizada sob orientação das Professoras Doutoradas Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 2018

Ficha Técnica:

Título: Formação Inicial de Professores de Educação Física no Brasil: Das Determinações Legais às Práticas Institucionalizadas na Educação Infantil

Ano: 2018

Autora: Cláudia Christina Mendes Rocha

Orientação científica: Professoras Doutoras Maria Helena Lopes Damião da Silva e
Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento

Domínio científico: Ciências da Educação

Especialidade: Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

Instituição: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

À memória de meus queridos pais, que, com dignidade e amor, mantiveram nossa família unida e me ensinaram a trilhar o caminho da honestidade e da persistência.

Quando olho para trás e contemplo os quase três anos que me dediquei ao doutorado, penso... tenho mesmo muito que agradecer!

Como em tudo com que nos envolvemos, houve momentos bons e menos bons... dias de sol e de chuva... dias das folhas caírem para que novas nascessem... enfim, dias de conhecimento, reconhecimento e, agora, de agradecimento.

Começo por agradecer às minhas orientadoras Doutoradas Maria Helena Damião e Maria Augusta Nascimento a quem expresso minha admiração e reconhecimento não somente no que tange ao acompanhamento científico, mas por serem pessoas tão despojadas de orgulho e arrogância frente ao conhecimento que possuem. Este comportamento louvável, permitiu-me transpor as dificuldades advindas do trabalho investigativo e contribuiu imensamente para a minha aprendizagem.

Agradeço à Doutora Maria Isabel Festas, coordenadora do curso de doutoramento e ao Doutor António Gomes Ferreira, diretor da faculdade, pela dedicação e acolhimento disponibilizados, não só a mim, mas a todos os estudantes do curso.

À minha filha Tainah pelo incentivo de sempre e aos meus outros familiares, que mesmo com toda a distância, me acompanharam nesta trajetória, me ajudando e me fortalecendo com palavras de carinho, em especial, as irmãs Marília e Rosângela pelo “socorro” sempre.

Ao Guilherme, meu sobrinho neto, pela dedicação em fazer vários desenhos para eu escolher, inclusive o que compõe a capa.

À Mara, à Lourdes, à Marcelle, à Carine e à Bia, por nossas conversas, risos, choros e pelas comidinhas... Café com bolo, pastel de nata, bacalhau e a feijoada, é claro, acompanhada de um bom vinho português. É meninas... vocês contribuíram imensamente para que minha alegria fosse maior! À Tatiana e Marco Antônio, pelo carinho, companheirismo e ajuda sem medidas. Vocês foram realmente maravilhosos em todos os sentidos!

Aos amigos professores de Educação Física, por acreditarem na minha escolha e valorizarem meu esforço em fazer o doutorado.

Às queridas alunas, alunos e funcionários da Praça de Esportes e da Prefeitura Municipal de Cataguases, pelas mensagens de carinho a mim direcionadas.

Agradeço aos dirigentes, coordenadores, estudantes e professores das faculdades investigadas, pela disponibilidade em colaborar nos estudos empíricos.

Enfim, agradeço a cada uma das pessoas que por mim passaram e deixaram um pouco de si.

Sou grata por minha vida e acima de tudo a Deus por ter me concedido a oportunidade de vivenciar experiências, que tão importantes são e serão para minha atuação profissional e vivência nos diversos âmbitos da sociedade.

Índice

Resumo / Palavras-chave.....	15
Abstract / Keywords.....	17
Introdução.....	19
PARTE 1. Educação Infantil e formação inicial de professores de Educação Física: enquadramento legal e revisão da literatura.....	27
Capítulo 1. Referenciais normativos legais e curriculares.....	29
1.1. Referenciais normativos legais e curriculares para a Educação Infantil.....	30
1.1.1. Referenciais normativos legais.....	31
1.1.2. Referenciais curriculares.....	32
1.1.3. Ideias conclusivas.....	38
1.2. Referenciais normativos legais e curriculares para a formação inicial de professores de Educação Física.....	41
1.2.1. Os referenciais normativos legais e o currículo de formação.....	42
1.2.2. Ideias conclusivas.....	50
Capítulo 2. Revisão da literatura.....	57
2.1. Tendências da Educação Física como disciplina escolar.....	58
2.2. O currículo de Licenciatura em Educação Física: (des) caminhos.....	63
2.3. Sobre a Educação Infantil.....	75
2.3.1. A Educação Física na Educação Infantil: em busca de legitimidade.....	78
2.4. Desenvolvimento infantil e Educação Física: interfaces com a Teoria Histórico-Cultural.....	87
2.4.1. A brincadeira e o jogo como ferramentas para o desenvolvimento infantil.....	94
2.4.2. Possibilidades pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil.....	98
PARTE 2. Investigação empírica.....	103
Capítulo 3. Planificação e desenvolvimento da investigação.....	105
3.1. Planificação da investigação.....	106
3.1.1. Objetivos gerais.....	107
3.1.2. Estrutura da investigação.....	107
3.1.3. Contexto e contato institucional.....	108

3.2. Estudo A - Análise do suporte documental	110
3.2.1. Objetivos.....	110
3.2.2. <i>Corpus</i> documental.....	111
3.2.3. Análise dos dados.....	112
3.2.4. Instrumentos.....	113
3.3. Estudo B - Análise das percepções de estudantes, professores e formadores.....	114
3.3.1. Objetivos.....	115
3.3.2. Instrumentos.....	116
3.3.3. Participantes.....	118
3.3.4. Procedimento de recolha dos dados.....	120
3.3.5. Análise dos dados.....	121
Capítulo 4. Apresentação e discussão dos dados.....	123
4.1. Estudo A: Dados e sua interpretação.....	124
4.1.1. Análise dos PPCs	125
4.1.2. Análise das disciplinas curriculares.....	129
4.2. Estudo B: Dados e sua interpretação.....	140
4.2.1. Percepção dos estudantes.....	141
4.2.2. Percepção dos professores	155
4.2.3. Percepção dos formadores.....	168
4.3. Comparação e discussão dos resultados.....	181
Considerações finais.....	195
Referências bibliográficas.....	201
Anexos	

Índice de figuras

Figura 1: Conhecimentos para o exercício da docência.....	67
Figura 2: A triangulação praxiológica.....	83
Figura 3: Estrutura da investigação empírica.....	108
Figura 4: Estrutura do Estudo A.....	111

Índice de quadros

Quadro 1: Síntese dos referenciais normativos legais que enquadram e caracterizam a Educação Infantil.....	37
Quadro 2: Estudo comparativo sobre a Educação Física na Educação Infantil na BNCC, no RCNEI e nas DCNEI.....	40
Quadro 3: Os saberes da proposta de 1969.....	44
Quadro 4: Os saberes da proposta de 1987.....	45
Quadro 5: Síntese dos normativos legais e a formação inicial de professores de Educação Física.....	48
Quadro 6: Cursos de Educação Física em funcionamento no Brasil.....	50
Quadro 7: Caracterização das faculdades participantes.....	109
Quadro 8: Análise do PPC.....	112
Quadro 9: Disciplinas analisadas.....	112
Quadro 10: Grelha 1: Análise do PPC.....	113
Quadro 11: Grelha 2: Análise das disciplinas.....	114
Quadro 12: Estrutura do Estudo B.....	116
Quadro 13: Estrutura dos instrumentos.....	117
Quadro 14: População e participantes.....	118
Quadro 15: Caracterização dos estudantes.....	118
Quadro 16: Caracterização dos professores.....	119
Quadro 17: Caracterização dos formadores.....	120
Quadro 18: PPC – Faculdade 1.....	125
Quadro 19: PPC – Faculdade 2.....	126
Quadro 20: Dados das matrizes curriculares dos cursos.....	130

Quadro 21: Carga horária das disciplinas.....	132
Quadro 22: Metodologias de ensino - Faculdade 1.....	134
Quadro 23: Metodologias de ensino utilizadas nas disciplinas – Faculdade 2.....	135
Quadro 24: Conteúdos programáticos das disciplinas da Faculdade 1.....	137
Quadro 25: Conteúdos programáticos das disciplinas – Faculdade 2.....	138
Quadro 26: Objetivos das disciplinas – Faculdade 1.....	139
Quadro 27: Objetivos das disciplinas – Faculdade 2.....	140
Quadro 28: Função atribuída à Educação Física na Educação Infantil.....	142
Quadro 29: Significado atribuído à expressão “brincar”.....	143
Quadro 30: Significado atribuído à expressão “lúdico”.....	143
Quadro 31: Significado atribuído à expressão “jogo”.....	144
Quadro 32: Perfil do professor.....	145
Quadro 33: Contributo atribuído.....	145
Quadro 34: Justificativas ao contributo do curso.....	146
Quadro 35: Disciplinas consideradas mais relevantes.....	147
Quadro 36: Justificativas à escolha das disciplinas.....	148
Quadro 37: Classificação do envolvimento com o estágio supervisionado.....	149
Quadro 38: Justificativas à classificação atribuída ao envolvimento com a disciplina.....	150
Quadro 39: Classificação do envolvimento com a prática de ensino.....	150
Quadro 40: Justificativas à classificação atribuída ao envolvimento com a disciplina.....	151
Quadro 41: Atividades de pesquisa e extensão.....	152
Quadro 42: Importância atribuída a essas atividades.....	152
Quadro 43: Justificativas à classificação da importância das atividades.....	153
Quadro 44: Obrigatoriedade legal da disciplina.....	154
Quadro 45: Função atribuída à Educação Física na Educação Infantil.....	156
Quadro 46: Significado atribuído à expressão “brincar”.....	157
Quadro 47: Significado atribuído à expressão “lúdico”.....	157
Quadro 48: Significado atribuído à expressão “jogo”.....	158
Quadro 49: Perfil do professor.....	159
Quadro 50: Contributo atribuído.....	160
Quadro 51: Justificativas ao contributo do curso.....	160

Quadro 52: Disciplinas consideradas mais relevantes.....	162
Quadro 53: Justificativas à escolha das disciplinas.....	162
Quadro 54: Classificação do envolvimento com o estágio supervisionado.....	163
Quadro 55: Justificativas à classificação atribuída ao envolvimento com a disciplina.....	164
Quadro 56: Classificação do envolvimento com a prática de ensino.....	164
Quadro 57: Justificativas à classificação atribuída ao envolvimento com a disciplina.....	165
Quadro 58: Atividades de pesquisa e extensão.....	165
Quadro 59: Importância atribuída a essas atividades.....	166
Quadro 60: Justificativas à classificação da importância das atividades.....	166
Quadro 61: Obrigatoriedade legal da disciplina.....	167
Quadro 62: Função atribuída à Educação Física na Educação Infantil.....	168
Quadro 63: Significado atribuído à expressão “brincar”.....	169
Quadro 64: Significado atribuído à expressão “lúdico”.....	169
Quadro 65: Significado atribuído à expressão “jogo”.....	170
Quadro 66: Perfil do professor.....	171
Quadro 67: Contributo atribuído.....	172
Quadro 68: Justificativas ao contributo do curso.....	173
Quadro 69: Disciplinas consideradas mais relevantes.....	174
Quadro 70: Justificativas à escolha das disciplinas.....	175
Quadro 71: Classificação do envolvimento com o estágio supervisionado.....	175
Quadro 72: Justificativas à classificação atribuída ao envolvimento com a disciplina.....	176
Quadro 73: Classificação do envolvimento com a prática de ensino.....	177
Quadro 74: Justificativas à classificação atribuída ao envolvimento com a disciplina.....	177
Quadro 75: Importância atribuída a essas atividades.....	178
Quadro 76: Justificativas à classificação da importância das atividades.....	178
Quadro 77: CNE/CP n.º 2/2015 e PPC.....	179
Quadro 78: Sobre a obrigatoriedade legal da disciplina.....	180
Quadro 79: A Educação Física na Educação Infantil em decorrência da LDB.....	180
Quadro 80: Pontos acrescentados.....	181

Resumo

A presente tese em Ciências da Educação, na Especialidade de Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores tem um carácter teórico-empírico e incide no processo da formação inicial de professores em Educação Física para a atuação no contexto da Educação Infantil no Brasil, formação esta que tem vindo a ser objeto de particular atenção na última década.

Abordam-se inicialmente os referenciais normativos legais e curriculares que fundamentam e orientam a Licenciatura em Educação Física, bem como os da Educação Infantil. Segue-se a abordagem do percurso histórico dessa formação e das tendências assumidas pela disciplina no contexto escolar. Dá-se particular atenção a questões que se têm por relevantes para que a Educação Física assuma sua legitimidade: o conflito de opiniões em relação a quem deve ministrar a disciplina - o professor especialista ou o generalista, as práticas pedagógicas que desencadeia e a sua visibilidade no contexto da licenciatura.

Em termos teóricos adotou-se a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934), explorando-se as suas implicações para a conceitualização da brincadeira e do jogo, ferramentas da Educação Física que se correlacionam com os eixos estruturantes definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em termos empíricos realizou-se uma investigação de teor exploratório em duas faculdades privadas do Estado de Minas Gerais - Brasil, em cursos de Licenciatura em Educação Física. Desenvolveu-se dois estudos: no Estudo A investigou-se o conteúdo de documentos oficiais: Projeto Pedagógico de Curso e Currículo de Formação; no Estudo B exploraram-se as percepções de estudantes, professores em exercício e formadores, no que respeita aos currículos de formação inicial e à capacitação para atuação na Educação Infantil.

Os dois estudos permitiram concluir que a dupla formação (bacharelado e licenciatura) ganhou espaço principalmente nas instituições privadas, dando-lhes autonomia de organizarem seus currículos, verificando-se diferenças entre os currículos das faculdades no que concerne: à articulação das disciplinas obrigatórias de carácter teórico com as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; ao momento em que as disciplinas obrigatórias se configuram na grade; conteúdos programáticos e as cargas horárias nas disciplinas Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e nas didático-pedagógicas.

Quanto a disciplinas que fundamentam a formação inicial para atuar na Educação Infantil, foram identificadas disciplinas específicas apenas na grade curricular da Faculdade 1.

Considera-se que o contributo desta investigação se relaciona aos currículos de Licenciatura em Educação física e aos conhecimentos que alicerçam as respectivas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Portanto, ressalta-se a peculiaridade dos conhecimentos formativos para a atuação neste âmbito, nomeadamente uma perspectiva diferenciada no trato pedagógico com a motricidade infantil e com o processo de construção de conhecimentos, possibilitado a partir das interações e da brincadeira.

Palavras-chave: Currículo; Formação de professores; Educação Física; Educação Infantil.

Abstract

The present thesis in Education Sciences, in Specialty of Organization of Teaching, Learning and Teacher Training has a theoretical-empirical character and focuses on the process of the initial formation of teachers training in Physical Education for the action in the context of the childhood Education in Brazil, formation which has been the subject of particular attention in the last decade.

The legal and curricular normative references that base and guide the Degree in Physical Education, as well as those of Childhood Education, are initially addressed. It follows the approach of the historical course of this formation and of the tendencies assumed by the discipline in the school context. Particular attention is given to questions that are relevant for Physical Education to assume its legitimacy: the conflict of opinions regarding who should minister the discipline - the specialist or generalist teacher, the pedagogical practices that triggers and their visibility in the context of the degree.

In theoretical terms, Vygotsky's Historical-Cultural Theory (1896-1934) was adopted, exploring its implications for the conceptualization of play and game, Physical Education tools that correlate with the structuring axes defined in the National Curricular Guidelines for Childhood Education.

In empirical terms, an exploratory research was carried out in two private colleges of the State of Minas Gerais - Brazil, in Degree courses in Physical Education. Two studies were developed: Study A investigated the content of official documents: Pedagogical Course Project and Training Curriculum; study B explored the perceptions of students, in-service teachers and trainers, regarding initial training curriculum and training to perform in Childhood Education.

The two studies allowed us to conclude that the double training (bachelor and degree) gained space mainly in private institutions, giving them autonomy to organize their curriculum, verifying differences between the curriculum of the faculties in what concerns: the articulation of the compulsory disciplines of character theoretical with the subjects of Teaching Practice and Supervised Internship; to the moment in which the obligatory disciplines are configured in the grid; program content and hourly workloads in the Teaching Practice, Supervised Internship and didactic-pedagogical disciplines.

As for the disciplines that base the initial formation to work in Childhood Education, specific disciplines were identified only in the curriculum of Faculty 1.

It is considered that the contribution of this research is related to the curriculum of Physical Education Degree and to the knowledge that underlies the respective pedagogical practices in Childhood Education. Therefore, the peculiarity of the formative knowledge for the performance in this scope, namely a differentiated perspective in the pedagogical treatment with the children's motricity and with the process of knowledge construction, made possible by the interactions and the play.

Keywords: Curriculum; Teacher training; Physical Education; Childhood Education.

Introdução

Porém, numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não realizáveis, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta por que a criança brinca?

Lev Vigotski, 2008, p. 25.

A tese, que intitulamos *Formação Inicial de Professores de Educação Física no Brasil: Das Determinações Legais às Práticas Institucionalizadas na Educação Infantil*, desenvolvida no âmbito do Doutorado em *Organização do ensino, Aprendizagem e Formação de professores* da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, constitui-se acima de tudo, numa tentativa de compreendermos, de forma estruturada, os pressupostos que enquadram e fundamentam o processo de formação inicial de professores de Educação Física no Brasil e posterior atuação na Educação Infantil, segmento escolar que na atualidade, deixou de ser caracterizado pelo abandono dos legisladores, destinado aos menos favorecidos socialmente e sem caráter educacional.

Nas últimas décadas, a Educação Física neste país vem empreendendo esforços para se alinhar aos propósitos republicanos que regem a Educação Básica: possibilitar às novas gerações a preservação e a reconstrução crítica da herança cultural acumulada pela humanidade, sob a forma de conhecimentos sistematizados, sendo que, durante um longo período, esta área disciplinar foi entendida como destituída de intenção pedagógica, marcada por uma prática meramente recreativa, nos primeiros anos da vida escolar, pelo desenvolvimento da aptidão física e desportiva, nos anos intermediários, e pela dispensa da prática no antigo segundo grau (Brasil, 2016).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96 estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a Educação Física como componente curricular obrigatória para esse nível de ensino, logo na última década observou-se um aumento significativo de escolas que a inseriram no seu Projeto Político Pedagógico. Paralelamente, têm surgido discussões sobre a adequação da formação dos professores de Educação Física, sobretudo da formação inicial, domínio que consideramos de particular relevância.

A formação de professores é, na atualidade, um dos temas mais discutidos na comunidade educacional, o que tem permitido identificar múltiplas limitações em diversos domínios. No Brasil, a formação de professores de Educação Física tem sido objeto de particular atenção na última década. Fundamentalmente o debate ocorre em torno da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e a Resolução CNE/CES n.º 07/2004, que especifica o conhecimento identificador da área e serve como complemento à diretriz da licenciatura, além de fixar orientações para os cursos de graduação/bacharelado. Esta Resolução orienta, no artigo 4.º § 2.º, que o “professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência desta componente curricular na Educação Básica”.

Com base na Constituição de 1988 e na Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foi declarado como dever do Estado o atendimento das crianças em creches e pré-escolas. No Artigo 5.º desta diretriz, prevê-se a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica - oferecida em creches e pré-escolas - estabelecimentos de ensino públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010), sendo que, a creche é um direito com caráter opcional para as famílias, enquanto a pré-escola passa a ser obrigatória: direito das crianças, dever do Estado em relação à oferta gratuita, cabendo às famílias a obrigatoriedade da matrícula e o compromisso com a frequência do educando.

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação em espaços coletivos, sobre o fortalecimento de práticas pedagógicas, e sobre o desenvolvimento das crianças de 0 aos 5 anos (Brasil, 2010).

De acordo com Gomes (2012) o lugar ocupado pela Educação Física no quadro da Educação Infantil foi se consolidando a partir da década de 90 suscitando a produção de conhecimentos em variados aspectos da atuação profissional em Educação Física neste nível de ensino, demonstrando assim, quão recentes são os estudos relacionados a este contexto e a necessidade de investigações que se possam somar à produção teórica existente.

Um ponto que consideramos relevante para a situação apresentada, é a percepção que os sujeitos têm sobre a formação para a atuação na Educação Infantil, por isso, pretendemos desvelar possíveis entraves curriculares, vindos da formação inicial, para que a Educação Física assuma sua verdadeira identidade no contexto da Educação Infantil.

Alguns questionamentos foram levantados ao desenvolvermos, para tal investigação, um prévio trabalho de natureza teórica e de exploração normativo legal. De entre esses questionamentos, destacamos os três seguintes:

- 1 – 1. A disciplina Educação Física está na Educação Infantil apenas e só por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) ou também por ser considerada uma disciplina que agrega valores ao desenvolvimento infantil?
- 2 - Como estão inseridos na grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física os conhecimentos formativos relacionados à Educação Infantil e como estes se relacionam com o Estágio Curricular Supervisionado?;
- 3 - A legalidade da disciplina Educação Física no contexto da Educação Infantil tem contribuído para a construção de sua legitimidade?

Em sequência, percebemos a importância de analisarmos de forma crítica os currículos de formação inicial de professores de Educação Física, visando a futura atuação destes profissionais em creches e pré-escolas.

Temos, assim, como propósito para esta tese a análise do currículo de cursos de formação inicial de professores - Licenciatura em Educação Física, e da sua percepção por parte de estudantes em formação inicial, professores licenciados formados em uma das faculdades pesquisadas, que atuam ou atuaram na Educação Infantil, e professores formadores. Isto com o fim de verificar se o modelo formativo utilizado por estas faculdades aproxima o professor da realidade escolar, em específico a Educação Infantil, pois entendemos como necessário ao professor a construção de uma base sólida de conheci-

mentos científicos durante o processo formativo inicial, no sentido que seja valorizado o aprender a ensinar.

É pois, no Brasil que situamos a investigação por ser nele que temos feito nossa carreira docente e que, nessa qualidade, temos observado a realidade formativa que se nos afigura como substancialmente distante do que se encontra estabelecido nos normativos legais que orientam a Educação Básica e, de forma paradoxal, a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Para que prevalecesse a organicidade, em termos de fundamentações teóricas para este estudo, optamos por dividi-lo em duas partes: uma primeira parte, intitulada *Enquadramento legal da Educação Infantil e da formação inicial de professores de Educação Física e Revisão da Literatura*, é constituída por dois capítulos, e uma segunda parte intitulada *Estudo Empírico* é constituída por três capítulos.

De modo mais concreto, no *Capítulo 1 – Referenciais normativos legais e curriculares* – exploramos primeiramente os normativos legais e curriculares que orientam o funcionamento da Educação Infantil no Brasil, que são: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96 e finalizamos com a Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017 e instituída por lei em resposta à legislação vigente no país desde a Constituição Federal de 1988. A seguir, nos atemos na análise dos normativos legais e curriculares que fundamentam e orientam a formação inicial de professores em Educação Física, para tal, tivemos como ponto de partida legal a Resolução CNE/CP n.º 07/2004 que *institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena* e a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 que *define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Como ponto de chegada, em um último tópico, analisamos o avanço das Diretrizes Curriculares dos cursos de formação de professores em Educação Física para atuarem na Educação Básica.

No *Capítulo 2 – Tendências da Educação Física como disciplina escolar* – construímos o referencial bibliográfico com vista a sustentar o problema de pesquisa e a responder aos objetivos traçados para esta tese. Assim, abordamos de forma sucinta o percurso histórico e as tendências assumidas pela Educação Física no contexto escolar e a seguir o enquadramento da Educação Física no contexto da Educação Infantil. Damos

particular atenção à discussão de questões que entendemos como relevantes para que a Educação Física assuma sua legitimidade, visto existir a obrigatoriedade legal do conteúdo para este nível de ensino. Destacamos as questões relacionadas ao conflito de opiniões existentes em relação a quem deve ministrar a disciplina - professor especialista ou generalista, as práticas pedagógicas vigentes e como é visto o contexto de formação inicial por aqueles que desejam trabalhar ou trabalham com a Educação Física infantil.

Neste capítulo falaremos também do desenvolvimento infantil e da contribuição da Educação Física para este nível de ensino, partindo do entendimento de que muito se busca em termos de referencial teórico e metodologias de ensino que fundamentem as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil. Neste sentido, daremos particular atenção à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski¹ (1896-1934), pois encontramos nela embasamento para abordarmos o imaginário infantil presente nas brincadeiras e nos jogos. Destacamos ainda que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as “interações” e a “brincadeira” e a proposta pedagógica das instituições para este nível de ensino deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010).

Convém, ainda, em termos teóricos, ressaltar que corroboramos com a afirmativa de Duarte (2013, p. 20) de que “a psicologia histórico-cultural é tão somente um dos fundamentos da educação escolar”, não podendo ser considerada uma pedagogia, mas sim, um contributo para a educação escolar ao ser inserida em uma teoria pedagógica.

O *Capítulo 3* – Planificação e desenvolvimento da investigação – sustentado nos dois capítulos anteriores, é dedicado à apresentação do trabalho empírico, o qual foi desenvolvido de forma a que atingíssemos os objetivos antes mencionados. Neste sentido, organizamos dois estudos: um estudo *Estudo A*: dedicado à análise sistematizada do conteúdo de documentos oficiais - Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e currículo de formação inicial das faculdades – que guiam os cursos de Licenciatura em Educação

¹ Encontramos na bibliografia existente, o nome de Vigotski escrito de várias formas. Adotamos a grafia Vigotski, mas preservamos as grafias adotadas nas bibliografias.

Física; e um estudo – *Estudo B* – alicerçado no anterior, dedicado à identificação e caracterização de percepções de estudantes, professores e formadores de Educação Física em relação aos cursos de formação inicial no que respeita a atuação na Educação Infantil.

De modo mais esclarecedor, com o *Estudo A*, buscamos identificar nos PPCs os seguintes aspectos: Perfil do profissional; Competências profissionais pretendidas pelo curso; Objetivos; Organização curricular e Eixos norteadores, e nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física identificar as disciplinas obrigatórias que apresentam caráter pedagógico intencional e também as que fundamentam a docência da Educação Física na Educação Infantil. Já para o *Estudo B*, explorado primeiramente através de questionário aplicado a estudantes e professores e posteriormente de entrevista semi-estruturada feita aos formadores, estabelecemos quatro categorias que orientaram a pesquisa e a construção dos instrumentos investigativos, que são: Concepções; Perfil docente; Contributo da formação inicial para a aquisição do perfil; e Legalização.

Para a análise dos dados recolhidos referentes aos dois estudos, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, usando para este fim, indicações de Bardin (2002) e Amado (2014).

No seu conjunto, o trabalho empírico permitiu-nos realizar uma reflexão acerca dos normativos legais que regem a Educação Física, a Educação Infantil e a formação inicial de professores e, de forma mais específica, a dos professores de Educação Física, o que nos levou a descortinar a problemática pela qual perpassam os currículos de cursos de Licenciatura em Educação Física, salientada por nós ao longo do estudo. Também nos levou à compreensão das percepções dos sujeitos sobre a formação inicial de professores de Educação Física, permitiu-nos analisar de forma comparativa os resultados obtidos na análise documental com as respostas dos sujeitos, bem como as respostas dadas por cada um dos grupos de sujeitos investigados.

A pertinência e relevância que atribuímos a esta tese deve-se também à organização e coerência com que nos propusemos a abordar as questões críticas que fundamentam o estudo empírico. Neste sentido, consideramos que será um contributo às linhas de pesquisa relacionadas a este contexto investigativo, a partir das considerações finais apresentadas, que se debruçam em pesquisas, análises, reflexões e nos resultados acerca do objeto de estudo que envolveu esta tese.

Ressaltamos também, que a partir das categorias – Concepções; Perfil docente; Contributo da formação inicial para a aquisição do perfil; e Legalização –, elencadas

para orientar e estruturar o trabalho investigativo, foi nos permitido analisar ao pormenor o contexto geral em que se insere a formação inicial de professores de Educação Física e posterior atuação na Educação Infantil, através do confronto entre os normativos legais e curriculares, a revisão de literatura e o trabalho empírico, e como consequência, pudemos nos pronunciar, de modo fundamentado, sobre a importância de uma prática pedagógica da Educação Física no contexto da Educação Infantil estar alicerçada em conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo, atrelados a uma reflexão sobre a teoria e a prática profissional que respeite a uma nova concepção de criança, um ser de direitos, considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica e que necessita, para seu desenvolvimento, de estar inserida em um contexto onde o atendimento se faça de forma integral e integrada.

PARTE 1

Educação Infantil e formação inicial de professores de Educação Física: enquadramento legal e revisão da literatura

O educador, na sua prática, quer queira quer não, é um veiculador de valores. É neste sentido que reside a vinculação da forma de ensino com o seu conteúdo. A socialização do indivíduo ou da criança se dá exatamente através da internalização de valores e de normas de conduta da sociedade a que pertence.

Valter Bracht, 1997, p.74.

O currículo precisa ser o fruto de uma ação coletiva. Inicialmente desenhado por um colegiado composto por representantes daqueles que nele atuarão como sujeitos, mas experimentado e avaliado por cada ator constantemente. É imprescindível que sua elaboração se dê a partir de análises do campo de atuação do profissional. [...] Somente assim, será possível eleger conteúdos, atividades e métodos de ensino que viabilizem a construção das identidades docentes idealizadas.

Marcos Neira, 2009.

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à praxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão.

Resolução n.º 2/2015, Artigo 5.º.

Capítulo 1

Referenciais normativos legais e curriculares

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Resolução n.º 7/2004, Artigo 4.º, § 1.º.

Este capítulo se fundamenta na análise dos normativos legais e curriculares que orientam e normatizam o funcionamento da Educação Infantil e a formação inicial de professores de Educação Física no Brasil.

Começamos por abordar os documentos referentes à Educação Infantil, que são: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96 e finalizamos com a Base Nacional Comum Curricular, instituída por lei, em resposta à legislação vigente no país desde a Constituição Federal de 1988. Na mesma se inserem as orientações curriculares a todo o Ensino Básico brasileiro, que compreende: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (1.º ao 9.º ano) e Ensino Médio (1.º ao 3.º ano).

A seguir apresentamos o percurso da formação inicial de professores em Educação Física, bem como a legislação vigente em cada período, até chegarmos à legislação atualmente em vigor, que é a Resolução CNE/CES n.º 7/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Este processo nos permitiu uma análise ao pormenor do contexto em que se insere a formação inicial de professores de Educação Física.

1.1. Referenciais normativos legais e curriculares para a Educação Infantil

A Educação Infantil é definida, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 2010).

Antes de abordarmos o quadro legal e curricular em que se insere a Educação Infantil, importa-nos apresentar algumas características estruturantes da mesma, contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013, p. 84), a saber:

1. As instituições de Educação Infantil estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas (Lei n.º 9.394/96, art. 9.º, inciso IX, art.10, inciso IV e art.11, inciso IV), assim como a controle social;
2. Sua forma de organização é variada, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica;
3. Atendem a faixas etárias diversas nos termos da Lei n.º 9.394/96, em jornada integral ou parcial, sempre no período diurno;
4. Cabe ao poder público oferecer vagas próximo à residência das crianças.

Assim, neste ponto analisaremos os referenciais normativos legais, os quais têm por objetivos, atestar os direitos que a criança de 0 a 5 anos possui, dentre eles o direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e que deve se efetivar através da cooperação entre estados e municípios, em acordo com o que é orientado na constituição e nas leis vigentes.

1.1.1. Referenciais normativos legais

A Educação Infantil teve seu reconhecimento na sociedade brasileira a partir da Constituição Federal de 1988 o atendimento em creches e pré-escolas foi efetivamente reconhecido como um direito social das crianças brasileiras; do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar no Artigo 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º 9.394/96, que regulamentou o ordenamento da Constituição Federal e introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica - essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas (Brasil, 2013); e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que fixou como meta a ser atingida, até 2016, a universalização da pré-escola e a ampliação em 50%, da oferta de vagas em creches para crianças até três anos de idade.

É previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996)², em seus Artigos 29, 30 e 31 que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, será oferecida em: I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II. pré-escolas, para as crianças de quatro a 5 cinco anos de idade e será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I. avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental;
- II. carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional;
- III. atendimento à criança de, no mínimo, 4 horas diárias para o turno parcial e de 7 horas para a jornada integral;
- IV. controle de frequência da criança, sendo exigido um mínimo de 60% do total de horas;

² Nova redação dada à Lei n.º 9.394/96 pela Lei n.º 12.796/2013.

V. expedição de documentos que atestem o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990) também é previsto no capítulo V, o direito da criança à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer:

Artigo 53.º. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Artigo 54.º. É dever do Estado assegurar à criança:

- IV. atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

Artigo 55.º. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

1.1.2. Referenciais curriculares

As discussões sobre o currículo no meio educacional brasileiro, são, à semelhança do que acontece noutros países, os mais variados, percebendo-se nelas a influência de questões históricas, sociais, econômicas, culturais, filosóficas (ver, entre outros, Young, 2007, 2011, 2014; Gimeno Sacristán, 2010; Saviani, 2003; Tadeu da Silva, 2010).

Podemos definir, de forma simples, o currículo como um guia que estabelece uma trajetória, um percurso longo ou restrito de educação formal, derivado sempre de um modo ou modelo de pensar essa educação, a qual se há de traduzir em ensino e em aprendizagem. É também a expressão da função da escola nas sociedades, que formando uma série de subsistemas, conduz a práticas pedagógicas diversas (Gimeno Sacristán,

1991) e “diz respeito a seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino aprendizagem” (Saviani, 2003, p.1).

Neira (2009, p.123) afirma que o currículo deve ser elaborado de forma coletiva, por pessoas que representem os diversos sujeitos que dele irão usufruir, sendo ainda “imprescindível que sua elaboração se dê a partir de análises do campo de atuação do profissional. Que se tenha clareza das visões de homem, mulher, mundo, sociedade, área de conhecimento, que cercam o currículo”.

É esta concepção de currículo que, de resto, está patente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Na verdade, ele é aí definido como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2010, p.12).

Com esta definição presente, passamos, como acima dissemos, a analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), primeiro documento nacional a contemplar o currículo da Educação Infantil.

Este documento raduz-se num conjunto de orientações que visam contribuir para a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade capazes de promover e ampliar as condições necessárias ao desenvolvimento integral das crianças brasileiras para que cresçam como cidadãos de direitos. Assim, tem como função apoiar os sistemas de ensino municipais e estaduais, bem como as instituições educativas; contribuir para o delineamento de medidas e programas educativos; socializar informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho dos decisores e profissionais de educação (Brasil, 1998).

Em 2010, esse referencial foi incorporado no documento denominado Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - Resolução n.º 5/2009, do Conselho Nacional de Educação, as quais articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (Brasil, 2010).

De acordo com estas diretrizes, uma proposta pedagógica e curricular é “o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendi-

zagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (Brasil, 2010, p. 13).

Aproximando-nos do objeto da nossa tese, o currículo das instituições de Educação Infantil devem ter como eixos norteadores *as interações* e a *brincadeira* e garantir experiências que:

- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2010, p. 25-27)

Ainda de acordo com estas diretrizes, a proposta pedagógica deve garantir o cumprimento dos objetivos traçados para este nível de ensino, que são: garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confi-

ança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p.18).

Passamos para o documento intitulado Base Nacional Comum Curricular. Em abril de 2017, o Ministério da Educação concluiu sua sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação, sem desconsiderar as versões anteriores e a partir daí, audiências públicas foram realizadas nas cinco regiões do país, podendo a sociedade contribuir para seu aprimoramento com diferentes formações discursivas favoráveis ou contrárias à proposta do texto preliminar. A homologação do documento aconteceu em 20 de Dezembro de 2017, no cenário das políticas educacionais para os currículos da Educação Básica no Brasil (Brasil, 2017).

Este documento é, pois, uma exigência colocada ao sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), devendo se constituir como um avanço na construção da designada *qualidade da educação*, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Educação (Brasil, 2016, p.24).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entende-se a Base Nacional Comum Curricular como:

Conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais. (Brasil, 2016, p. 25)

De acordo com o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Em conformidade com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), à Base Nacional Comum Curricular cabe definir *direitos e objetivos de aprendizagem e desenvol-*

vimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais, sendo, portanto, balizada da proposição da aprendizagem para cada componente curricular.

Retomando ao objeto da nossa tese, na Educação Infantil, diz-se neste documento, as aprendizagens e o desenvolvimento têm como eixos estruturantes as *interações* e a *brincadeira* que deverão assegurar às crianças os direitos de *Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se*.

Atentemos, com mais pormenor, na organização curricular da Educação Infantil proposta pela Base. Ela estrutura-se em cinco *campos de experiências*, que são: *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*, onde são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência receberam definição e denominação de acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (Brasil, 2017).

A partir do exposto, podemos dizer que o currículo na Educação Infantil acontece na “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2010, Artigo 3.º), podendo ser organizado a partir da experiência da criança e continuar em direção ao conteúdo dos programas definidos pelas escolas. A abordagem de um currículo pautado na experiência da criança não anula os conhecimentos historicamente acumulados, materializados nos programas e nos conteúdos previstos pelas escolas, pois a experiência dos alunos incorpora fatos e conhecimentos, além de atitudes, motivos e interesses que levam à aprendizagem (Brasil, 2016, p.59).

De forma a proporcionar melhor entendimento dos normativos legais e curriculares acima enunciados, apresentamos no quadro 1, uma síntese do conteúdo.

Quadro 1: Síntese dos referenciais normativos legais e curriculares que enquadram e caracterizam a Educação Infantil

	Ano	Caracterização
Constituição Brasileira	1988	Se concretiza o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394)	1996	O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade; II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade.
Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI	1998	É uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades.
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil – DCNEI	2010	Articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.
Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica	2013	Artigo 2.1. Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola.
Base Nacional Curricular – Educação Infantil	2017	Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: <i>Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se</i> , são assegurados através dos eixos estruturantes (<i>interações e brincadeira</i>).

1.1.3. Ideias conclusivas

Desde a Constituição de 1988 que o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas capazes de conduzir ao desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. São, por isso, frequentes as discussões sobre como orientar o trabalho pedagógico de modo a assegurar esse propósito sem, no entanto, haver obrigatoriedade de antecipar conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2010).

O estudo do ordenamento legal que rege a Educação Infantil obriga as instituições escolares a atenderem a regulamentações e a ser autorizado o seu funcionamento, estando submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas – Lei n.º 9.394/96, Artigo 9.º. Isto implica que tenham projeto político pedagógico, profissionais com formação adequada, espaço e material adequado para a concretização das atividades letivas.

Independentemente das nomenclaturas que as instituições adotem (Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Núcleo Integrado de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil, ou nomes fantasia – que é a designação popular utilizada por uma instituição, seja pública ou privada, sob o qual ela se torna conhecida do público), o atendimento deve garantir que sejam contextos de educação coletiva (Brasil, 2013), integrando o sistema de ensino e seguindo as diretrizes e as normas do respectivo Conselho Nacional de Educação.

Retomando a definição de currículo patente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entendemos que ela está de acordo com a ideia de Gimeno Sacristán (2008) quando afirma a necessidade de valorizar muito positivamente a educação como fonte de cultura a ser transformada em conhecimento que se converterá em capacidades e habilidades, modos de pensar, interpretar, expressar e de ser no mundo.

Trata-se de uma orientação que se opõe tanto à visão de um suposto valor potencial dos conteúdos se justificar *per se*, independentemente de como são assimilados pelos alunos, como à ideia de que o aluno se desenvolve espontaneamente de estímulos internos e /ou externos. Trata-se de uma orientação que, como orientação da educação escolar, Young (2007) esclarece do seguinte modo:

... envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios. As questões centrais sobre o currículo envolverão: a) as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas; b) como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano; c) como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si e d) como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos. Em outras palavras, como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e sequenciado para diferentes grupos de alunos. (Young, 2007, p. 1295-1296)

Após o nível pré-escolar se tornar de frequência obrigatória, o mesmo passou a ser incorporado na Base Nacional Comum Curricular. Entendemos que a Base Nacional Comum não é um currículo a se seguir e sim uma referência para melhor entendimento da função da Educação Infantil, do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Assim sendo, a mesma apresenta os direitos e objetivos para esta etapa e organização dos conhecimentos através de campos de experiência. Para o que mais nos interessa, os direitos de aprendizagem das crianças derivam dos eixos norteadores do currículo, que são: *interações* (conviver e participar), *brincadeira* (brincar e explorar) e *da construção identitária* (conhecer-se e expressar).

Em um estudo sobre a Educação Física na Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular, Mello et al. (2016), realizaram uma comparação entre os documentos supra-mencionados (Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) a partir de quatro categorias de análise: *concepção da criança*, *organização curricular*, *corpo/movimento*, *jogo/brincadeira*.

Tal trabalho permitiu aos mencionados autores referirem avanços destes documentos em relação aos anteriores, pois neles se reconhece a criança como autora e protagonista em seus processos educativos; a organização didática e curricular apresenta-se integrada e articulada entre as diversas áreas do conhecimento; a noção de corpo e movimento é vista como forma de construção de sentidos, distantes da ideia biologicista e perspectivam-se os jogos e brincadeiras como direitos vinculados à aprendizagem (cf. quadro 2).

Quadro 2: Estudo comparativo sobre a Educação Física na Educação Infantil na BNCC, no RCNEI e nas DCNEI

Categorias	RCNEI	DCNEI	BNCC
Concepção de criança	Psicologia	Sociologia da Infância	
Organização Curricular	Eixos	Linguagens	Campos de experiência
Corpo/Movimento	Caráter Instrumental	Formas de Expressão	Construção de sentidos
Jogo/Brincadeira	Meio	Objeto	Direito de Aprendizagem

Fonte: Mello et al. (2016)

Somando à análise feita pelos autores, em relação à categoria jogo/brincadeira, destacamos que o brincar é valorizado em cada um dos documentos analisados, porém, de maneiras diferentes. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a perspectiva de jogo e brincadeira, de certa forma, destaca o aspecto motor; a estratégia e conteúdos de ensino são percebidos como um meio para a aprendizagem ou para desenvolver alguma habilidade. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o jogo e a brincadeira são compreendidos como objeto de potencial pedagógico e forma de expressão da linguagem corporal da criança, que é vista como co-produtora de práticas brincantes no cotidiano escolar. Já na Base Nacional Comum Curricular, a concepção de jogo e brincadeira se constitui como um direito de aprendizagem, pois essas manifestações são compreendidas como capitais culturais lúdicos aos quais todas as crianças devem ter direito.

Avançando na nossa síntese, destacamos que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a apropriação e a construção de conhecimentos pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, efetivam-se pela participação delas em diferentes práticas culturais, intencionalmente organizadas pelos professores, no cotidiano onde têm lugar as interações com adultos e companheiros/as de idade. Estando de acordo com este rumo, reiterado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), esperamos que ele seja amplamente seguido pela comunidade educacional. Efectivamente, como afirma Gimeno Sacristán (2010), o currículo tem capacidade e poder inclusivo que nos permite fazer dele uma ferramenta essencial para dialogar sobre diferentes pontos de vista da realidade educacional e sobre a percepção que temos da escolaridade no presente, no passado e como poderá ser no futuro.

Apesar dos significativos avanços nos campos normativo e legislativo para a Educação Infantil, principalmente ao ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), consideramos que ainda há desafios a serem superados para que a efetivação deste importantíssimo direito público seja de qualidade, de que destacamos a capacitação dos profissionais envolvidos com este nível de ensino, a adequação dos espaços físicos e materiais necessários para um trabalho de qualidade.

Pelo fato de considerarmos de particular relevância a capacitação dos profissionais, dar-lhe-emos atenção no próximo tópico.

1.2. Referenciais normativos legais e curriculares para a formação inicial de professores de Educação Física

Em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade global, a qual, a cada dia que passa, se afirma a complexificar-se, avoluma-se a preocupação com a preparação dos professores, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e práticas formativas (Gatti, 2010; Saviani, 2011). Centramo-nos, de seguida, nesta problemática, no que respeita ao percurso histórico das diretrizes curriculares na formação inicial de professores de Educação Física.

A Educação Física tardou para incorporar alguns parâmetros normativos, mas no final do século XX, com a Resolução do Conselho Federal de Educação n.º 3/87, avançou ao organizar a sua área de estudos e formação profissional por eixos temáticos e de conhecimento sendo que, alterações efetivas nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física das diversas universidades no Brasil vieram a ocorrer somente a partir do início da década de 1990 (Benites, Neto & Hunger, 2008).

Apesar de já extintas duas Resoluções desse Conselho (CFE n.º 69/69 e CFE n.º 03/87) vimos necessidade em as abordar de forma a estabelecermos algumas compa

rações com a atual legislação para a formação inicial de professores de Educação Física - Resolução CNE/CP n.º 07/2004, a qual é alvo de críticas. Uma delas evidencia a disputa de tendências que marcam os projetos de formação: de um lado, a conservadora que faz a divisão da formação em dois cursos (bacharelado e licenciatura) e, de outro, a revolucionária que unifica a formação em um curso (licenciatura plena de caráter ampliado) (Taffarel, 2012).

Para a evolução deste capítulo, temos como ponto de partida legal as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura, delimitando-se à Resolução CNE/CP n.º 07/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena e a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Como ponto de chegada, no próximo tópico, analisaremos o avanço das Diretrizes Curriculares dos cursos de formação de professores em Educação Física para atuarem na Educação Básica, assunto este que nos leva a uma análise crítica em relação as políticas educativas que regem o curso de formação inicial de professores de Educação Física, o qual tem sido motivo de extenso embate político, envolvendo os Conselhos Federal e Regional de Educação Física (CONFED/CREF) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF).

1.2.1. Os referenciais normativos legais e o currículo de formação

Antes de adentrarmos nas questões normativas legais e curriculares, consideramos de suma importância apresentar a definição de Educação Física, presente no Artigo 3.º da Resolução CNE/CES n.º 07/2004, que rege atualmente os cursos de graduação em Educação Física.

Artigo 3.º - Área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da

saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (Resolução CNE/CES n.º 7, 2004, p.1)

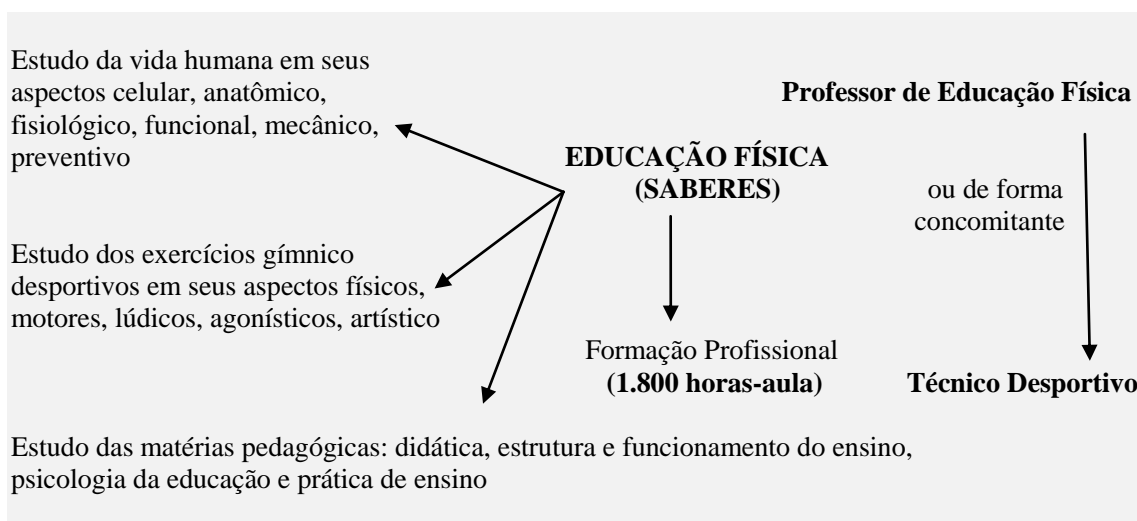
A formação profissional em Educação Física teve seu início nas primeiras décadas do século XX em cursos de curta duração voltados prioritariamente para a formação de militares, com exceção do Curso Provisório de Educação Física, de 1929, ministrado pelo Exército, em que se aceitou a inscrição de civis. Em 1933 com a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) no Rio de Janeiro, nova exceção foi feita para o ingresso de civis, até que se criaram as escolas para estes (Benites et al., 2008).

A Constituição de 1937 vai tornar a Educação Física obrigatória nas escolas, conquista feita em 1939 através do Decreto-lei n.º 1.212, quando oportunamente cria-se a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e, com isso, o primeiro modelo de currículo para a graduação de profissionais de Educação Física a ser seguido nacionalmente (Souza Neto, Alegre, Hunger & Pereira, 2004).

As primeiras diretrizes curriculares para a formação inicial em Educação Física, surgiram através do Parecer n.º 894/69 e da Resolução do Conselho Federal de Educação CEF n.º 69/69, permitindo duas habilitações: licenciatura em Educação Física e Técnico de Desporto. Esse modelo nacional se caracterizava por um bloco de matérias obrigatórias (básicas e profissionais), chamado de currículo mínimo. Era dada às Instituições Superiores de Educação Física a liberdade de complementá-lo, obtendo assim características próprias, de acordo com a região e características dos alunos. O curso tinha uma duração mínima de 1.800 horas/aula, ministradas, no mínimo, em três anos e, no máximo cinco anos (Resolução CEF n.º 69, 1969).

No quadro 3 estão os saberes formativos aos quais se propunham o Parecer n.º 894/69 e a Resolução do Conselho Federal de Educação CEF n.º 69/69.

Quadro 3: Os saberes da proposta de 1969



Fonte: Souza Neto et al. (2004)

Em 1987, com a promulgação do Parecer CFE n.º 215/87 e da Resolução CFE n.º 03/87, foi estabelecida a criação do bacharelado em Educação Física. Nessa proposta, os saberes assumem uma nova configuração, tendo como fundamento na estrutura curricular duas grandes áreas: Formação Geral – humanística e técnica – e Aprofundamento de Conhecimentos (Souza Neto et al., 2004).

A extinta Resolução CFE n.º 03/1987 (p.1), resolvia nos Artigos 1.º e 2.º:

Artigo 1.º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

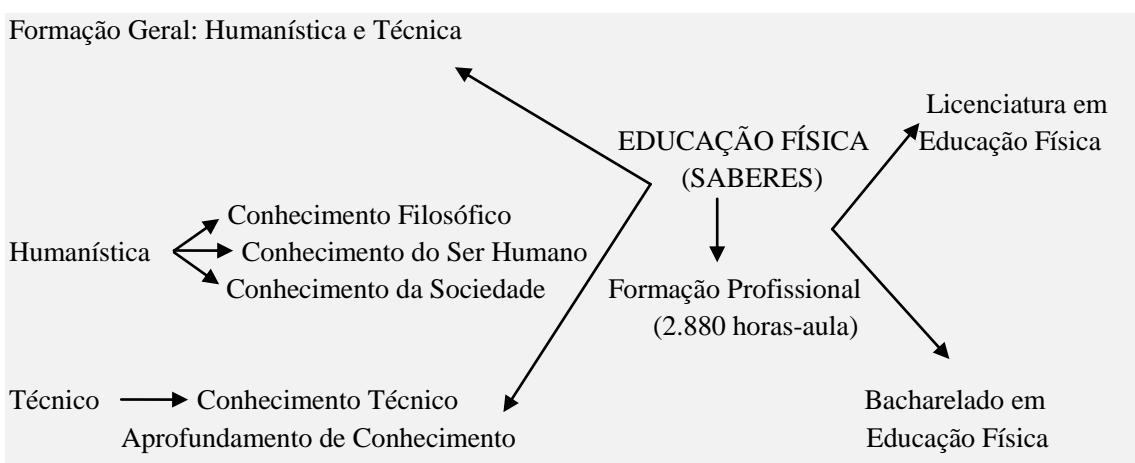
Artigo 2.º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando: a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios, etc), b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas; c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo; d) propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como profissional.

No Artigo 4.º da Resolução CFE n.º 03/1987, era previsto que: “o curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula. Desse total de horas/aula, pelo menos 80% serão destinadas à formação geral e o máximo de 20 % para aprofun-

damento de conhecimentos. Desses 80% das horas destinadas à formação geral, 80% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao conhecimento técnico. No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as destinadas ao Estágio Supervisionado. No Artigo 5 previa o Estágio Curricular, com duração mínima de um semestre letivo, obrigatório tanto nas licenciaturas como nos bacharelados (Resolução CFE n.º 3, 1987, p.2).

No quadro abaixo, proposto por Souza Neto et al. (2004) apresentam-se os saberes formativos orientados pelo Parecer CFE n.º 215/87 e pela Resolução CFE n.º 03/87, na qual foi estabelecida a criação do bacharelado em Educação Física.

Quadro 4: Os saberes da proposta de 1987



Fonte: Souza Neto et al. (2004)

Ao estabelecer uma comparação entre as resoluções anteriores e a Resolução CFE n.º 03/87, Ventura destaca que:

As diretrizes de 1987 podem ser consideradas como as que mais mexeram com a estrutura da formação em Educação Física no Brasil, até hoje; a ampliação da visão sobre o campo (instituídas as Ciências Humanas e Sociais) oportunizou que olhares mais críticos pudesse romper com a tradição hegemônica das Ciências da Saúde; mas, as alterações curriculares nesta direção bateram de frente com o conhecimento instalado historicamente nas graduações da área. (2010, p.146)

A Resolução CNE/CES n.º 07/2004, que está em vigor, especifica o conhecimento identificador da área de Educação Física e serve como complemento a diretriz da licenciatura, fixando orientações para os cursos de graduação/bacharelado em Educação Física. A mesma delimitou o campo de atuação do graduado em Educação Física: cabe ao detentor do título de graduação em bacharelado, atuar somente em áreas não escola-

res; cabe ao detentor do título de graduação (licenciatura plena) atuar na área escolar e nas outras áreas da titulação de bacharel; já o detentor do título de licenciado só pode atuar na docência escolar.

A Resolução CNE/CES n.º 07/2004 (p. 1-4) orienta, no seu Artigo 4.º § 2.º que o “professor da Educação Básica, Licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na Educação Básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução”, no seu Artigo 8.º que “para o curso de formação de professores da Educação Básica, Licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano” e no Artigo 10.º § 2.º, orienta que “o estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso”.

A Resolução CNE/CP n.º 02/2015, aprovada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 9 de junho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, dispõe no capítulo V, Artigo 13.º, § 1.º (p. 11) que:

os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, terão no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do Ar-

tigo 12.º desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Ainda no Capítulo V da mesma resolução, nos parágrafos 2.º, 3.º e 6.º respectivamente, é previsto que os cursos de formação de professores deverão garantir conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação; deverá ser garantida também, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência; o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (Resolução CNE/CP n.º 2, 2015, p.11-12).

No Artigo 13.º, o § 4.º da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 explica-se que “os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas como previsto no Artigo 12.º” (p. 9-11):

Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades, a Investigação, Avaliação e a Pesquisa;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

É previsto no mesmo Artigo 13.º § 2.º (p. 11) que os currículos de formação inicial deverão garantir conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

No quadro 5, apresentamos uma síntese em relação às principais características e mudanças ocorridas no período de vigência de cada uma das resoluções relacionadas ao processo de formação inicial de professores de Educação Física.

Quadro 5: Síntese dos normativos legais e a formação inicial de professores em Educação Física

Resolução	Período de vigência	Caracterização
Res. CFE n.º 69/69	1969/1987	<ul style="list-style-type: none"> - Formação dos professores feita em curso de graduação que conferia o título de Licenciado em Educação Física e de Técnico em Desportos; - Duração mínima de 1.800 horas/aulas, ministradas no mínimo em 3 anos e no máximo em 5 anos; - Curso com currículo mínimo para a formação, matérias básicas e profissionalizantes – localizadas dentro dos núcleos de fundamentação biológica, gimno-desportivo e pedagógica, centrando-se no “saber-fazer”.
Resolução CFE n.º 03/1987	1987/2004	<ul style="list-style-type: none"> - Formação dos professores feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física; - Duração mínima de 2.880 horas/aula, ministradas no mínimo em 4 anos e no máximo em 7 anos; - Proposta pioneira em termos de formação, dando autonomia às Instituições de Ensino Superior e permitindo maior flexibilidade no currículo.
Resolução CNE/CES n.º 07/2004	2004/Atual	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitou o campo de atuação do graduado em Educação Física: <ul style="list-style-type: none"> . Detentor do título de Graduação em bacharelado, atuar somente em áreas não escolares, . Detentor do título de Graduação - Licenciatura Plena, atuar na área escolar e nas outras áreas da titulação de Bacharel, . Detentor do título de licenciado, só poderá atuar na docência escolar; - A duração mínima do curso de bacharelado é 3.200 horas, ministradas no mínimo em 4 anos; a do curso de licenciatura de 2.800 horas, ministradas no mínimo em 3 anos.
Resolução CNE/CP n.º 2/2015	2015/Atual	<ul style="list-style-type: none"> - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. - Os cursos terão no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 anos; - Enfatiza a necessária organicidade no processo formativo, propondo que o projeto seja elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a Instituição de Educação Superior e o sistema de ensino e instituições de Educação Básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração.

Em complemento ao exposto anteriormente, sobre a questão dos interesses do mercado de trabalho estar a delinear a formação inicial em Educação Física (bacharelado e/ou licenciatura), Ventura (2010, p. 149) expõe o seguinte:

As atuais diretrizes para a formação em Educação Física inclinam a formação profissional da área para o atendimento aos anseios mercadológicos. Primeiro, porque aponta habilidades profissionais como sendo competências, naquilo que parece ser intencional e estratégico para não trazer à tona as necessidades mais complexas do aporte teórico; fica expressa a necessidade de que o egresso esteja preparado para resolver os problemas imediatos, os anseios dos indivíduos participantes das práticas corporais.

De acordo com estudo desenvolvido por Ribeiro (2016) até o ano de 2004, existiam no Brasil 452 cursos de Educação Física, sendo 318 de licenciatura e 134 de bacharelado. Após a homologação da Resolução CNE/CES n.º 07/2004, 897 cursos de Educação Física foram criados, sendo 477 de licenciatura e 420 de bacharelado, ressaltando que a relação entre os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física tornou-se mais equilibrada no ano de 2015, visto que os cursos de bacharelado representavam 41% e as licenciaturas 59% do total de cursos, pois antes da Resolução CNE/CES 07/2004 as licenciaturas representavam 70,3% e os bacharelados eram 29,7% dos cursos de Educação Física.

Corrêa, Silva, Pimenta e Drigo (2016) destacam que a maioria dos cursos de bacharelado em Educação Física abertos no período de 2000 a 2013 foram em instituições privadas, amparados pela Resolução n.º 07/2004, isto devido aos programas de financiamento de mensalidades e de bolsas, fatos que proporcionaram mais possibilidades de acesso.

Com o intuito de elucidar um panorama evolutivo da oferta de cursos de formação inicial em Educação Física – licenciatura e bacharelado –, apresentamos no quadro 6, um demonstrativo do antes e depois da homologação da Resolução CNE/CES n.º 07/2004, de acordo com dados fornecidos pelo e-Mec³.

³ Sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação (Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino de Superior, modalidade presencial e a distância, bem como Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos, em ambas modalidades).

Quadro 6: Cursos de Educação Física em funcionamento no Brasil

Período	Grau Acadêmico		Número total
	Licenciatura	Bacharelado	
Até 2004	318	134	452
De 2005 a 2015	477	420	897
2018	864	777	1641

De acordo com os dados fornecidos pelo e-Mec (2018) apresentados no quadro acima, pudemos perceber uma grande mudança após a Resolução CNE/CES n.º 07/2004, pois o número de cursos de licenciatura reduziu significativamente e os de bacharelado aumentou. Até 2004, o número de cursos de licenciatura era mais que o dobro do número dos segundos, sendo que atualmente esta diferença é pouco significativa. De fato, a oferta/procura pelos cursos de bacharelado cresceu significativamente devido ser maior o interesse pelo trabalho em academias, clubes e nas atividades que enquadram o bacharel, notando-se um grande desinteresse na atuação no âmbito da Educação Física escolar.

Cabe ainda ressaltar que, de acordo com dados do Censo da Educação Superior 2015 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), a licenciatura em Educação Física, em 2015, era a segunda maior do país, concentrando 10,2% dos estudantes, sendo ultrapassada somente por matrículas em pedagogia, que corresponderam a 44,3% do total de matrículas em licenciaturas. Em números absolutos, foram 149.011 matrículas na licenciatura em Educação Física e 648.998 em pedagogia (INEP, 2016).

1.2.2. Ideias conclusivas

As mudanças em torno das normatizações legais pelas quais passou a formação inicial em Educação Física desde a década de 60, período a partir do qual nos atemos a

analisar, foram muitas, sendo motivo de debates calorosos, principalmente no que se refere aos interesses mercadológicos. Fator este que conduziu a um aumento significativo do número de cursos de bacharelado em todo o Brasil e nos leva a corroborar com Figueiredo (2004, p. 89) sobre:

A estreita vinculação entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte tem sido, ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física e, ao mesmo tempo, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e também suas interfaces com diferentes campos de saberes.

Sobre a Resolução CFE n.º 03/87, Benites et al. (2008, p. 347) expõem que, a partir da instituição desta, “a Educação Física teve o seu conteúdo organizado por áreas de Conhecimento como: Conhecimento do Ser Humano; da Sociedade; Filosófico; e Técnico, conferindo ao (s) curso (s) de licenciatura e bacharelado uma grande flexibilidade”, porém, delineou-se a formação de dois tipos distintos de profissionais com formações específicas, redimensionando o mercado de trabalho, que até então não apresentava distinção.

Em relação à justificativa e debates sobre esta resolução serem voltados ao mercado de trabalho, Souza Neto et al. (2004, p. 124-125) apresentam uma visão mais ampla sobre a questão:

Embora a justificativa fosse o mercado de trabalho, o que de fato estava em jogo era a introdução de um novo modelo curricular, denominado de “técnico-científico”, como proposta de superação de um currículo centrado mais nos conteúdos gímnico-desportivos. Com isso se pretendeu dar um “corpo de conhecimento teórico” para a educação física. Na luta pela conquista desse novo espaço, o curso de bacharelado não teve como referência apenas o mercado de trabalho, mas, e principalmente, **a busca do reconhecimento da Educação Física na universidade também como um campo de conhecimento científico**. Muito embora o mercado de trabalho tenha se constituído, realmente, em uma preocupação que veio a desencadear esse processo de discussão e de proposta de “novos” cursos na área da educação física, o seu encaminhamento privilegiou o status científico da área na universidade. (Grifo nosso)

Souza Neto et al. (2004) destacam ainda que pôde-se observar outro desenho curricular para a educação e uma reconfiguração no campo da intervenção profissional da Educação Física, marcado pelo “profissionalismo”, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 e da Lei n.º 9.696/98 que dispõe sobre a regu-

lamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

Essa reestruturação ocorrida, não só nos cursos de Educação Física, mas em todos os cursos de graduação, atendendo quase que exclusivamente às recomendações de órgãos internacionais, sobretudo do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, teve como propósito, na visão de Veronez, Lemos, Morschbacher & Both (2013) adaptar as políticas de formação às demandas do novo e precário mundo do trabalho e que no âmbito da Educação Física, foram acolhidas por aqueles que hegemonizaram (neste caso o conselho profissional) o processo de construção das diretrizes curriculares. Assim, o curso foi fragmentado, derivando da antiga formação em licenciatura plena e técnico em desportos os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física - Parecer CNE/CP n.º 058 e Resolução CNE/CES n.º 07/2004.

A dupla formação (bacharelado e licenciatura) instituída através da Resolução CNE/CES n.º 07/2004 ganhou espaço principalmente nas instituições privadas, dando autonomia a estas de organizarem seus currículos, orientando, principalmente, que as Instituições de Ensino Superior devem pautar o projeto político pedagógico do curso de graduação em Educação Física, garantindo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; graduação como formação inicial; formação continuada; ética pessoal e profissional; ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; abordagem interdisciplinar; indissociabilidade teoria-prática (Resolução CNE/CES n.º 07, 2004).

Conforme exposto anteriormente, a fragmentação da formação a que esta Resolução leva, implica do graduando uma escolha profissional restrita. Alvo de discussões complexas por parte de diferentes grupos de interesse, reconhecemos que a fragmentação restringiu o conhecimento dos limites de cada campo de atuação (escolar ou não escolar), sendo que eles deveriam ser indissociáveis e estarem, portanto, interligados, o que, lembramos, permitia a Resolução CFE n.º 03/87. Ressaltamos que o bacharelado proposto na referida Resolução era integrado à licenciatura, diferente do proposto pela atual Resolução n.º 07/2004, que apresenta duas formações distintas.

Ressaltamos também como absurdo o fato de o curso de bacharelado possuir carga horária maior que o curso de licenciatura. Em face da Resolução CNE n.º 02/2015, que regulamenta os cursos de licenciatura, esse problema está a ser resolvido, uma vez que ambos os cursos – de licenciatura e de bacharelado - deverão ter o mínimo de 3.200 horas cursadas em, no mínimo, 4 anos.

Considerando o modo como ocorre atualmente a formação de professores de Educação Física, concordamos com Lacerda (2014) quando afirma que os currículos se desenvolvem baseados em pressupostos que muito se afastam da preparação de um intelectual orgânico, sendo, antes, baseados no princípio do desenvolvimento de competências para atender ao mercado de trabalho neoliberal. Efetivamente, muitos currículos de formação encontram-se baseados na perspectiva corrente do professor como “prático reflexivo”, muito esvaziado de saberes teóricos que são fundamentais ao ensino e afastado da perspectiva da *praxis* pedagógica baseada nos processos de pensamento do professor como profissional que decide responsabilmente. O formando tem, pois, de se apresentar como um agente ativo, capaz de analisar e de por em causa seu contexto de formação, perspectivando-se simultaneamente como sujeito e objeto de transformação (Damião, 1991; 2011).

É possível identificar no processo de formação inicial de professores em Educação Física, assim como ocorre em outras áreas, como dizem Silva, Klein e Cavazotti (2015), o atrelamento aos atuais condicionantes sociais, e que de maneira explícita ou implícita, buscam atender às orientações e às necessidades da acumulação flexível, fundada na reestruturação produtiva e em sua expressão política, o neoliberalismo. Sobre o impacto desse panorama, consolidado no Brasil nas últimas décadas, os autores destacam que:

Impõe-se, portanto, um rígido controle do sistema de ensino que, ao mesmo tempo, garanta certas ilhas de excelência técnico-científica, em meio ao vasto oceano de medíocre formação escolar. Na impossibilidade de defender claramente essa desigualdade no processo de formação, impõe-se um sistema que se justifica, previamente, pela provável ocupação do indivíduo: seu destino educacional, então, será traçado por um programa de oferta de “competências” diferenciadas, demandadas por diferentes inserções no mercado de trabalho. Justiça seja feita: a cada qual, segundo suas competências. Como a escola é “para todos” e cada vez mais universalizada, consolida-se mais ainda a falsa ideia de “iguais oportunidades” e “aproveitamentos diferentes”. Este último, certamente, de inteira responsabilidade do indivíduo. A ideia de competência, portanto, precede o ingresso na escola, perpassa a vida escolar e se realiza na inserção do sujeito no mercado de trabalho. (Silva et al., 2015, p.107)

Cesário e Reali (2011) ressaltam que na trajetória histórica do currículo de formação inicial em Educação Física, vê-se a valorização dos conhecimentos de ordem técnica e instrumental em detrimento dos conhecimentos de caráter didático-pedagógico, o que compromete a formação nas licenciaturas, que é o aprender a ensinar.

A realidade atual na formação de professores nos leva a considerar que está a acontecer um processo de desqualificação e destruição das forças produtivas, que se expressa na formação dos trabalhadores, nos seus processos de qualificação académica e de atuação profissional, que se dão pela negação do conhecimento científico, pelo estabelecimento de consensos, pela coerção, pela regulamentação e pela criação de conselhos de carácter privatista (Taffarel, 2012). Young, em entrevista a Galian e Louzano (2014) corrobora isso mesmo, diz haver uma grande pressão dos governos para impor sistemas de responsabilização e controlar mais a formação de professores, preocupados que estão com uma excessiva influência das universidades. Portanto, a pressão sobre a formação dos professores tem sido enorme.

Assim, concordamos com Nóvoa (2002, p.22), quando defende que os programas de formação de professores têm de desenvolver três “famílias de competências”:

Saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se - que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação. Na sua definição, utilizo as formas transitivas e pronominais dos verbos, para sublinhar que os professores são, ao mesmo tempo, objectos e sujeitos da formação. É no trabalho individual e colectivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional. (2002, p.22)

Embora a formação de professores não seja o remédio para todos os problemas da educação, ela constitui um dos pontos importantes para a melhoria e qualidade no processo ensino/aprendizagem escolar, sendo também importante destacar o currículo e a visão de formação dominante, levantando as questões: Que componentes estão incluídas? Como se articulam? De que modo as diferentes componentes contribuem para a formação dos futuros professores? Que relação existe entre o currículo da formação e a visão de formação que se preconiza? (Flores, 2014).

A partir do que foi abordado, consideramos que o currículo de formação inicial de professores deva estar diretamente relacionado aos sujeitos em formação, os quais estão inseridos em uma sociedade que busca a construção e a partilha dos conhecimentos adquiridos e que permita uma análise crítica do ponto do qual partiram, onde chegaram e uma estruturação (se necessária) dos pontos onde se objetivavam chegar.

Destacamos a importância de que o currículo de formação de professores deve ser analisado sob um ponto de vista crítico, devendo não se restringir a questões de conteúdos e metodologias para que possa ser produzido um conhecimento crítico-reflexivo

de alicerces sociais, pois o mesmo está envolto em questões de poder, nas relações professor/aluno/administrador, como também nas relações que envolvem o contexto.

Consideramos como dever das instituições de formação estarem empenhadas na construção de um saber completo, livre de fragmentações, que supere a ideia de “grade curricular”, onde esteja presente a interdisciplinaridade e a construção de conhecimentos teórico-práticos, voltados para um sujeito que atuará em múltiplas dimensões do contexto profissional que se constituem principalmente nas identidades, na visão de mundo e de sociedade.

Em análise às normatizações atuais específicas à formação inicial em Educação Física e frente a atual situação, corroboramos com Benites et al. (2008) e Taffarel (2010), de que nada de novo aconteceu em relação às políticas educativas para este campo de formação desde que foi revogada a Resolução CFE n.º 03/87, ocorrendo assim, um processo de desqualificação do professor desta área disciplinar pela organização do trabalho pedagógico, com ênfase na dimensão do controle ideológico dos conteúdos e métodos.

Destacamos que, frente às perdas no processo de formação de professores nos cursos de Educação Física, grande luta tem sido empreendida pela Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), que defende uma formação única ampliada, a licenciatura, a qual sublinham oferecer melhores condições formativas, vindo a ampliar as possibilidades de intervenção por não restringir o campo de atuação, contrapondo-se a o que defende o conselho profissional (CONFEF/CREF) que é a manutenção da fragmentação entre o curso de licenciatura e de bacharelado.

Esta posição do conselho profissional na visão de Taffarel (2012), vem gerando lacunas na formação, que, na formação inicial, dizem respeito à negação ao conhecimento e na atuação profissional dizem respeito à negação de postos de trabalho.

Sobre o atual embate entre CONFEF/CREF e ExNEEF em relação a atual Resolução CNE/CES n.º 07/2004, Benites et al. (2008) destacam que, se não houver o devido cuidado com as reestruturações curriculares, corre-se o risco de se propor uma formação do tipo 2 em 1 (bacharelado e licenciatura), porém “vazia” e/ou de “especialização”, mas “arcaica” e/ou ainda de natureza “tecnicista”. “Mista”, e não integrada. “Vazia” na compreensão de que se “fala um pouco de tudo”; de “especialização”, na medida em que se restringe a um determinado conjunto de conteúdos relacionados a um campo de atuação específico; no entanto, “arcaica” no dimensionamento utilitarista da-

do ao conhecimento; e “tecnicista”, pela carga de competências estipuladas na formação do profissional.

Temos enfim, apurado uma visão de retrocesso, mas almejamos a concretização de um projeto de formação profissional integrado, no qual esteja presente a relação interdisciplinar e a relação teórico/prática, a diversidade curricular pautada em uma preparação que oportunize a atuação profissional em vários âmbitos e que permita ao futuro docente a reflexão de sua ação.

De acordo com Ferraz e Correia (2012) na atualidade, através de Secretarias Municipais e Estaduais de ensino público, podemos encontrar propostas curriculares efetivas para a Educação Física escolar, o que parece ser positivo no campo curricular para esta disciplina, no entanto, torna-se necessário adequar os programas de formação de professores às demandas do sistema educacional.

Capítulo 2

Revisão da literatura

Uma brincadeira de uma criança muitas vezes é apenas um eco do que ela viu e ouviu os adultos fazerem; no entanto, esses elementos de sua experiência anterior nunca são reproduzidos no brincar exatamente como ocorreram na realidade. Uma brincadeira de uma criança não é simplesmente uma reprodução do que ela experienciou, mas uma reformulação criativa das impressões que ela adquiriu. Ela os combina e os utiliza para construir uma nova realidade, que atenda às suas necessidades e desejos.

Lev Vigotski, 2004, p. 11-12.

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.

Demerval Saviani, 2011a, p.15.

...quem faz é o próprio corpo, quem pensa é também o corpo. As produções físicas ou intelectuais são, portanto, produções corporais. Produções estas que se dão nas interações do indivíduo com o mundo.

João Batista Freire, 2009, p.123.

Neste capítulo, abordamos em um primeiro momento, as tendências assumidas pela Educação Física no contexto escolar, em uma breve contextualização, apresentamos o percurso histórico assumido pela disciplina no âmbito escolar brasileiro, com destaque a fatos marcantes e pensamentos de autores relacionados ao formato adquirido por sua prática. Em um segundo momento, destacamos o contexto da Educação Infantil e o enquadramento da disciplina Educação Física neste nível de ensino, onde conferimos particular atenção a duas questões alvo de conflito de opiniões no âmbito da Educação Física na Educação Infantil, que relacionam-se a quem deve ministrar a disciplina e às práticas pedagógicas vigentes.

A exploração destas questões, que embasamos em estudos diversos – por exemplo, Ayoub (2001, 2005); Basei (2008); Cavallaro e Muller (2009); Melo et al. (2012, 2014, 2016); Quaranta et al. (2016); Sayão (2002), assumem particular importância no debate acerca da legitimidade e substância da Educação Física na Educação Infantil. A seguir, abordamos a contribuição da Educação Física para o desenvolvimento infantil, a partir das interações e da brincadeira, eixos estruturantes da aprendizagem para este nível de ensino; abordamos também a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934) por a considerarmos capaz de sustentar uma prática pedagógica assente no imaginário infantil, numa proposta de diferenciar das concepções hegemônicas a que atem-se a prática da Educação Física escolar no Brasil.

Finalizamos o capítulo com um diálogo entre a pedagogia e a Educação Física, fundamentado na importância do brincar para o desenvolvimento da criança e no reconhecimento legal da disciplina como componente curricular para este nível de ensino.

2.1. Tendências da Educação Física como disciplina escolar

A expressão Educação Física surgiu em obras europeias do século XVIII denotando a preocupação com a formação de crianças e jovens que, neste íterim, volta a ser concebida como integral – mente, corpo e espírito. Nesse século e no seguinte, no âmbito da escola, a Educação Física soma-se à educação intelectual e à educação moral e

assume a forma de jogos, de ginástica, de dança e de equitação, sendo atribuído a Guths Muths (1712-1738), J. B. Basedow (1723-1790), J. J. Rousseau (1712-1778) e J. H. Pestalozzi (1746-1827) a preocupação em incluir os exercícios físicos nos currículos escolares (Soares et al., 1992).

É de notar que nesse contexto de formação dos sistemas de ensino modernos, nacionais e estatais, a Europa de fins do século XVIII e início do século XIX constitui-se palco de consolidação de uma nova sociedade – a sociedade capitalista –, que atribuía aos exercícios físicos um papel destacado, pois tornava-se necessário construir um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor. Enfim, “práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade” (Soares et al., 1992, p. 35).

Passando ao contexto brasileiro, Betti (1991) expõe que o início da Educação Física na escola foi marcado pela Reforma Couto Ferraz, outorgada em 1851, quando sua prática se tornou obrigatória nas escolas do município da Corte, com a designação *ginástica* – termo utilizado no século XIX - derivado de *escolas ou métodos ginásticos*, referentes ao adotado nos países dos quais se originaram (Alemanha, Suécia, França e Inglaterra).

Betti e Zuliane (2002) esclarecem que essas práticas surgiram de forma complementar e relativamente isolada nos currículos escolares na década de 1920, guiadas por objetivos no mais das vezes determinados de fora para dentro: treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo, preparação de atletas, dentre outros. Já na década de 1930 a Educação Física passou a ser reconhecida como disciplina e foi incluída nos currículos como prática educativa obrigatória, porém, existiam interesses diferenciados na implantação deste conteúdo no sistema escolar brasileiro (Tibola, 2001).

Os diferentes interesses acima referenciados relacionados à disciplina, até a década de 1950 caracterizaram-se por “influências provenientes da filosofia positivista, da área médica (por exemplo, o higienismo), de interesses militares (nacionalismo, instrução pré-militar), ora acompanhou as mudanças no próprio pensamento pedagógico (por exemplo, a vertente escola-novista na década de 50)” (Brasil, 1997, p.21).

A partir da década de 1930 a responsabilidade pelos conteúdos da Educação Física escolar, ficou a cargo do médico higienista que, de acordo com Soares et al. (1992), tornou-se um profissional quase indispensável, por exercer um domínio de co-

nhcimentos de ordem biológica, os quais passam a orientar o objetivo da Educação Física, que viria a ser direcionado para o desenvolvimento da aptidão física dos alunos, sendo destacado por Castellani Filho (2008, p.43) que “os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo *saudável, robusto e harmonioso* organicamente”.

Especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, Soares et al. (1992) esclarecem que foi marcante no sistema educacional brasileiro a influência dos métodos ginásticos e da instituição militar, sendo predominantemente instrutores físicos do exército, com rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia, a desempenhar essa função profissional, até a criação em 1939 da primeira escola civil de formação de professores de Educação Física.

Sobre esta componente do currículo nesse período, Soares et al. (1992, p.36) ressaltam que:

A Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar. Certamente, também não houve uma ação teórico-prática de crítica ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à Educação Física no currículo escolar.

Importa-nos ainda ressaltar que, segundo Darido (2003, p.2), as concepções higienista e militarista da Educação Física “consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar”.

No pós-guerra (1945-1964), ganhou visibilidade a Educação Física designada por Pedagógica. Segundo Ghiraldelli Júnior (1991, p.19) esta concepção mostra a necessidade de encarar para além de uma prática salutar, mas sim uma prática eminentemente educativa, “ela vai advogar a *educação do movimento* como a única forma capaz de promover a chamada educação integral”. Este autor afirma que, aos poucos, novas formas de pensamento e a postura do professor desencadearam:

Uma apologia da Educação Física enquanto “centro vivo” da escola pública, responsável por todas as particularidades “educativas” das quais as outras disciplinas, as “instrutivas”, não poderão cuidar. As fanfarras da escola, os jogos intra e inter-

escolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbência do professor de Educação Física. Este elemento, abnegadamente, deve, além das aulas, cumprir sua função de “educador” e até mesmo de “líder na comunidade”. A Educação Física, acima das “querelas políticas”, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão. (1991, p. 29)

Entre as décadas de 1960 e 1970, o governo militar investiu na Educação Física com objetivos voltados ao nacionalismo, na integração dos Estados e na segurança. Neste período ocorreu grande valorização do esporte, considerado como importante “na melhoria da força de trabalho para o *milagre econômico brasileiro*” (Brasil, 1997, p.21).

Em extensão a esta caracterização pela qual passou a Educação Física escolar, Castelani Filho (2008) destaca a medida tomada pelo governo no final do anos 1960 – através do Decreto-lei n.º 705/69 –, que tornava obrigatória a Educação Física/Espportes no Ensino Superior, com o propósito político de desviar a atenção estudantil do regime militar, desmantelando as universidades que representavam fortes resistências ao regime e também o Decreto no 69.450/71, que veio a considerar a Educação Física como:

Atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando. O decreto deu ênfase à aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação, e a iniciação esportiva, a partir da quinta série, se tornou um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria. (Brasil, 1997, p.21)

Na década de 1980 o modelo esportivista começou a ser contestado, desencadeando uma crise de identidade da Educação Física escolar quanto aos seus pressupostos e ao próprio discurso, o que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a Educação Física, que estava voltada principalmente para as séries de quinta a oitava do primeiro grau (atual sexto a nono ano do Ensino Fundamental), passou a ser priorizada em todos os anos e também no pré-escolar (Brasil, 1997).

No respeitante a este último nível de educação, Tibola (2001, p. 19) ressalta dois aspectos da maior importância: a não existência de uma proposta para a Educação Física na Educação Infantil e a não observância dos princípios relacionados ao desenvolvimento infantil pelos profissionais que não apresentavam uma formação adequada, pelo que, nesse sentido, “foram propostas novas ênfases para a Educação Física para

que pudesse atender, de maneira mais efetiva, às novas necessidades que se apresentavam com a separação do esporte de rendimento da Educação Física Escolar”.

Em 1996, como tivemos oportunidade de explicar no capítulo anterior, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB n.º 9.394/96, a Educação Física passou a ser componente curricular obrigatória de toda a Educação Básica, integrada à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo que em 2016 nova redação foi dada ao Parágrafo 3.º do Artigo 26.º, através da Medida Provisória n.º 746/2016: “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Infantil e do Ensino Fundamental”, passando a não mais ser obrigatória ao Ensino Médio.

Podemos observar que, ao longo de sua história, o sistema de ensino brasileiro priorizou na Educação Física os conteúdos gímnicos e esportivos, numa dimensão quase exclusivamente procedimental, ou seja, do saber-fazer. Atualmente coexistem na Educação Física diversas abordagens, que tentam romper, cada uma delas à sua maneira, com o modelo mecanicista/esportivista outrora embutido na prática desta disciplina (Darido, 2003; Brasil, 1997), as quais se alicerçam fundamentalmente, segundo Silva, Lavora e Viana (2014) na abordagem construtivista-interacionista de Jean Piaget, que são: a abordagem desenvolvimentista (Tani et al., 1988), a abordagem psicomotricista (Le Boulch, 1986), a construtivista-interacionista da Educação Física (Freire, 1989) e a mais atual, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997; 1998; 1999).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) são apresentados nessa linha, valorizando a cultura corporal do aluno. Por isso, neles se adotou a distinção entre organismo – um sistema estritamente fisiológico – e corpo – que se relaciona, sempre dentro de um contexto sócio-cultural. Algumas das produções dessa cultura foram incorporadas pela Educação Física como é o caso do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e da luta. Trata-se de conteúdos que são expressão de conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Este documento procurou, pois, ultrapassar uma visão apenas biológica do desenvolvimento humano, incorporando as dimensões afetivas, cognitivas e sócio culturais dos alunos, subsidiando planejamentos e avaliações da prática da Educação Física nas escolas.

Ao analisarmos o percurso da Educação Física escolar, apontaremos para a síntese apresentada por Ferraz e Correia (2012, p. 535-536):

Ao longo do seu processo evolutivo, as práticas sustentadas pelos professores (as) de Educação Física foram alicerçadas por diferentes matrizes conceituais e práticas sociais que, de alguma forma, produziram uma relativa e controversa eficácia aos propósitos educacionais. Nessa historicidade, concepções como “modelos ginásticos europeus”, “métodos desportivos generalizados”, “tecnicismo esportivizante”, “movimento do corpo humano”, “educação motora”, “corporeidade”, “cultura corporal” e o “se-movimentar”, são expressões ou, até mesmo, resultantes dos embates sociais internos e externos da Educação Física, sobretudo, dos interesses corporativos da esfera profissional (médicos, militares, esportistas, professores (as) de educação física e pedagogos) e das redes epistemológicas (pesquisadores, acadêmicos e universidades). Na educação em geral, podemos identificar também o fenômeno de interesses corporativos e/ou políticos ideológicos gravitando perenemente em relação ao currículo das escolas e das políticas educacionais.

Para consolidar esta ideia, Martins (2002, p.192) afirma que na Educação Física “a tradição fundada na herança da instituição militar e esportiva, somada à sua dificuldade de compor de forma autônoma a identidade pedagógica referenciada ao núcleo central da instituição escolar, apresenta-se como um grande desafio”. Neste sentido, importa-nos mais uma vez destacar a importância de que esta disciplina seja reconhecida com legitimidade na escola, cumprindo sua função verdadeiramente educativa, distinta, portanto, de atender os interesses do mercado e/ou políticos e ideológicos.

2.2. O currículo de Licenciatura em Educação Física: (des) caminhos

A qualidade e os desafios pelos quais perpassam a formação inicial de professores é tema recorrente de estudo e veio se ampliando no Brasil a partir da década de 70, assumindo maiores proporções em 1996, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Martins, 2010). O tema destaca-se como de especial relevância dentre as políticas públicas para a educação e “coloca na ordem do dia a necessidade de investigar não apenas a prática da profissão, mas igualmente a aprendizagem que precede, dá forma e atualiza este exercício” (Nobre & Silva, 2016, p. 152).

Salientamos que a formação inicial de professores em Educação Física não se apresenta isenta de problemas, sendo reconhecidas na trajetória histórica deste currículo

de formação inicial, características que comprometem uma formação voltada para o aprender a ensinar (Cesário & Reali, 2011), dentre outros aspectos considerados por outros estudiosos (ver, por exemplo, Bracht, 2003; Metzner, 2011; Neira, 2009, 2010; Perini & Bracht, 2016; Reimberg & Neira, 2016). Neste sentido, o uso do termo “(des) caminhos” no subtítulo, sintetizado numa única expressão, sugere a direção que tem seguido a formação inicial de professores de Educação Física, a partir da análise de estudiosos debruçados em pontos distintos do contexto ilustrado.

Corroboramos com Martins (2010, p.14) no sentido de que “concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”, que em nosso contexto investigativo respeita ao professor de Educação Física, sendo a formação inicial a primeira fase de desenvolvimento que possibilita ao futuro professor por em questão suas concepções, confrontá-las com as de seus companheiros e com outros enfoques, e levar adiante uma primeira reconstrução de suas ideias de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, a fim de tornar-se um profissional autónomo, reflexivo, crítico e investigador (Martín del Pozo & Porlán, 1999).

Salientamos ainda a concepção de Nascimento (2007, p. 208) sobre a relevância de já na formação inicial, “realizar-se uma socialização profissional, pelo menos de forma antecipatória, promovendo o conhecimento da realidade da profissão e permitindo o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão”.

A autora supracitada, destaca que a estruturação dos cursos de formação inicial pode influenciar no processo de construção da identidade profissional docente, podendo assim, variar o nível e tipo de motivação profissional dos estudantes, de acordo com o momento em que se define a orientação para a profissão.

Sobre a questão da identidade docente e o conteúdo formativo, Pardal, Neto-Mendes, Martins, Gonçalves e Pedro (2011, p. 428) a partir dos resultados obtidos em estudo realizado, afirmam que:

A identidade de professor afigura-se aos alunos inseparável de um conteúdo associado a ensino, exercido por um profissional do ensino em um local específico, a sala de aula. [...] A construção da identidade de professor, na representação que dela fazem os alunos, é inseparável da construção do conteúdo e da forma de trabalho docente.

Partindo do exposto acima e por consideramos o currículo como peça principal para o processo formativo, que destacamos o que é defendido por Young (2011, p.614):

[...] o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes; [...] deve ser baseado em conceitos. Entretanto, conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros; [...] deve-se distinguir currículo e pedagogia, uma vez que se relacionam de modo diferente com o conhecimento escolar e com o conhecimento cotidiano que os alunos levam para a escola; [...] o conhecimento incluído no currículo deve basear-se no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores.

A partir do exposto, cabe-nos retornar ao capítulo 1, no que refere às orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, tendo por base a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, Artigo 13.º, § 2.º e 3.º:

§ 2.º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação [...].

§ 3.º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (p.11)

Frente às mencionadas orientações, consideramos relevante apresentar algumas fragilidades encontradas na formação inicial apontadas por Mesquita (2010), que são: a rotinização na preparação de professores, que inibe a inovação educacional; incapacidade de se adaptar frente às mudanças da sociedade e da escola; práticas desfasadas em termos de estratégias que possibilitem articular teoria e prática; e dificuldade de integração com o futuro mercado de trabalho: as escolas.

Consideramos que as fragilidades acima mencionadas conduzem a outras duas, relacionadas ao conhecimento profissional, nomeadamente: a desprofissionalização ou falta de adequação dos conteúdos do currículo dos estudantes para a sua futura atuação como professor; e a desconexão entre os conteúdos de uma disciplina e de sua didática,

que se traduz em uma separação entre o conteúdo e a metodologia de ensino (Martín del Pozo & Porlán, 1999).

O quadro delineado acima nos remete às Referências para a formação de professores no Brasil (Brasil, 1999), que destacam dentre as várias características do *modelo*⁴ em que se baseiam os processos de formação inicial de professores, a questão: “não há articulação entre conteúdo e método, entre saber geral e saber pedagógico: com isso, perde-se a oportunidade preciosa de abordar, de forma indissociada, os conteúdos e o respectivo tratamento didático, condição para uma adequada formação docente” (p.42-43).

Ainda em consonância ao exposto, Martins (2010, p. 22-23) afirma que:

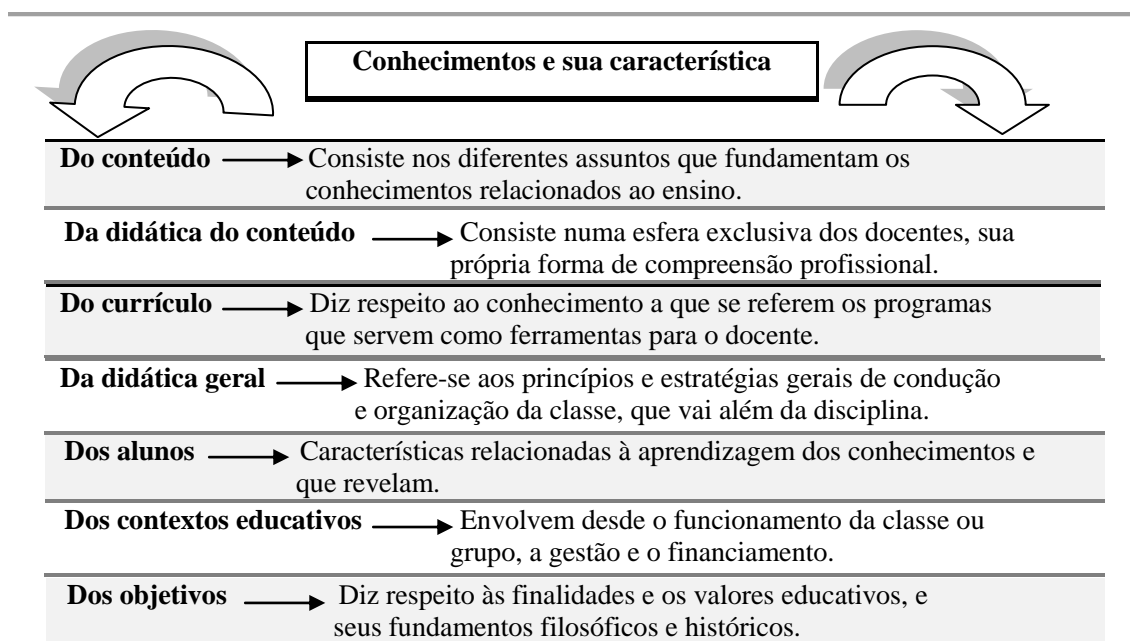
Consequentemente, a linha distintiva entre a escola como *lócus* do exercício profissional e a escola como *lócus* que deva preparar filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor. As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a forma mutilada de *conteúdo!* [...] deixando implícita a falaciosa frase: “na prática a teoria é outra”!

Em definitivo, Martín del Pozo e Porlán (1999) propõem que a formação inicial facilite o desenvolvimento profissional do professor mediante a construção de um conhecimento significativo e rigoroso, viabilizado através do ensino, que para Shulman (2014, p. 205-206) “necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado, [...] conclui com uma nova compreensão tanto do professor como do aluno, [...] deve ser adequadamente entendido como algo mais do que a melhoria da compreensão”.

Subjacentes à compreensão do professor, estão categorias de conhecimentos de base para o exercício docente propostas por Shulman (2014), que sintetizamos na figura que se segue.

⁴ Modelo criticado nas Referências para a formação de professores (1999), por ser determinado na história da educação brasileira, de uma concepção de professor como aplicador de propostas prontas, produzidas por técnicos das instâncias centrais ou intermediárias do sistema educacional (Brasil, 1999)

Figura 1: Conhecimentos para o exercício da docência (Shulman, 2014)



Shulman deixa ainda evidentes quatro fontes fundamentais para a construção dos conhecimentos de base para o ensino, que são: 1- formação acadêmica nas áreas de conhecimento; 2- tudo o que envolve o processo educacional institucionalizado (currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); 3- investigação em diversos âmbitos (escolarização, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que influenciam no exercício docente; e 4- a sabedoria que deriva da própria prática. O autor afirma, ainda, que:

“os professores precisam aprender a usar sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações. Portanto, a formação de professores precisa trabalhar com as crenças que guiam as ações docentes, com os princípios e evidências subjacentes às escolhas feitas pelos professores. [...] A base de conhecimento deve, portanto, lidar com os propósitos da educação e também com os métodos e estratégias adotados para educar”. (Shulman, 2014, p. 214)

Retomando às categorias de conhecimentos para o exercício da docência propostas por Shulman (2014), destacamos o conhecimento pedagógico do conteúdo como de especial relevância para o contexto da formação inicial de professores de Educação Física, visto que estas questões específicas serão organizadas, adap-

tadas e representadas aos diferentes contextos práticos e aptidões dos alunos. Corroboramos com o autor no sentido de que “o conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo” (p. 207) e sobre essa questão discutiremos no tópico 2.2.1.

Vista a questão de formação inicial de professores em âmbito geral, seguimos com a abordagem específica da formação inicial de professores em Educação Física, reiterando inicialmente as raízes históricas da disciplina, ocorridas sob a influência das instituições militares.

Cesário e Reali (2011) destacam que sob esta influência, as Licenciaturas em Educação Física conservaram alguns fatores que contribuíram para o distanciamento das demais áreas, que são: a visão da disciplina como atividade eminentemente prática, a curta duração formativa e a menor exigência para ingresso nos cursos de formação inicial de professores. Metzner (2016) considera ainda que, atualmente, grande parte dos cursos de licenciatura valorizam a prática em detrimento da teoria, situação esta que tem se transformado, pois, a comunidade educacional exige dos professores atuantes uma prática pedagógica para além de conteúdos práticos.

Sobre os currículos de Licenciatura em Educação Física, objeto de estudo de nossa tese, Neira (2009, p.122) reconhece que as disciplinas que deles fazem parte, bem como o seu alinhamento, decorrem de decisões pessoais e/ou burocráticas. Nas suas palavras: “em muitos casos, determinados conhecimentos e atividades de ensino configuravam no currículo da licenciatura sem qualquer justificativa pautada em critérios científicos ou formativos”. Demonstra, ainda, a pequena parcela de conteúdos pedagógicos constantes nesse currículo, o que está de acordo ao contexto geral da formação inicial de professores, exposta por Brasil (1999) e Martins (2010).

Em outros estudos sobre o currículo, Neira (2010) e Metzner (2011) identificaram supremacia das disciplinas de cunho biológico e das esportivas, sendo os conteúdos apresentados de forma diluída, mas bem aceites pelos estudantes, preocupados que estão em seguir uma via fácil de formação, como se não estivessem a se preparar para atuarem como docentes. Esta situação configura-se como negativa à formação, culminando em identidades profissionais acríticas, visto que os discentes não percebem a importância de vincularem os saberes científicos aos pedagógicos. Consideramos que a Instituição de Ensino Superior, ao organizar o currículo, deva estar atenta em articular as disci-

plinas da *formação ampliada com as de formação específica*⁵, respeitando as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar (Metzner, 2011; Neira, 2010; Resolução n.º 7/2004).

Neste processo, onde a componente pedagógica é aligeirada, o estudante fica alheado da compreensão, conceito considerado por Nóvoa (2012) como fundamental na função de professor. O autor destaca:

[...] compreensão de um determinado conhecimento ou disciplina (e compreender é mais do que possuir o conhecimento) e compreensão dos alunos e dos seus processos de aprendizagem. É nesta dupla lógica que se funda o conhecimento docente. Por isso é tão importante combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um. Enquanto se considerar o ensino uma actividade “natural”, é difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação. (p.16)

Voltando aos estudos de Metzner (2011, 2016), onde as componentes eminentemente pedagógicas – Didática e Metodologia de Ensino – foram analisadas, ressaltam a importância e a responsabilidade atribuídas pelos estudantes a estas disciplinas, sendo que a responsabilidade atribuída à didática deve-se ao fato deles acreditarem que “ter didática é saber ensinar”, além de muitos esperarem uma “receita pronta” de como ser um bom professor. A autora considera que a “tarefa da didática é muito mais do que dotar o indivíduo de meios, regras e procedimentos [...] deve ser entendida como a disciplina capaz de auxiliar o processo de compreensão das formas de educar”.

Consideramos que as componentes pedagógicas devam apresentar-se interligados no processo formativo dos professores, a todos os conhecimentos específicos do curso, pois, estes vão embasar e direcionar sua atuação profissional cotidiana, que é marcada por um constante processo reflexivo, no que diz respeito à sua prática enquanto professor e aos problemas relacionados à rotina educacional, isto significa que o professor deve estar preparado para “elaborar ações adequadas em relação aos contextos e às próprias possibilidades existentes nas instituições de ensino onde atua” (Metzner, 2016, p.652).

⁵ A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento: a) Relação ser humano-sociedade, b) Biológica do corpo humano, c) Produção do conhecimento científico e tecnológico. A Formação Específica, deve contemplar as seguintes dimensões do conhecimento: a) Culturais do movimento humano, b) Técnico-instrumental e c) Didático-pedagógico (Resolução n.º7/2004).

Damos a seguir, ênfase ao *Estágio Curricular Supervisionado*, que é a disciplina que estabelece o contato do estudante com a realidade de ensino, e à *Prática como Componente Curricular*, que são disciplinas que podem ser desenvolvidas como núcleo, como parte de disciplinas, ou de outras atividades formativas, incluindo as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, as quais requerem o conhecimento e análise de situações pedagógicas e não dependem da observação direta nas escolas (Ribeiro, 2016a), diferindo, no entanto, do Estágio Curricular Supervisionado no sentido de que este exige tempo de permanência na escola (mínimo 400 horas), sob a supervisão de um professor qualificado na área e designado para tal função.

Neste sentido, importa-nos reiterar ao capítulo 1, onde referimos o Artigo 10 da Resolução CNE/CES n.º 7/2004, no sentido de clarificar que as duas componentes que abordamos a seguir fazem parte do conteúdo curricular obrigatório, designado pela mencionada resolução, que orienta: “A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares”.

Abordamos primeiramente o contexto em que se insere o *Estágio Curricular Supervisionado*, disciplina que tem por finalidade aproximar o estudante da realidade da docência, através do relacionamento de conteúdos teóricos-práticos, de vivências práticas e do contato com a realidade educacional; contribui para a mobilização de saberes e implica na decisão em “ser ou não ser” um professor, sendo portanto, realimentada pelos sujeitos que vivem a teoria e a prática a partir do currículo vivido, pelo compromisso com a futura profissão e pela colaboração universidade/escola (Carvalho Filho & Brasileiro, 2017); e “desempenha um papel fundamental neste processo, constituindo um momento decisivo na (re)construção das imagens profissionais” (Nascimento, 2007, p. 213).

Almeida e Pimenta (2014, p.29) acrescentam ainda, que a disciplina caracteriza-se como:

[...] mediação entre os professores formadores, os estudantes em curso e os professores das escolas. Em sua realização, esses sujeitos se colocam atentos aos nexos e às relações que se estabelecem e a partir dos quais poderão realizar as articulações pedagógicas e perceber as possibilidades de se realizar pesquisas entre eles, tendo os problemas da escola como fenômenos a serem analisados, compreendidos e mesmo superados.

Considerando os ordenamentos legais em vigor, expostos no capítulo 1 desta tese, nos direcionamos à afirmativa de Pires, Farias e Nascimento (2016) no sentido de que o Estágio Curricular Supervisionado ganhou nova perspectiva que se orienta para a construção de propostas nos seguintes aspectos: “sua característica de vivência do real, o papel dos professores orientadores e supervisores, a reflexão e investigação da docência, e as crises geradas no processo dos Estágios Curriculares”. Os autores realçam ainda, que os cursos de formação e os professores orientadores, assumem papéis indissociáveis no processo formativo, que culminam na ação de ensinar sobre o ensino, “ensaios de uma real compreensão do que é ser professor” (p. 14).

De posse dessas considerações, apresentamos o que ainda pode ser visto no contexto formativo inicial em relação ao cumprimento e desenvolvimento desse conteúdo curricular obrigatório, que expressa-se no que foi evidenciado no estudo de Bisconsini e Oliveira (2016): uma fragilidade geral em todo o processo, que vai desde a estrutura curricular até o suporte dado aos estudantes nas etapas que compreendem o estágio.

Diante do contexto pontuado, ressaltamos que o Estágio Curricular Supervisionado torna-se viável a partir dos saberes docentes adquiridos durante todo o processo de formação, sejam eles teóricos ou práticos, não podendo este conteúdo apresentar-se isolado da legislação que o baliza (Carvalho Filho & Brasileiro, 2017), e para que as horas de estágio sejam desfrutadas com real valor e consideradas promissoras para a futura ação docente, faz-se necessário haver uma orientação focada no estímulo do pensamento crítico reflexivo do estagiário ou corre-se o risco de tornar-se horas perdidas (Reimberg & Neira, 2016).

Corroboramos com Metzner (2016) no sentido de que cabe aos cursos de Licenciatura em Educação Física oferecer ao estudante diferentes contextos de aprendizagem, não se restringindo aos conteúdos obrigatórios que compõem a grade curricular, sendo importante que as vivências práticas no Estágio Curricular Supervisionado sejam compartilhadas, de forma a contribuir para reflexões conjuntas e autorreflexões do aprendiz, considerando vir de uma componente curricular que mobiliza todos os outros componentes curriculares e favorece a construção da autonomia que o professor deverá ter em seu futuro contexto de trabalho: a escola.

Sobre a Prática como Componente Curricular, estudos de Bisconsini e Oliveira (2018, p.457) evidenciam que “a PCC ainda não é legitimada em cursos de Licenciatura em Educação Física, o que pode estar fragilizando esses programas de formação por

apresentarem poucos elementos sobre a profissão” e complementam com a seguinte afirmativa:

Apesar da lacuna existente no currículo pela inexistência da PCC, os docentes identificam essa ação, ao contrário dos acadêmicos, que denotam desconhecê-la, pois não há compreensão deste componente como integrante da formação de professores. Este é um fato que revela a ausência das práticas curriculares no curso, além de evidenciar a carência na abordagem das normativas que dizem respeito aos cursos de licenciatura. Assim, o debate iniciado em parte do grupo de professores para encetar o processo de planejamento da PCC ainda não alcançou os discentes, por outro lado, estes se apresentam receptivos a novas atividades pedagógicas que proporcionem encontros com escolas no decorrer da graduação. (Bisconsini & Oliveira, p.466)

De encontro ao exposto acima, Souza Neto e Silva (2014, p.899) realçam que, na universidade por eles investigada, desde que as adequações curriculares foram feitas a propósito das orientações legais, “a Prática como Componente Curricular causou um grande “nó” na cabeça dos membros de cada Conselho de Curso. [...] tornou-se comum encontrar a PCC pulverizada nas disciplinas da graduação, podendo ela ser específica, pedagógica ou de intervenção”.

Frente ao exposto sobre os conteúdos formativos Estágio Curricular Supervisionado e Prática como Componente Curricular, colocamos em evidência a afirmativa de Souza Neto e Silva (2014) de que estes conteúdos estão perdendo sua dimensão original de práticas reflexivas para o ensino.

Cabe-nos, neste íterim, ressaltar a importância de uma articulação intrínseca destes componentes curriculares, bem como com as Atividades de Extensão, o que levará a uma formação fundamentada nos aspectos reais para a docência em diferentes contextos formativos, porém, cabe às licenciaturas e a professores supervisores do estágio, estimular o ato investigativo e reflexivo sobre e na docência, a partir das experiências vivenciadas nas práticas, que auxiliarão em suas escolhas didático-pedagógicas para atuação futura no ensino.

Sobre a formação inicial para atuar na Educação Infantil, estudos de Ayoub (2001); Lacerda e Costa (2012); Quaranta et al. (2016) e Sayão (2002) revelaram como insuficientes os conhecimentos para a atuação neste nível de ensino, o que levou a que Quarante et al. (2016) considerassem que esse seja possivelmente uma das razões pelas quais os professores participantes da pesquisa relatassem: que foram ministrar aulas no

segmento por falta de opção ou oportunidade de trabalho e que tiveram algum tipo de dificuldade ao iniciar seu trabalho na Educação Infantil.

Na formação inicial, quando existe o interesse particular do educando ou quando as experiências curriculares favorecem a vivências com a infância, a formação ganha força como fonte de saberes e o formando passa a investir em seus estudos com ênfase no âmbito infantil, “dessa maneira, ampliar as vivências formativas com destaque para a infância e suas peculiaridades pode ser uma via para superar futuros desafios que esse professor possa enfrentar como profissional que tem na Educação Infantil mais uma possibilidade de atuação”, sendo importante a perspectiva de um currículo que abranja diferentes esferas (Perini & Bracht, 2016, p. 957)

Um fator de relevância apontado por Lacerda e Costa (2012, p.332) e que seria um grande contributo para a formação inicial e para a prática docente, é a necessidade de ampliação de estudos voltados para a criança de 0 a 5 anos, visando romper com a lógica instrumental, ainda presente nas atividades para este nível de ensino. As autoras acrescentam que:

Na prática docente na Educação Infantil é necessário observar que as aprendizagens são fundamentais e necessárias para o desenvolvimento infantil; desligar-se das perspectivas que, historicamente, provocaram um desligamento entre o aspecto da formação e profissionalização e o da atuação no campo, determinando um agir sem por quê; deixar de ressaltar apenas o aspecto prático no processo de educação da criança, evitando a defesa do brincar como algo imanente da infância e como mera atividade sem história, retirando-lhe todo o caráter dialógico.

A partir do exposto, consideramos como essencial reconhecermos o diferente contexto de desenvolvimento pedagógico que é a infância, pois, estar preparado para desenvolver conteúdos específicos ao desporto é uma perspectiva diferenciada da maneira de trabalhar com o movimento para a criança. Assim sendo, a educação voltada para a criança deve ir além das rotinas e hábitos, ou mesmo de preparar a criança para o ingresso no Ensino Fundamental, que na perspectiva de Bürguer e Krug (2009, p.17) significa “entender esta fase como um período ímpar da vida, onde as potencialidades cognitivas, motoras, afetivas, sociais, entre outros, devem ser plenamente exploradas pela escola, não de uma forma fragmentada, mas dinâmica, em que um momento venha a interagir com o outro”.

Visto que as licenciaturas têm como objetivo preparar o discente para a atuação no Ensino Básico, como podemos continuar a assistir a tais problemáticas de estruturação curricular e de atuação docente no âmbito escolar, ainda, nos patamares apresentados? Será o currículo de formação inicial de professores em Educação Física o grande responsável por tal mazela?

Declaramos, mais uma vez, ser de suma importância que os profissionais que atuam em escolas sejam professores reflexivos, argumentativos e apresentem um trabalho consistente, elaborado partindo-se de metodologias testadas, para que assim a disciplina Educação Física seja valorizada por seus conteúdos e métodos de ensino, como as outras disciplinas. Assim sendo, corroboramos com Burguer e Krug (2009, p.4) ao afirmarem que “para que os professores de Educação Física sintam-se convictos de seu papel na escola brasileira, precisam ter claro que, como qualquer outro educador, seu aperfeiçoamento deve ser constante, pois não se pode esperar que a formação inicial seja o fim dos estudos desse educador”.

À guisa de conclusão, consideramos que a viabilidade do desenvolvimento de um ensino crítico e transformador pelo futuro professor de Educação Física, encaminha-se com o acesso aos conhecimentos na formação inicial, permitindo-lhe a emancipação e qualificação para a atuação nas diversas esferas educacionais (Metzner, 2016). Assim sendo, os propósitos formativos dos cursos de Licenciatura em Educação Física devem se pautar no desenvolvimento de ações teórico-práticas em que os conhecimentos contribuirão para a formação do ser humano de forma integral, que possibilite o aperfeiçoamento de habilidades e competências necessárias ao exercício docente (Krüger, 2007, p.21-22).

2.3. Sobre a Educação Infantil

Ao analisarmos a função e a trajetória das instituições de atendimento à criança, vemos que a sua educação esteve a cargo da família durante séculos: através do convívio com adultos e com outras crianças ela participava das tradições e aprendia as normas de convivência em sociedade.

Paschoal e Machado (2009) declaram que, na Modernidade, as primeiras instituições de atendimento infantil na Europa e Estados Unidos (séculos XVIII e sobretudo XIX) tinham como objetivo o cuidado e a proteção das crianças enquanto as mães estavam no trabalho. Neste contexto, na segunda metade do século XIX surgia a instituição escolar como aquela que “generalizaria o progresso e a cidadania, condições essenciais a qualquer nação que se pretendesse desenvolvida e soberana”, ficando inicialmente a cargo de médicos higienistas o esboço de uma pedagogia fundada na fisiologia, visando caracterizar o desenvolvimento infantil. A partir desta constituição, viu-se surgir, de forma articulada – o saber pedagógico, com o saber médico, característica que em muito contribuiu, no período, para os estudos científicos sobre a infância (Ferreira, 2010, p.224).

Aliados às preocupações educacionais e na necessidade de atender as crianças que ainda não possuíam idade para frequentar a escola primária, objetivos assistencialistas e filantrópicos colaboraram para ampliar este campo de intervenção. Neste contexto, surgiram as creches, escolas maternais e jardins-de-infância, inicialmente com objetivos de guarda, higiene, alimentação e outros cuidados físicos - muito por causa da pobreza ou do trabalho extra-domiciliar, especialmente das mães, e de forma progressiva, viu-se ampliar a perspectiva de atendimento com propósitos pedagógicos específicos, neste sentido, ampliava-se o campo de intervenção pedagógica e o do estudo da criança (Ferreira, 2010; Paschoal & Machado, 2009).

No contexto brasileiro, a educação de crianças pequenas não fugiu a este desígnio, respeitando os modelos originais de jardins-de-infância, para crianças de quatro a seis anos, e de creches, para as menores de quatro anos (Didonet, 2008). As primeiras tentativas de organização, de ambos os tipos de instituições, foram do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, buscando o Estado a colaboração de entidades privadas, para fazer frente à acentuada taxa de mortalidade infantil, promovendo cuidados

de saúde e higiene às crianças (Moura, Costa & Antunes, 2016; Quaranta et al., 2016). Uma característica desse período a ser destacada, era a não exigência de uma formação profissional das pessoas que guardavam e cuidavam das crianças, pois as habilidades maternas, vistas como naturais, bastariam para o desenvolvimento dessas funções (Pasqualini, 2010).

Sobre a divisão entre creche e pré-escola, muita vezes entendida como sinônimo de jardim-de-infância, Didonet (2008, p.45), fazendo a comparação com a Europa, apresenta o seguinte posicionamento:

Ao virem para o Brasil, a dicotomia veio junto. Enquanto lá foi sendo superada, aqui se arraigou e aprofundou. Um século assim se manteve. A creche, assistencial; a pré-escola, educacional. A primeira, geralmente com pessoal não qualificado ou, se qualificado, em serviço social; a segunda, com professores formados na Escola Normal. Uma, com o zelo pelos cuidados físicos, saúde, alimentação, higiene, bons hábitos e proteção; outra, com objetivo de desenvolvimento da auto-expressão linguagem, artes, movimento, socialização.

Mas, para percebermos a Educação Infantil, no país em que nos situamos, essas expressões não bastam. Lacerda (2014) ressalta que na segunda metade do século XX, havia que distinguir as creches, instituições destinadas à classe trabalhadora, e os parques infantis, instituições voltadas à elite e com atendimento em período integral. Kuhlmann Jr. (2000) ressalta que os parques começaram a se estruturar a partir de 1935 no município de São Paulo, estendendo-se, na década de 1940, a outras regiões.

Na década de 1970, numa renovada discussão sobre a criança e seus direitos e na urgência de mostrar a legisladores e administradores a baixa qualidade dos atendimentos nas creches e pré-escolas, grupos ligados a universidades e aos profissionais da educação formularam os princípios educativos que seriam fundamentais para a Constituição Federal de 1988 e que foram, em grande parte, mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Campos, Füllgraf & Wiggers, 2006).

Complementando o exposto sobre a educação oferecida às crianças no contexto brasileiro, Macêdo e Dias (2012, p. 3270) afirmam que “a criança, até os anos finais da década de 1980, nunca foi objeto de cuidado e educação por parte do Estado, [...] quando houve atendimento, foi sob a mera figura do amparo/assistência e não do direito”.

Conforme demonstrado no capítulo 1, pelo menos no plano normativo legal, a Educação Infantil no Brasil, neste século, deixou de ser um segmento do sistema de ensino deixado ao abandono, destinada aos menos favorecidos socialmente e sem cara-

tér educacional (Quaranta et al., 2016), antes foi reconhecido como direito das crianças, ainda que “tardio” e algo “forçado” por mudanças sociais, como a “maior incorporação da mulher no mercado de trabalho produtivo” (Rocha, 2011, p.30).

Cabe-nos também destacar as importantes conquistas que impactaram as dimensões pedagógicas, fundamentais para este nível de ensino, que advieram com a criação dos anteriormente mencionados Referencial Curricular e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - formas de contribuição, valorização e orientação às práticas pedagógicas voltadas à criança de 0 a 5 anos.

Consideramos que foi substancialmente a partir das mencionadas conquistas que as discussões acadêmicas em torno da Educação Física na Educação Infantil se intensificaram, tendo feito surgir estudos (por exemplo, Ayoub, 2001, 2005; Basei, 2008; Cavallaro & Muller, 2009; Melo et al., 2012, 2014; Quaranta et al., 2016; Sayão, 2002;) que constataram carências, nomeadamente ao nível da produção científica e da formação inicial de professores.

Para ilustrar esta situação, destacamos as palavras de Basei (2008, p.11)

Percebemos que, ao falarmos da Educação Física na Educação Infantil, estamos num campo de discussões, de debates e reflexões, que ainda é marcado pela escassez de produções teóricas, de pesquisas e de estudos que contribuam para a legitimação da aula e do professor de Educação Física neste nível da Educação Básica, através de propostas de ensino consistentes, pautadas por uma perspectiva crítica de ensino. Exemplo disso é o fato de observarmos, e não raras vezes, a falta de professores de Educação Física para trabalhar na Educação Infantil em muitas de nossas escolas, destituindo todo o potencial de aprendizagem que pode ser desenvolvido na criança através da compreensão de sua cultura de movimento e reduzindo as ações de movimento a um simples fazer, destituído de sentidos, significados e intencionalidades.

Corroboramos com o que foi apontado pela autora supracitada, e neste sentido, propomo-nos para o tópico seguinte, alargar as discussões em torno da legitimidade da Educação Física no contexto da Educação Infantil. Para este fim, abordamos duas questões que envolvem diretamente a atuação do professor de Educação Física, que dizem respeito a quem deve, “e/ou” quem está a ministrar a disciplina: o pedagogo ou o especialista; e às práticas pedagógicas vigentes neste nível de ensino.

Destacamos a importância dessa abordagem, não somente por se tratar a disciplina Educação Física de uma componente curricular obrigatória para a Educação Infantil, mas também, e de modo paradoxal, por não ser reconhecida com legitimidade no

contexto escolar. Assim, consideramos como necessário para o âmbito de nossa tese, analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas, ou seja, “não podemos, assim, prescindir, no âmbito da Educação Infantil, da compreensão do movimento como experiência significativa, pois é exatamente em seu esclarecimento que reside a possibilidade de concretizarmos uma outra prática pedagógica”, que permita às crianças usufruir dos reais contributos que dela advêm e atribuírem sentido ao que fazem nessa instituição (Gomes-da-Silva & Betti, 2016, p.42-44).

2.3.1. A Educação Física na Educação Infantil: em busca de legitimidade

Destinamos este momento de nossa tese a abordar duas questões que consideramos fazer sentido para a construção da legitimidade da Educação Física no âmbito escolar. A primeira diz respeito a quem deve ministrar a disciplina na Educação Infantil - o professor especialista, que é aquele com Licenciatura em Educação Física, ou o professor generalista, aquele com formação em curso superior em Pedagogia, e a segunda incide nas práticas pedagógicas vigentes neste contexto.

Optamos por uma abordagem em um só tópico, por se tratar de questões que se entrecruzam, são relevantes para a busca em que a disciplina se encontra e por considerarmos que a criança tem direito a uma educação de qualidade, que envolva “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.14).

Entretanto, retomamos antes ao capítulo 1, no sentido de clarificarmos a pertinência de nossa abordagem. O Referencial Curricular para a Educação Infantil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não deixam claro a quem cabe ministrar as aulas, sendo que o referencial curricular não se refere de forma específica à disciplina Educação Física e sim às brincadeiras – um dos eixos estruturantes do ensino.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que or-

ganiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (Brasil, 1998, p.28)

Diante da perspectiva apresentada no normativo legal acima, consideramos como importante realçarmos que a Educação Física na Educação Infantil desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança, visto que esta se encontra em pleno desenvolvimento das funções cognitivas, motoras, emocionais e sociais (Pinheiro et al., 2015), a partir dos objetivos a que a disciplina se propõe a atender, dos quais destacamos:

- Oferecer oportunidades práticas das formas de cultura corporal (jogos e brincadeiras, dança, ginástica contextualizada e lutas);
- Contribuir para a construção de conhecimentos sobre seu corpo e suas possibilidades (movimento, expressão, criatividade e cooperação);
- Contribuir para a construção da autonomia;
- Estimular atitudes de afetividade e a interação com os pares;
- Proporcionar o desenvolvimento motor.

A partir do exposto – a perspectiva do Referencial Curricular para a Educação Infantil e os objetivos, analisamos o campo de discussão sobre a atuação dos referidos professores – o especialista ou o pedagogo, no campo da Educação Física na Educação Infantil.

Ayoub (2005, p.144) caracteriza a abordagem deste tema como “bastante polêmico e tem gerado inúmeras discussões que caminham tanto no sentido da defesa da presença de especialistas no âmbito da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade quanto no sentido inverso”. Sobre a contrariedade da presença dos professores especialistas, a autora destaca que grande parte dos argumentos contra a presença do professor especialista está na questão de assumirmos já na Educação Infantil um modelo organizado em disciplinas – “escolarizante” – que tende a compartimentar a criança e seus conhecimentos.

Este argumento, segundo Quaranta et al. (2016), parte de uma crença generalizada de que os pedagogos ou professores generalistas são os mais bem preparados para serem professores na Educação Infantil, pois permanecem mais tempo com as crianças, tendo maiores possibilidades de articular conhecimentos e práticas.

Mello et al. (2016, p. 145), não utilizam como defesa a esta questão o fato da disciplina ser inserida em um contexto não escolarizante, mas antes a “centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras no processo de educação da pequena infância, julgamos imprescindível a presença do profissional com formação em Educação Física nesse contexto”.

Em defesa da atuação do professor especialista na Educação Infantil, Ayoub (2001, 2005) e Sayão (2002) afirmam, a importância da sua atuação neste nível de ensino, desde que não conduza à fragmentação de conhecimentos e à hierarquização profissional e que, só se justifica a necessidade de um profissional dessa área se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao *movimento humano* – objeto de estudo da Educação Física, estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie. Neste sentido, Gomes-da-Silva e Betti (2016, p.40-41) designam como tarefa do professor especialista “oferecer *motivos* pedagógicos (atrativos) – e não modelos – capazes de gerar, a partir de situações estéticas/sensíveis, intenções, interesses e desejos que sejam realmente próprios de cada criança (a sua expressividade e significação singular)”, podendo dessa forma, propiciar propostas educativas de qualidade.

Cavalero e Muller (2009, p. 249), também em defesa da atuação do professor especialista, afirmam que “somente podemos defender o que conhecemos bem. O tema “movimento” faz parte da área de estudos da Educação Física e sabemos da sua importância em todos os aspectos para o ser em desenvolvimento”. Diante do exposto, realçamos o referido por Gomes-da-Silva e Betti, que vem a agregar sentido à questão dos conhecimentos que o professor especialista traz consigo a partir da formação inicial e que fortalece a defesa de sua atuação na Educação Infantil.

... a exigência posta ao campo acadêmico da Educação Física brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, de romper epistemologicamente com o entendimento, até então hegemônico, de *movimento como algo essencialmente mecânico e biologicista*, definido como deslocamento do corpo no tempo e no espaço, que desconsiderava a realidade socialmente construída e os sentidos e significados dos movimentos singulares de cada sujeito concreto. (2016, p. 39, grifo nosso)

Partimos do pressuposto de que o professor especialista, através do conhecimento adquirido na formação, será capaz de propiciar contextos práticos favoráveis, que alinhem-se ao que é orientado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, e

que de acordo com Ayoub (2001, p.58) “assumirmos essa especificidade, sem a pretensão de sermos os “donos” da expressão corporal das crianças, pode ser um importante ponto de partida para configurarmos entrelaçamentos com diferentes áreas de conhecimento”.

Apesar de terem sido os professores generalistas a assumirem no passado as práticas (recreação, ginástica, atividades psicomotoras) que diziam respeito à Educação Física, reconhecemos que atualmente prevalece a perspectiva de que devem ser os professores licenciados em Educação Física a assumirem as classes de Educação Infantil. Estamos, então, diante de um desafio a ser superado, que é a inserção da disciplina Educação Física em um contexto que não se organiza de forma disciplinar. Faz-se necessário para tal, que os professores especialistas empreendam uma prática pedagógica fundamentada em concepções teórico-metodológicas que considerem as singularidades da infância, em consonância com as propostas educativas da escola infantil (Mello et al., 2012).

De forma a sintetizarmos a questão, corroboramos com Barbosa (2002, p. 85) ao afirmar que os que assumam a disciplina Educação Física na Educação Infantil devem estar preparados para tal, no sentido de que “tenham ampla visão histórico-política do campo e saibam interagir de modo dialético com a criança e os conhecimentos específicos da educação infantil”. O autor acrescenta que:

O professor, formado em Pedagogia ou em Educação Física, por exemplo, deve superar as visões tradicionais sobre a infância brasileira, situá-la historicamente, desvendar sua cultura e suas particularidades e aprender a tomar como modelo de trabalho não mais o ensino escolar, mas a educação infantil e todas as suas possibilidades: o trabalho por agrupamento em vez das séries, de forma a considerar o conhecimento na sua totalidade, e não apenas na sua hierarquização formal, e como ponto de partida para o conhecimento de si (pela criança) e do mundo, não apenas como ponto de chegada ou fim educativo – ou seja, o trabalho intersubjetivo, as trocas e oposições recíprocas entre crianças e adultos; a exploração e valorização simultânea e não excludente de todo tipo ou categoria de conhecimento (do conhecimento científico e de senso comum; do conhecimento de grupo e individual; do conhecimento de hábitos e de rupturas culturais; dos gestos e das palavras etc.). (Barbosa, 2002, p.85)

O exposto acima nos remete à afirmativa de Nobre e Silva (2016), sobre ser importante, mas não suficiente, que o professor de Educação Física domine conteúdos, técnicas, táticas e regras; é necessário um saber adicional, que chamam de *competências de meta-ensino*, que abrange:

[...] o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento pedagógico específico da área e matéria de ensino, o conhecimento sobre o currículo, sobre os alunos e sobre o contexto em que se desenvolve a aprendizagem e ainda as capacidades necessárias à mobilização, utilização e transferência adequadas desses conhecimentos de acordo com as situações. (Nobre & Silva, 2016, p. 158)

Ressaltamos, portanto, a relevância dos conhecimentos pedagógicos no processo educacional, que segundo Libâneo (2002, p. 123) atualmente “concebe o ser humano como uma unidade na qual se realizam as dimensões física, cognitiva, afetiva, social, moral, estética, ambiental, todas elas envolvendo a personalidade humana”, sendo a dimensão física aquela que integra tudo o que diz respeito à motricidade humana, dando origem à educação física e à prática pedagógica da educação física, assunto que passamos a abordar, no sentido de refletirmos sobre as práticas pedagógicas vigentes no contexto da Educação Física na Educação Infantil.

A questão das práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil tem sido alvo de estudo de diversos autores e motivo de embates no meio acadêmico. Para esta abordagem, nos embasamos em Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), Bracht (2003, 2011), Francelino, Figueiredo e Andrade Filho (2014), Libâneo (2002), Mello et al. (2014) e Quaranta et al. (2016).

Antes de avançarmos, será útil explicar o que significa “pedagogia”. Libâneo (2002, p.124) expõe que para muitos professores a pedagogia resume-se apenas ao modo de ensinar, às técnicas de ensino e ao uso de recursos para a aprendizagem, sendo conceituada pelo autor como o “campo de conhecimentos sobre a realidade da educação em vários contextos, cuja responsabilidade é formular objetivos sócio-políticos e formas metodológicas e organizativas da ação educativa, visando a formação humana”.

A pedagogia organiza-se, segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.14) “em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores”, sendo portanto, um “espaço ambíguo” – resultante de se convocar crenças e valores, analisar práticas e usar os saberes teóricos – numa triangulação praxiológica (cf. figura 2).



Figura 2: A triangulação praxiológica (Oliveira-Formosinho, 2007, p.14)

A partir do exposto e direcionando-nos à pedagogia da Educação Física, apresentamos a afirmativa de Libâneo (2002, p.126): “A pedagogia precisa ser, ao mesmo tempo, teoria e prática”. Este autor defende a necessidade de ser uma prática informada na teoria, pois está em causa a construção de seres humanos, o que implica a internalização de conceitos físicos e motores, que concorrem para a formação de processos cognitivos e afetivos-sociais, tendo como resultado um aluno “fisicamente ou motrizmente”, o que, na concepção do autor, com a qual corroboramos, significa que:

...um saber da Educação Física, para se tornar acessível, para ser incorporado pelos alunos e virar regra de conduta, precisa passar por princípios e procedimentos didáticos. Obviamente não se trata de regras fixas de ensinar, modos estereotipados de executar, pois, transposição didática não é simplificação, não é vulgarização. Trata-se de uma forma de ensinar que leve o aluno a atribuir significado pessoal ao que aprende, que contextualize e dê sentido prático ao que aprende. (2002, p.129)

Ainda ao nível da intervenção pedagógica e acrescentando a questão dos conteúdos programáticos, Carlos Neto (S/D) ressalta a importância de estratégias a nível de metodologias de ensino, que valorem a formação motora, a ludicidade, a melhoria da condição física e favoreça também a criação de hábitos regulares de prática de atividades físicas dos alunos. O autor realça a importância da variação de posicionamentos e intervenção pedagógica do professor, como necessárias para se manter a motivação, interesse e favorecer a aprendizagem, sendo isso independente do contexto – espaço físico e materiais disponíveis, características da turma e variabilidade/estabilidade de

aquisições dos alunos, e destaca também, três formas habituais de intervenção do educador: permitir à criança definir ou redefinir as opções relacionadas às tarefas a realizar; orientar de forma direta as aprendizagens para que se adquiram os objetivos estipulados; permitir à criança certa liberdade ou autonomia visando a exploração do envolvimento físico.

Partimos, então, de um contexto teórico para o que se tem visto, de fato, na prática pedagógica da Educação Física. Bracht (2011) afirma que, além de encontrarmos práticas de Educação Física que se podem designar por tradicionais, a disciplina oscila entre dois extremos:

As práticas inovadoras (“aquelas que trabalham com a perspectiva de que a Educação Física, assim como as outras disciplinas curriculares, possui um conhecimento relevante socialmente e que é dever da escola fazer com que as novas gerações dele se apropriem” - relacionando-se ao conhecimento de que trata a cultura corporal de movimento) e as *práticas de desinvestimento pedagógico* (diz respeito ao professor “ocupar as crianças com uma bola sem intervenção pedagógica intencional e efetiva” (Bracht, 2011, p. 15-16).

A questão do desinvestimento pedagógico vivenciado na Educação Física, foi investigada por Machado et al. (2010) para identificar/analisar possíveis fatores ligados aos professores. Os autores realizaram uma revisão de literatura e apresentaram o problema como “um produto resultante de um emaranhado de fatores relacionados entre si, o que nos permite classificá-lo como um fenômeno de caráter multifatorial” (p. 131), não sendo uma fase e sim um estado em que os professores não se encontram comprometidos em exercer um ensino de qualidade, limitando-se a escolher a atividade e a entregar material; estão presentes mas mantêm-se sentados, sem intervir junto das crianças. De uma forma geral, a ação que desenvolvem não necessita de formação superior especializada.

Não é nossa intenção discutir aprofundadamente esta situação que, conforme exposto pelos autores supracitados, apresenta um caráter multifatorial. Pretendemos somente destacar que ao se somar às questões da falta de legitimidade e de especificidade e à dificuldade de ligação entre teoria e prática, contribui para a desvalorização da disciplina como contexto curricular. Portanto, tratamos a seguir, de forma mais específica, de questões que se relacionam com as práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Infantil reveladas em recentes investigações.

Em investigação sobre as dificuldades e possibilidades do ensino desta disciplina, Quaranta et al. (2016) entrevistaram 23 professores (10 homens e 13 mulheres) com idades compreendidas entre 22 e 59 anos de idade, e com tempos diversos de experiência profissional, tendo a maioria poucos anos de experiência na Educação Infantil. Das diferentes categorias analisadas, três se destacaram: a formação inicial, as condições institucionais em que trabalhavam e a prática pedagógica que desenvolviam. Consideremos esta última categoria para notar que os participantes declararam planejar suas aulas por meio de pesquisa, repetição do que deu certo, parceria com colegas professores, tendo em conta a criatividade e a reflexão bem como o olhar para a criança, sendo este último aspecto um dos mais referidos. De entre as dificuldades encontradas destacaram a falta de controle sobre as crianças e a dificuldade em mantê-las disciplinadas e interessadas. Os investigadores interpretam estes dados como manifestação de uma pedagogia que vê a necessidade de dominar o corpo da criança em detrimento de explorar as suas expressões, de que se pode partir para desenvolver a motricidade.

Estes resultados e considerações empíricas remetem aos questionamentos feitos por um professor entrevistado numa outra investigação realizada por Francelino et al. (2014) relacionadas também à prática pedagógica em Educação Física. As inquietações apresentadas pelo professor centravam-se no espaço, no tempo e nos materiais disponíveis, nas metodologias e no conteúdo a ensinar, de forma a atender diferentes crianças. Numa interpretação destas inquietações, os investigadores referem o seguinte:

Ao organizar e planejar estratégias pedagógicas, ele analisa e sistematiza questões relacionadas com o antes e o depois da materialização da prática, assim como se preocupa em acompanhar os vários processos envolvidos no contexto: planejamentos escritos e sistematizados, bem como o desenvolvimento das aulas; os conteúdos a serem trabalhados, considerando as características dessa modalidade de ensino e a especificidade da área de atuação; reflexões da e na docência; a receptividade e o envolvimento das crianças nas atividades propostas; a reflexão sobre o que de fato atendeu às perspectivas iniciais, levantando outras possibilidades de efetivação e (re) significação; o compromisso com a educação e as necessidades de registrar o que foi vivenciado com as crianças; a preocupação de produzir textos e artigos acadêmicos com o intuito de divulgar experiências e ampliar o diálogo sobre as problemáticas presentes no campo da Educação Infantil com outras áreas de conhecimento (Francelino et al., 2014, p. 611).

Em outras duas investigações, uma desenvolvida por Gomes-da-Silva, Kunz e Sant’Agostinho (2010), e outra por Mello et al. (2014), a partir dos resultados encontrados, os investigadores expressaram, respectivamente, a necessidade de uma produção do conhecimento que encare de frente o processo de mediação da prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil; dar continuidade às investigações que atendam à especificidade das crianças, aprofundar e elucidar questões da infância e as suas transformações, a necessidade de uma intervenção que considere a organização dos espaços, a utilização de materiais e de diferentes linguagens, e dos conteúdos jogo e brincadeira como possibilidade de intervenção pedagógica.

Concluímos, assim, a abordagem da questão sobre as práticas pedagógicas vigentes com o desafio proposto por Abramowicz et al. (2009, p.195) ao professor da Educação Infantil e que expandimos ao professor de Educação Física que esteja inserido neste nível de ensino.

A escola de Educação Infantil tem como função prioritária promover as infâncias, já que nem todos as têm. Desse modo, há de se inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e de devir(es)⁶, modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar. O desafio posto para o professor de Educação Infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem. Portanto, o desafio é o de implementar o exercício da infância.

De forma a contribuir com o exposto acima, destacamos a importância de diferenciar-se o termo Educação Física da forma como era utilizado no passado nos antigos jardins-de-infância – ginástica, jogos recreacionais e atividades psicomotoras, pois, além destes conceitos não terem o mesmo significado que hoje damos à disciplina, atualmente esta se insere em um contexto de intencionalidades, que vão além do cuidar. Sendo assim, a disciplina deve hoje, ser destituída do caráter recreacionista que lhe foi imposto nas escolas de Educação Infantil (Rocha, 2011).

Consideramos enfim, que o professor de Educação Física deva ter suas aulas fundamentadas em uma prática pedagógica que legitime sua permanência no contexto do ensino e aprendizagem da Educação Infantil e que contradiga o panorama atual, definido por Andrade Filho (2011, p.6) como de “quase aprovação ou de desaprovação

⁶ As autoras definem no texto, os devires como processos, tempos de entendimento que envolvem dois sujeitos, um sujeito e um objeto, ou, ainda, dois objetos.

que outros profissionais do campo pedagógico demonstram ter do seu trabalho”. Evidenciamos, neste sentido, a afirmativa de Bracht (2001, p.77) “coloca-se como tarefa construir nossa legitimidade no campo pedagógico, convencendo esse campo da nossa importância, da importância do não trabalho, da dignidade do lazer, da utilidade da inutilidade”.

2.4. Desenvolvimento infantil e Educação Física: interfaces com a Teoria Histórico-Cultural

Diferentes concepções de criança, infância e desenvolvimento infantil se configuram ao longo da história, principalmente em relação a questões pedagógicas e psicológicas, onde neste sentido se intensificam debates e se seleciona, classifica e hierarquiza o desenvolvimento das crianças, segundo o modelo evolutivo que se julga adequado aos moldes da sociedade (Debortoli, Linhares & Vago, 2002).

No Ocidente, ao longo da Idade Média até aos séculos XVIII e XIX essa fase da vida foi considerada sem características próprias, sendo as crianças vistas como homúnculos, adultos em miniatura, e a infância um momento da vida passageiro, ao qual os adultos não davam o devido valor (Ariès, 1978). A partir do século XX esta etapa da vida passa a ser vista de outra forma, sendo atribuído à infância um significado cada vez mais relevante, destacando-se a importância que a mesma soma ao ciclo desenvolvimental de um indivíduo, passando também a criança a assumir novo papel na família e na sociedade, o que se refletiu nos cuidados e responsabilidades que giram em torno da educação e do desenvolvimento infantil (Tavares et al., 2007).

Sobre a educação e a ida da criança para o espaço escolar, Boto (2010, p. 37) expõe que:

A criança que chega à escola encontra nela, pela primeira vez, sua própria identidade; com nome e sobrenome. Ali ela representa, sim, sua linhagem familiar; e paradoxalmente está, até certo ponto, liberada dela. Isso é pedagógico. A rotina da escola possibilita o convívio entre os iguais. Há cumplicidade entre crianças da mesma idade; há

também rivalidades, desavenças, afeições e desafetos. Tudo isso também é educativo: um contínuo aprendizado de equações dos conflitos inerentes à sociabilidade humana.

Do que acima mencionamos, acrescentamos a afirmativa de Pereira e Pedro (2009, p. 105) sobre a educação referir-se “a um processo amplo, complexo, profundo e comprometido com a mobilização de todas as potencialidades humanas” e consideramos que a criança se desenvolve a partir de sua vivência em sociedade com outros indivíduos - crianças e adultos. Como dizem Fontana e Cruz (1997, p. 57) “desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente”, ou seja, o *outro* traz à criança o sentido de viver em sociedade, contribuindo assim para seu desenvolvimento. Neste sentido, consideramos que o desenvolvimento humano não pode ser entendido em um contexto isolado, ignorando as condições concretas de existência e as relações históricas, dentre as quais destaca-se o contexto escolar e todas as relações que dele advêm.

Temos como pretensão para este tópico, abordar o contributo da Teoria Histórico-Cultural como uma possibilidade para repensar a brincadeira e o jogo no contexto da Educação Física na Educação Infantil. Esta teoria dá substância à conhecida Escola de Vigotski, cujo principal mentor é Lev Vigotski (1896-1934) mas onde têm protagonismo Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977), sem esquecer Alexandr Zaporózhets (1905-1981), Daniil Elkonin (1904-1984), Piotr Galperin (1902-1988) e Vasili Davidov (1920-1998).

Importa, antes de mais, dizer que esta teoria, apontando limitações às teorias maturacionistas, defende que o indivíduo se desenvolve a partir de relações que estabelece com os outros. Assim, o contexto social em que se encontra inserido revela-se de extrema importância para a concretização das suas capacidades, ao proporcionar-lhe experiências que lhe permitem apropriar-se do conhecimento acumulado pela humanidade.

Para explorarmos a teoria, recorreremos, por um lado, à contribuição original de Lev Vigotski (2001, 2008) e de Alexei Leontiev (1978) e, por outro lado, à contribuição de investigadores que, nos últimos anos, têm dedicado especial atenção à teoria em causa: Newton Duarte (1996, 2001, 2013), Zoia Prestes (2013, 2014⁷), Ivan Ivic (2010) e Marta Shuare (2016).

⁷ Em entrevista concedida a Vasconcelos, Buss-Simão e Fernandes.

Leontiev (1978) havia afirmado que a teoria a que nos reportamos nasceu do esforço de compreensão do conceito de *atividade do homem*, determinada pelas formas e meios de comunicação, dependente do lugar que ele ocupa na sociedade, da sua individualidade e condição de vida. A atividade é estimulada e direcionada por necessidades objetivas, emergentes nas relações interpessoais que ocorrem numa cultura.

Para percebermos esta ideia há que precisar, no quadro em que nos situamos e com apoio de Shuare, o conceito de atividade:

A atividade produtiva humana é caracterizada por ser mediada: o instrumento "interpõe" entre o sujeito e o objeto da atividade. Os instrumentos vão moldando uma segunda natureza e isso é de carácter social. Os objetos, criados pelo trabalho, que se interpõe entre o homem e a natureza constituem a **cultura**. O que é chamado de "social" no homem não é um agregado, uma "camada" superposta à natureza "natural", como se fosse uma torta (um bolo), mas que a transforma submetendo-a a leis de ordem superior (Shuare, 2016, p.231).

A autora citada sublinha que a designação "sócio-cultural" conduz frequentemente a uma interpretação errada. De facto, ao declarar que o desenvolvimento orgânico se realiza num ambiente social, Vigotski atribui importância crucial à cultura, traduzida nos instrumentos e nos signos (Shuare, 2016), sendo que os "instrumentos" correspondem a mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo, enquanto os "signos" correspondem a mediadores das funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, raciocínio lógico, formação de conceitos, etc.).

De forma específica, Mudado (2008) afirma que a Teoria Histórico-Cultural postula que o desenvolvimento acontece em ciclos completos, sendo que cada ciclo apresenta a *atividade principal* ou atividade dominante, conceituada por Leontiev como "aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento" e comporta três características: primeira, é aquela sob a forma da qual aparecem e se diferenciam novos tipos de atividade; segunda, é aquela na qual se formam ou se organizam os seus processos psíquicos particulares; e terceiro, é aquela de que dependem as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança (1978, p. 292, 293).

Complementando esta explicação, Duarte afirma que a teoria de Vigotski remete para "uma interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde

os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos” (1996, p.30). Em sequência, destaca a importância desses conhecimentos e do papel do educador na aprendizagem, o que “significa, dentre outras coisas, considerar que o indivíduo não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente” (1996, p.35)

Esta teoria procura responder às questões relacionadas ao desenvolvimento psíquico com implicações para os processos de ensino e de aprendizagem. Diferencia-se de teorias que entendem o desenvolvimento como um processo biológico natural, que Vigotski refuta argumentando se tratar de uma psicologia que limita esse conceito ao mero desenvolvimento biológico das funções elementares, produto da maturação orgânica da criança (Shuare, 2016). Assim, se consolida uma abordagem que elucida o importante papel da *cultura* e da *interação social* no desenvolvimento da criança (Pasqualini, 2010), explicitado também por Duarte como um dos grande objetivos de Vigotski.

Na psicologia de Vigotski e seus seguidores está explícita a concepção de que a ontogênese humana não pode ser explicada através da relação biológica entre organismo e meio. A questão que não pode ser esquecida é a de que o modelo biológico de interação entre organismo e meio implica as noções de adaptação e equilíbrio na relação do organismo com o meio ambiente (sem o que o organismo não sobrevive). O modelo de interação entre organismo e meio não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação, que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano. (Duarte, 2001, p. 53)

Ao pronunciar-se sobre a sua especificidade, Ivic (2010, p.15) seleciona um conjunto de palavras – além das duas acima mencionadas, *sociabilidade do homem, signo e instrumento, história, funções mentais superiores* – que lhe conferem substância e permitem explicá-la: “se houvesse que reunir essas palavras (...) em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”.

Sobre a questão da inter-subjetividade na teoria de Vigotski, Duarte destaca que a mesma nunca foi reduzida ao social, até porque essa interação era vista por ele, como “uma interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos” (1996, p.30). Destacamos também duas questões, que são: a importância que a Teoria Histórico-Cultural atribui aos conhecimentos produzidos historicamente e a consideração do importante papel do educador nos processos de aprendizagem como superiores

aos processos espontâneos de aprendizagem. O que para Duarte “significa, dentre outras coisas, considerar que o indivíduo não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente” (1996, p.35).

Importa-nos destacar, que Vigotski atribuía a maior importância aos conteúdos dos programas educacionais, sobretudo, os aspectos estruturais e instrumentais desses, podendo-se considerar o estabelecimento escolar como um fator fundamental de educação, pois, “mesmo que se faça abstração dos conteúdos que aí são ensinados, subentende certa estruturação do tempo, do espaço e repousa sobre um sistema de relações sociais (entre aluno e professor, entre os próprios alunos, entre a escola e o entorno, etc.)” (Ivic, 2010, p.31), ou seja, todos os aspectos relacionais que circundam o contexto escolar são impactantes ao desenvolvimento do indivíduo, sendo a escola vista como um fator primordial na educação e nas relações interpessoais.

Vigotski (2001) deixou, de resto, bem claro que as funções psíquicas superiores não podem ser alcançadas unicamente por maturação, elas requerem um processo educativo muito orientado que atue sobre aquilo que ainda não está formado na criança, fazendo com que o seu desenvolvimento avance. Trata-se do que designou por “zona de desenvolvimento iminente”⁸, um dos princípios básicos de sua teoria, reportada ao desempenho de que a criança é capaz com auxílio do educador. Diferencia-se de “zona de desenvolvimento real”, reportada ao desempenho autónomo da criança, sem ajuda de terceiros, quer sejam professores, pais ou pares mais experientes.

Sobre a questão das “zonas de desenvolvimento”, Zoia Prestes em entrevista a Vasconcelos, Buss-Simão e Fernandes (2014) esclarece que:

[...] Zona de Desenvolvimento Real é aquele estado quando a criança já sabe, já domina uma determinada coisa, já sabe fazer, já tem autonomia sobre o fazer. E o outro nível é a “Zona de Desenvolvimento Iminente” que está no campo das possibilidades e esse campo da zona de possibilidades é muito dinâmico, é uma zona que é imprevisível, é disto que Vigotski está dizendo. O desenvolvimento humano é imprevisível ele está no campo das possibilidades. Ninguém controla esse desenvolvimento. É um

⁸ Zoia Prestes (2013) considera importante esclarecer e registrar que a mudança proposta de *proximal*, *próximo* ou *imediate* para *iminente* não é, como tem aparecido em algumas produções teóricas brasileiras mais recentes, apenas uma alteração de palavra, mas implica uma mudança importante para a compreensão do conceito que ainda hoje é alvo de debates e estudos no mundo inteiro. As palavras *proximal*, *próximo* ou *imediate* não transmitem a característica essencial do conceito que é a da *possibilidade de desenvolvimento*, dita por Vigotski. Neste sentido, adotamos para esta tese o uso do termo zona iminente, por concordarmos com a explicação da autora que se afirma contrária ao uso dos termos vulgarizados: “proximal, próximo e imediato”.

grande equívoco falar de um nível potencial, pois nos dá a impressão de que existe um nível a ser atingido e que tem que ser atingido. Vigotski não fala isso. Este outro nível (Zona de Desenvolvimento Iminente) para ele é o das possibilidades de desenvolvimento. É o que pode ou não ocorrer. [...] Para Vigotski regredir é desenvolvimento! Então desenvolvimento para ele não é linear. Não é numa direção crescente, não é acúmulo e quando você traduz como “proximal” e/ou como imediato, tudo isso dá um sentido de etapa, dá um sentido que vai acontecer e que é obrigatório acontecer. Então para mim tudo isso gera uma grande confusão e foi isso que aconteceu. [...] Eu insisto em “imminente” porque é justamente na iminência de ocorrer, pode ou não ocorrer. Pode ou não. (pp. 343-344)

Todo o esforço educativo deve, pois, favorecer a autonomia da criança, estado que Vigotski (2001) caracteriza como sendo aquele que decorre da estimulação das funções em vias de maturação: a criança deverá fazer amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer com apoio de outrem. Neste sentido, defende a imitação pois, “se concedida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento” (p. 331). De modo concreto, afirma que:

Pode considerar-se como estabelecido na psicologia moderna que a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais. Assim, se eu não sei jogar xadrez, isto é, se até mesmo o melhor enxadrista me mostrar como ganhar uma partida, eu não vou conseguir fazê-lo. Se eu sei aritmética mas tenho dificuldade de resolver algum problema complexo, a mostra da solução pode me levar imediatamente à minha própria solução, mas se eu não sei matemática superior a mostra da solução de uma equação diferencial não fará meu próprio pensamento dar um passo nesta direção. Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei. (Vigotski, 2001, p. 328)

De forma concreta, Vigotski (2001) defendia que a aprendizagem que acontece na escola se organiza baseada na imitação, sendo o professor o responsável em orientar e colaborar com a criança para fazer o que ainda não sabe. A ação a ser imitada, precisa de uma certa forma ser compreendida pela criança, ou seja, para imitar, é preciso que possua alguma possibilidade de passar do que sabe fazer para o que não sabe, sendo este limite determinado pelo estado do seu desenvolvimento e por suas potencialidades intelectuais. Sobre esta questão, Wallon (2017, p.154) refere que:

Com efeito, não existe imitação enquanto não houver percepção, quer dizer, subordinação dos elementos sensoriais a um conjunto. É à reconstituição do conjunto que ela

se dedica. O que poderia criar um logro é o fato de ela dispor, entre os seus processos, o da cópia literal. Mas a reprodução sucessiva de cada traço pressupõe uma intuição latente do modelo global, quer dizer, a sua percepção e compreensão prévias, sem as quais só dá resultados incoerentes. Por muito mecânica que seja na aplicação, corresponde a um nível já complexo da imitação. Pressupõe o poder de seguir uma ordem, uma técnica, e a capacidade sempre desperta para comparar, quer dizer, para se desdobrar na ação, operações que só uma etapa já avançada da evolução psíquica pode tornar possíveis.

Devemos notar que tanto Vigotski como Leontiev reconhecem o processo educativo como necessário para que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores aconteça. Estas funções têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, devendo o ensino promover condições adequadas e favoráveis para que a criança se aproprie de formas superiores de conduta. Neste sentido, o ensino para ser uma fonte de desenvolvimento deve atender à seguinte premissa “um bom ensino é aquele que conduz ao desenvolvimento, atuando sobre aquilo que ainda não está formado na criança: o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar” (Vigotski, 2001, p.333).

Pelo exposto, Duarte (2013) sustenta que a Teoria Histórico-Cultural constitui um dos fundamentos da pedagogia, ao qual se devem acrescentar outros, como sejam os de ordem filosófica e os de ordem didática. Ainda assim, trata-se de uma teoria que “põe à disposição uma psicologia que considera a educação e o ensino como fatores decisivos no desenvolvimento do ser humano e que, por sua própria essência, inspira esperanças e otimismo no destino do homem e da sociedade” (Shuare, 2016, p. 241-242).

Partimos do pressuposto de que a abordagem da Teoria Histórico-Cultural que fizemos até aqui, permite fundamentar práticas pedagógicas na Educação Infantil, com especial destaque para a Educação Física. De fato, com vistas a responder a muitos *por quês* relacionados ao fazer docente neste nível de ensino e ao imaginário infantil presente no jogo e na brincadeira, atividade conceituada por Vigotski e seus colaboradores como “atividade dominante ou principal” da criança em idade pré-escolar, que será substituída na idade escolar pelo jogo com regras, o qual passará a ocupar uma função parcial no contexto geral da educação e do desenvolvimento integral do indivíduo (Mudado, 2008).

A partir do que apresentamos acima, abordamos no tópico a seguir os conteúdos brincadeira e jogo nas aulas de Educação Física, numa perspectiva de contributo ao desenvolvimento da criança.

2.4.1. A brincadeira e o jogo como ferramentas para o desenvolvimento infantil

Conforme mencionamos no tópico anterior, a brincadeira é conceituada como atividade principal da criança em idade pré-escolar por Vigotski e seus colaboradores e neste tópico nos atemos à abordagem da brincadeira e do jogo como ferramentas que contribuem para o desenvolvimento infantil. No entanto, antes de prosseguirmos, consideramos importante fundamentar o tema, a partir da apresentação dos conceitos de *jogo* e de *brincadeira*, visto poderem assumir conotações diferenciadas.

Brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas e referem-se a atos inventivos do homem, que resultam do processo criativo para representar ou modificar imaginariamente a realidade.

Sobre a conceituação dos termos brinquedo, brincadeira e jogo em específico nos idiomas português e russo, Prestes⁹ afirma existir uma confusão em relação aos conceitos no Brasil, mas que para ela fica muito claro quando se fala em português: “O que é um brinquedo: é um objeto. O que é a brincadeira? É uma atividade. Tá certo que o jogo também é uma atividade mas a brincadeira é uma atividade guia da infância”. Diferentemente no idioma russo, existe uma palavra para brinquedo, mas utiliza-se uma mesma palavra para brincadeira e jogo (*igra*) (2014, p.349).

Ainda sobre os conceitos, Prestes explica o que era postulado por Vigotski e clarifica importante questão relacionada às traduções da obra do autor.

[...] para você diferenciar, por exemplo, uma brincadeira de faz de conta (brincadeira de casinha) ou um jogo (de xadrez) você vai ter que entender o contexto. Não foi isso que o tradutor ao traduzir a “Formação social da mente” fez. O que estava no inglês? Play! E ele traduziu como se fosse brinquedo. O tradutor ainda coloca na primeira frase: “o brinquedo é uma atividade”. Olha o conflito! O brinquedo é uma atividade? Não soa esquisito? Quando Vigotski neste texto vai analisar esta situação ele analisa a brincadeira. Quando ele fala de jogo ele fala especificamente dos jogos e relata do que ele está falando: de xadrez e de jogos esportivos. Vou usar um exemplo: Um aluno do Vigotski chamado “Elkonin” escreveu o livro “Psicologia do Jogo”, mas ele não está falando só do jogo, a tradução é equivocada. Ele fala neste livro sobre a brincadeira,

⁹ Entrevista concedida a Vasconcelos, Buss-Simão e Fernandes (2014)

da brincadeira de papéis que é a análise que Vigotski vai fazer. Porque Vigotski se preocupa com isso? Porque é na brincadeira de faz de conta na qual surge a “neo” formação. É na brincadeira que surge aquilo que não existia antes no desenvolvimento, que é a imaginação. Não existem outras brincadeiras? Existem! Mas elas não desempenham o mesmo papel que a brincadeira de faz de conta. Nem o jogo? O jogo é importante? É. Mas, o jogo ocupa o primeiro plano tal como a brincadeira? Não! Por quê? Porque o jogo vai ter as regras às claras e a situação imaginária oculta. E na brincadeira isto está invertido. (Vasconcelos, Buss-Simão e Fernandes, 2014, p. 348-349)

Kishimoto (2014, p. 82) evidencia que “o brincar, enquanto linguagem de um povo, incorpora as diferenças e diversidades de significações e das pessoas provenientes da cultura que reflete nas ações, hábitos e práticas cotidianas”. Esta autora define, pois, *brincadeira* (2010) como uma atividade livre, que ensina regras, favorece o desenvolvimento de linguagens e habilidades gerais, não exige um produto final e introduz a criança no mundo imaginário.

O *jogo* é conceituado por Huizinga (1938) como atividade voluntária que respeita regras livremente consentidas, mas obrigatórias, desenvolvidas em espaços e tempo pré-determinados, dotado de um fim em si mesmo.

Com base no que acima dissemos, estabelecemos uma distinção entre jogo e brincadeira, reportando-se o primeiro termo a toda a atividade com regras que traduz uma disputa, reportando-se o segundo termo a atividades livres, que não exige um produto final e ensina regras.

Nesta conceitualização o jogo pode ser visto como uma forma de brincar e a brincadeira é o ato de brincar, distrair-se com um brinquedo ou jogo, que desperta a imaginação e criatividade. Visto por este patamar, consideramos que o jogo pode ser uma forma de brincadeira com regras que se origina do brincar.

Sobre as finalidades da brincadeira, Soares et al. (1992, p.45) defendem que o brincar satisfaz principalmente as necessidades de ação das crianças, devendo ser entendido “como “fator de desenvolvimento” por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê”; e sobre a finalidade do jogo, Kishimoto afirma que:

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (1995, p. 59)

De forma concomitante aos autores acima citados, Vigotski e colaboradores atribuíam grande relevância à brincadeira - atividade principal da criança em idade pré-escolar e ao imaginário presente nestas. Leontiev afirma que a criança nesta idade, através do jogo “se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas (que faz de “soldado do exército vermelho”, que faz de “diretor”, de “engenheiro”, de “operário de fábrica)” (1978, p.293).

Por seu lado, Vigotski (2008, p.24) declara que “a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar¹⁰”, linha que concretiza a forma de a criança estar e interagir com o mundo. Este autor não submete o termo ao princípio da satisfação: explica que existem atividades que podem proporcionar uma satisfação bem mais intensa do que a brincadeira, e que há brincadeiras que só oferecem satisfação quando o seu resultado é favorável. Neste último caso contam-se os jogos desportivos, não apenas os que envolvem atividade física, mas também os que dão acesso a prémios.

Neste sentido, Soares et al. (1992) afirmam que o objetivo do jogo modifica-se com o desenvolvimento da criança, sendo este o responsável por decidir, justificar e determinar as atitudes afetivas da crianças frente ao jogo. Os autores citam como exemplo, uma criança ao participar de uma corrida, pode vir a perder grande parte da satisfação na brincadeira, perante a preocupação em ganhar ou ser ultrapassada pelos colegas.

Para Vigotski (2008) a essência da brincadeira é a realização de afetos generalizados, o que não significa que a criança entenda os motivos de brincar ou que brinque conscientemente; a brincadeira só se torna consciente na idade em que consegue responder por que faz isso ou aquilo. Observa, ainda, que a brincadeira tem um sentido muito específico para a criança: ao dizer, por exemplo, que o cabo de vassoura é um cavalo cria uma estrutura em que o que determina seu comportamento é o aspecto semântico, ou seja, o significado do objeto:

Na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central [...]. Até certo ponto, o significado emancipa-se do objeto a que, antes, estava diretamente unido. Eu até diria que, na

¹⁰ A idade pré-escolar para Vigotski, refere-se à criança acima de 3 e até 6 ou 7 anos.

brincadeira, a criança opera com o significado separadamente do objeto, mas o significado é inseparável da ação com o objeto real (Vigotski, 2008, p.31).

A brincadeira apresenta a peculiaridade de articular imaginação e imitação da realidade, sendo uma imitação modificada pelos afetos e ideias vivenciados na realidade infantil, sendo a brincadeira uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”, ou seja, a brincadeira ocorre no plano imaginário, devendo a criança ter o domínio da linguagem simbólica, reconhecendo a diferença existente entre a brincadeira e a realidade que circunda para que possa atribuir-lhes novos significados (Brasil, 1998, p. 27). A brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, relacionando o desejo com o "eu" fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira a criança realiza-se e amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral (Vigotski, 2008, p.33).

Gomes-da-Silva e Betti (2016) defendem o brincar/jogar como espaço propício ao desenvolvimento pedagógico que, para os autores, diz respeito a oferecer às crianças a possibilidade de conhecerem o mundo, de produzir conhecimentos, de forma sensível e significativa, pois, ao brincar as crianças se tornam outras, que na perspectiva de Vigotski diz respeito a que:

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. [...] A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. (2008, p.35)

Neste sentido, consideramos como relevante que o professor, ao utilizar os jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas, estabeleça a perspectiva metodológica que irá orientar seu trabalho para com as crianças, pois “o professor tem papel crucial na articulação dos elementos constitutivos da organização pedagógica. É por meio de suas ações e conseqüentemente da sua intencionalidade pedagógica, que podem ser favorecidas ou não, as aprendizagens das crianças e seus processos de interação” (Vieira, 2016, p. 800).

A partir do exposto, chamamos a atenção para o importante papel da escola, visto ser um local de novas experiências e descobertas, que culminarão em aprendizagens e no desenvolvimento da criança. É, pois, de toda a importância que o educador consciencialize esta responsabilidade e a transponha para as suas práticas, no que respeita, nomeadamente, à relação com as crianças, aos conhecimentos a ensinar e ao modo como o trata no plano didático, bem como aos valores que adota (Soares et al., 1992). É preciso, portanto, que tenha sempre em mente que a condução das crianças na área da Educação Física implica proporcionar-lhes uma riqueza de experiências educativas, sejam estas voltadas aos jogos, às brincadeiras livres ou às brincadeiras mais direcionadas.

Apesar da importância atribuída às brincadeiras, no tempo presente, sua prática é amplamente negligenciada, sendo, inclusivamente, negada à criança a possibilidade de brincar livremente, o que se deve a diferentes constrangimentos, como sejam, o fácil acesso a novas tecnologias, a escassez ou inexistência de espaços adequados, a necessidade de proteção de diversas formas de violência, etc. Sobre esta situação, Meira afirma que “suspender o tempo de brincar é hoje um ato de extremo desafio que as crianças têm de enfrentar frente à avassaladora rede de aparelhos virtuais que invadem sua vida, anestesiando seus movimentos corporais e seu pensamento”. (2003, p. 75)

2.4.2. Possibilidades pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil

Ao utilizarmos para o subcapítulo 2.4. o título Desenvolvimento infantil e Educação Física: interfaces com a Teoria Histórico-Cultural, pretendíamos descortinar a importante questão dos conteúdos – brincadeira e jogo – nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, fundamentando esta abordagem a partir do que é postulado na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores.

Neste sentido, corroborarmos com Daolio (2004, p.9) ao afirmar que “o que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela Educação Física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza”, e reafirmamos a brincadeira e o jogo como ferramentas pedagógicas

que propiciam o desenvolvimento da criança, sendo a partir delas que aparecem e diferenciam-se novos tipos de atividade; se formam ou se organizam processos psíquicos particulares (Leontiev, 1978).

De forma específica, subsidiamos uma prática pedagógica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e não queremos, com isso, transpor de forma aligeirada essa teoria para a prática pedagógica, mas pretendemos que professores de Educação Física inseridos no contexto da Educação Infantil, se sintam comprometidos em apresentar uma concepção pedagógica que agregue valores a seu trabalho e seja orientada ao desenvolvimento da criança em suas múltiplas expressões.

No quadro desta teoria, ressaltamos a importância de um brincar/jogar observado, sendo para isso, necessário “ensinar *na e pela* brincadeira, romper com a artificial dicotomia entre atividades dirigidas (supostamente para ensinar) e atividades livres (supostamente para brincar), ainda tão presente nas escolas de Educação Infantil” (Pasqualini, 2010, p.185).

De forma a consubstanciar o que estamos a abordar, citamos Quintana Cabanas (2011, p.117): “Uma criança pequena - na verdade - não é capaz de concentração intelectual ou fazer um estudo sistemático; você só pode e deve ensinar através do jogo e de sua atividade espontânea”, e Benjamin:

Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando ele é pedante ao máximo. (1984, p. 75)

Para que a brincadeira e o jogo sejam entendidos e utilizados como ferramentas eficazes na aprendizagem infantil, ponderamos na afirmativa de Bracht (1999, p.81) “é fundamental entender o objeto da EF (*Educação Física*)¹¹, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como um fenômeno histórico-cultural”.

Neste sentido, destacamos a pertinente questão de Debortoli et al. (2002, p.102) que vai ao encontro do exposto no parágrafo anterior.

¹¹ Grifo nosso.

Julgamos nossos alunos incapazes para a reflexão e a compreensão sócio-histórica das práticas que realizam e, assim, em nome de uma ideia de lúdico reduzida à imagem de uma escola que deve se transformar em tempo e espaço de consumo de atividades prazerosas, ou da ideia de uma abstrata “espontaneidade” das crianças, acabamos por reduzir a aula a um brincar pelo brincar, ao passatempo, à recreação, ou mesmo ao abandono das crianças às suas próprias relações e construções?

O fato de procuramos sustentar a Educação Física na Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural decorre da possibilidade de atuação do professor numa perspectiva pedagógica capaz de consolidar um processo de desenvolvimento de qualidade e de humanização das crianças na escola, que consideramos possível a partir do direcionamento e variedade nas experiências que lhes são oferecidas, sejam elas voltadas às atividades livres ou às aprendizagens que ocorrem por meio de intervenção direta do professor.

Importante ressaltarmos que essa *intervenção direta*, no âmbito da Educação Física, nos remete a questões abordadas anteriormente, como a fragmentação de saberes escolares, o desinvestimento pedagógico e a hierarquização das disciplinas, que “reduz o fazer pedagógico da Educação Física ao lugar de atividade eminentemente prática, destituída de saberes e possibilidades de reflexão” (Debortoli et al., 2002).

Concordamos com Mudado (2008) no sentido de que repousa nas brincadeiras e jogos a possibilidade de resgatarmos as relações espontâneas de colaboração e satisfação afetiva, sendo que:

[...] devemos como educadores, explorar esse universo lúdico, criando brinquedos junto com os nossos alunos, promovendo jogos, campeonato de jogos de tabuleiro, buscando as motivações próprias de cada etapa do desenvolvimento pessoal do aluno, para extrair do jogo seu potencial positivo de socialização pelo estímulo às interações não competitivas e colaborativas que promovam o desenvolvimento psíquico e formem personalidades capazes de fazer frente aos imensos desafios ecológicos, econômicos, sociais e políticos de uma espécie que, ao ignorar sua condição de vulnerabilidade, desconhece que ela própria corre o risco de extinção. (Mudado, 2008, p.22)

Por considerarmos a possibilidade de um trabalho que agregue diferentes valores a todos os envolvidos, evidenciamos a importância de que os educadores reconheçam a responsabilidade de uma relação de compartilhamento com as crianças dessa geração e que ofereçam possibilidades concretas para o desenvolvimento de suas funções

psicológicas superiores e de sua motricidade. No entanto, no que respeita ao professor de Educação Física, cabe a este o exercício de uma pedagogia que envolva: sistematização de conteúdos, metodologia apropriada ao contexto infantil, valorização das situações de ensino/aprendizagem e principalmente a observação do comportamento da criança durante as atividades, pois, não convém negligenciar nenhum momento com a criança oferecendo-lhes propostas vazias, ou seja, o brincar por brincar.

PARTE 2

Investigação empírica

Nada pode substituir o sistema formal de educação que, a cada um, garante a iniciação às mais diversas disciplinas do conhecimento; nada pode substituir a relação de autoridade, tampouco o diálogo entre professor e aluno. Eis o que tem sido afirmado e repetido por todos os grandes pensadores clássicos que se debruçaram sobre os problemas da educação. Assim, compete ao professor transmitir ao aluno tudo o que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, além do que ela tem criado e inventado de essencial.

Jacques Delors, 2010, p.12.

... um saber da educação física, para se tornar acessível, para ser incorporado pelos alunos e virar regra de conduta, precisa passar por princípios e procedimentos didáticos. Obviamente não se trata de regras fixas de ensinar, modos estereotipados de executar, pois transposição didática não é simplificação, não é vulgarização. Trata-se de uma forma de ensinar que leve o aluno a atribuir significado pessoal ao que aprende, que contextualize e dê sentido prático ao que aprende.

José Carlos Libâneo, 2002, p. 129.

Capítulo 3

Planificação e desenvolvimento da investigação

Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.

Raymond Quivy & Luc Campenhoudt, 2008, p. 31.

Nesta segunda parte da tese, reservada à investigação empírica, damos sequência ao trabalho teórico realizado na primeira parte da mesma, na qual analisamos os referenciais normativos legais e curriculares em vigor no Brasil referentes à Licenciatura em Educação Física e ao nível da Educação Infantil, a que se seguiu uma abordagem do percurso histórico dessa formação, das tendências assumidas por essa disciplina e do seu enquadramento no mencionado nível de escolaridade.

Dedicamo-nos, nesta parte, à recolha de informação no terreno de formação, partindo do pressuposto que todo e qualquer curso de Licenciatura em Educação Física deve estar devidamente concebido para habilitar os futuros professores para a docência desta componente curricular nos diversos níveis de escolaridade, incluindo a Educação Infantil.

Assentamos, ainda, que, neste nível em que nos concentramos, o desenvolvimento da criança é potenciado pelas brincadeiras e jogos, que são conteúdos da Educação Física. Isto está, de resto, consagrado como direito da criança à aprendizagem nos eixos estruturantes – interação e brincadeira – das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) do Brasil.

Em suma, pretendemos conhecer as políticas adotadas por faculdades responsáveis pela formação inicial de professores de Educação Física para atuarem na Educação Infantil e conhecer também as percepções das práticas, os efeitos e os contributos da

formação por parte dos sujeitos diretamente envolvidos no contexto formativo das faculdades investigadas – estudantes, professores e formadores. Além do conhecimento, pretendemos estabelecer uma comparação para perceber a consistência entre as percepções dos três grupos de sujeitos e a coerência entre o que é proposto nos documentos analisados e as percepções dos sujeitos.

Realizamos, assim, dois estudos: um voltado para a análise sistematizada de documentos produzidos pelas próprias faculdades para orientarem a formação em causa – Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e currículos de Licenciatura em Educação Física – (*Estudo A*); outro dedicado à identificação de percepções dos sujeitos em relação ao curso de Licenciatura em Educação Física e seu contributo para atuação na Educação Infantil (um *Estudo B*)

Explicitamos, a seguir, nos tópicos 3.2. e 3.3., para cada um dos desses estudos, os objetivos gerais e suas especificações; as fases em que se desenvolveram; a metodologia e os instrumentos usados. Antes, no tópico 3.1. apresentamos a planificação da investigação, desenvolvida a partir dos objetivos traçados para os estudos.

3.1. Planificação da investigação

Conforme referenciamos na introdução que acabamos de fazer, começamos por apresentar a planificação da investigação, que foi pensada a partir da finalidade que antes enunciamos: conhecer as opções de formação tomadas por cursos de Licenciatura em Educação Física proporcionados por faculdades e conhecer as percepções de sujeitos sobre as práticas formativas desses cursos e as respectivas percepções por parte de sujeitos neles envolvidos, nomeadamente referentes às práticas formativas e seus efeitos.

Nos atentamos, de seguida, na definição dos objetivos gerais, na metodologia utilizada e nos instrumentos para recolha dos dados.

3.1.1. Objetivos gerais

A nossa investigação foi guiada por três objetivos gerais:

- 1) Conhecer as opções tomadas por faculdades no âmbito de cursos de Licenciatura em Educação Física no respeitante a formação para atuar na Educação Infantil;
- 2) Conhecer as percepções de sujeitos – estudantes, professores e formadores - diretamente ligados à formação em Licenciatura em Educação Física, nas mesmas faculdades, sobre os currículos e sobre a formação para a atuação na Educação Infantil;
- 3) Comparar essas opções com as percepções dos sujeitos.

O primeiro objetivo guiou o Estudo A e o segundo o Estudo B.

3.1.2. Estrutura da investigação

De acordo com as nossas intenções, organizamos uma investigação de natureza exploratória, que segundo Gil (1999) é adequada para desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, possibilitando-nos formular hipóteses para estudos posteriores. A sua finalidade é, pois, proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca do objeto pesquisado. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Desenvolvida em duas faculdades brasileiras que disponibilizam cursos de Licenciatura em Educação Física, a investigação, como mencionamos anteriormente, desenvolveu-se em dois estudos:

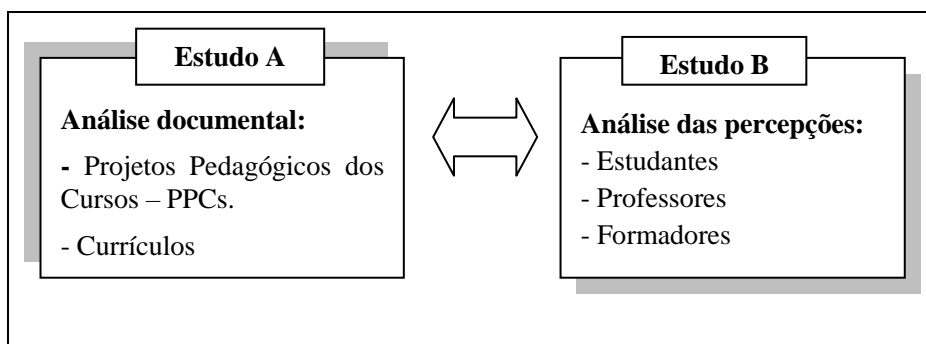
- *Estudo A*, dedicado à análise do conteúdo de documentos que regem esses cursos. Esses documentos são de dois tipos: Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e Currículos de cursos de Licenciatura em Educação Física.
- *Estudo B*, dedicado à análise de percepções de sujeitos diretamente implicados na formação inicial nos mencionados cursos (estudantes, professores e formadores).

A comparação entre o que se encontra estabelecido e as percepções dos sujeitos é uma intenção final.

Os dados recolhidos no Estudo A, direcionaram, portanto, o Estudo B, com a finalidade de confrontar a realidade apresentada na análise dos documentos com as percepções dos participantes sobre os currículos.

A estrutura da investigação encontra-se na figura 3.

Figura 3: Estrutura da investigação empírica



3.1.3. Contexto e contato institucional

Como se percebe na figura 3 e como antes descrevemos, o contexto de investigação foi o de Cursos de Licenciatura em Educação Física que permitem formar professores para atuar na Educação de Infância.

Assim, ambos os estudos foram realizados em duas faculdades privadas localizadas em cidades distintas no Estado de Minas Gerais, que oferecem esses cursos e que identificamos como Faculdade 1 e Faculdade 2.

Selecionamo-las em função dos seguintes critérios: a) terem iniciado já neste século as atividades letivas de formação, sendo a redação dos documentos em causa recente; e b) terem mostrado disponibilidade em colaborar conosco.

Apresentamos no quadro 7, a caracterização de cada uma das faculdades participantes na investigação.

Quadro 7: Caracterização das faculdades participantes

Características	Faculdade 1	Faculdade 2
Natureza da Instituição	Privada	Privada
Início das atividades letivas	2003	2000
Início das atividades letivas do curso de Licenciatura em Educação Física	2006	2000
Modalidades de cursos oferecidas	. Bacharelado . Licenciatura . Especialização . Extensão	. Bacharelado . Licenciatura . Especialização . Extensão
Número de cursos de graduação ofertados	5	11
Modalidades oferecidas nos cursos de Educação Física	. Licenciatura - até 2018 . Licenciatura e Bacharelado a partir de 2019	. Licenciatura e Bacharelado

O contacto com ambas as faculdades foi feito, em primeira instância, através de carta na qual solicitávamos permissão para a recolha de dados, tendo o cuidado de explicar o objetivo da investigação e nos comprometíamos em manter confidenciais todas as informações obtidas. Tal carta (Anexo 1) foi enviada aos diretores em Setembro de 2017 e respondida no mesmo mês.

Estabeleceu-se então, a partir da direção das faculdades, o contato com os coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação Física, pessoa que nos direcionou a cada um dos grupos de sujeitos a serem investigados e nos forneceu os documentos necessários para as análises.

3.2. Estudo A – Análise do suporte documental

Conforme mencionamos anteriormente, o desenvolvimento do Estudo A: foi voltado para a análise do conteúdo de documentos oficiais – PPCs e matrizes curriculares de cursos de Licenciatura em Educação Física, que refere-se em específico, aos planos de ensino das disciplinas obrigatórias selecionadas da matriz curricular de cada curso.

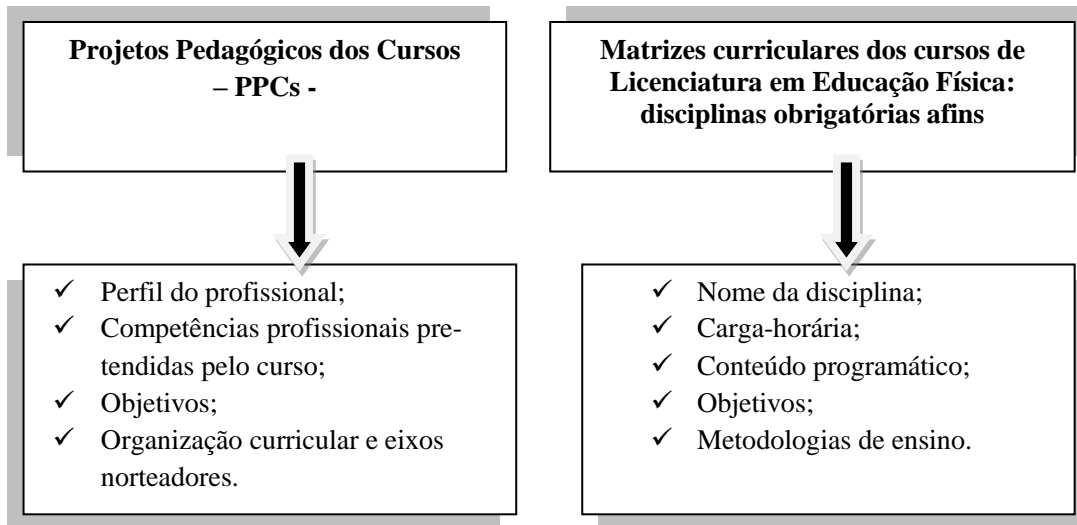
3.2.1. Objetivos

Para o desenvolvimento do Estudo A traçamos o seguinte objetivo e suas especificações:

- 1) Conhecer as opções tomadas por Faculdades no âmbito de cursos de Licenciatura em Educação Física no respeitante a formação para atuar na Educação Infantil;
1. a) Analisar a estrutura das disciplinas obrigatórias afins e a relação das mesmas com a construção de conhecimentos, apontando possibilidades de discussão sobre a formação em questão;
1. b) Verificar como se articulam as disciplinas de caráter teórico com as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado;
1. c) Comparar os currículos desses cursos tendo em conta a essência das disciplinas obrigatórias e o modo como estas se articulam com os PPCs.

Apresentamos na figura 4 a estrutura que orienta o Estudo A.

Figura 4: Estrutura do Estudo A



3.2.2. *Corpus* documental

Tratando-se de um estudo documental, o *corpus* de análise consistiu nos PPCs e nos currículos de cursos de Licenciatura em Educação Física.

Centramo-nos primeiramente na análise dos PPCs, buscando identificar: Perfil do profissional; Competências profissionais pretendidas pelo curso; Objetivos; Organização curricular e Eixos norteadores (cf. quadro 8), e a seguir, na análise das matrizes curriculares, selecionamos as disciplinas obrigatórias que apresentam caráter pedagógico intencional e as que fundamentam a docência da Educação Física na Educação Infantil, através do conteúdo programático presente no plano de ensino de cada uma das disciplinas que constam no currículo (cf. quadro 9).

Quadro 8: Análise do PPC

Categorias de análise dos PPCs			
Perfil do profissional	Competências profissionais pretendidas pelo curso	Objetivos	Organização curricular e Eixos norteadores

Quadro 9: Disciplinas analisadas

Período Letivo	Faculdade 1	Faculdade 2
1.º	- Psicologia da Educação I - Prática de Ensino I	
2.º	- Psicologia da Educação II - Educação Física Escolar - Prática de Ensino II	- Crescimento e Desenvolvimento Humano
3.º	- Recreação na Escola - Educação Física Infantil - Aprendizagem e Desenvolvimento Motor - Prática de Ensino III - Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física escolar	- Aprendizagem Motora - Teoria e Prática da Recreação e Lazer - Didática Aplicada à Educação Física - Metodologia do Ensino da Educação Física
4.º	- Prática de Ensino IV - Estágio Curricular Supervisionado I - Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física Escolar II	- Prática de Ensino I - Estágio Curricular Supervisionado I
5.º	- Prática de Ensino V - Estágio Curricular Supervisionado II	- Prática de Ensino II - Estágio Curricular Supervisionado II - Educação Física na Infância
6.º	- Prática de ensino VI - Estágio Curricular Supervisionado III	- Prática de Ensino III - Estágio Curricular Supervisionado III

3.2.3. Análise dos dados

Em ambos os estudos recorremos à técnica de análise de conteúdo para organizar e interpretar os dados recolhidos

Recorremos sobretudo a Bardin (2002, p.42) que a designa como “um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação”.

Seguindo as indicações do referido autor, começamos por fazer uma leitura preliminar de cada documento e do seu conjunto, destacando as informações pertinentes aos objetivos dos estudos e, a seguir, distribuímos os dados em categorias, registrando-os em grelhas que construímos para este fim. Esse procedimento permitiu-nos especificar a categorização de que partimos e que explicaremos mais adiante.

3.2.4. Instrumentos

Pretendendo identificar nos documentos que correspondem ao contexto investigativo do Estudo A, fizemos uso de grelhas, nas quais registramos as informações pertinentes aos objetivos do estudo, recorrendo, como anteriormente mencionamos, à técnica de análise de conteúdo.

Primeiramente registramos em uma primeira grelha os dados referentes às categorias de análise dos PPCs (perfil profissional; competências pretendidas pelo curso; objetivos; organização curricular e eixos norteadores), a seguir, nas matrizes curriculares dos cursos selecionamos as disciplinas obrigatórias afins e fizemos os devidos registros dos ítems elencados (nome da disciplina curricular, carga horária, conteúdo programático e metodologia de ensino), em uma segunda grelha.

Os quadros 10 e 11, traduzem a estrutura das grelhas de registro utilizadas.

Quadro 10: Grelha 1 – Análise do PPC

GRELHA DE ANÁLISE DO PPC	
Faculdade: Data da análise:	
Categorias	Resultado
Perfil do profissional	
Competências profissionais	
Objetivos	
Organização curricular e Eixos norteadores	

Quadro 11: Grelha 2 – Análise das disciplinas

GRELHA DE ANÁLISE DE DISCIPLINAS	
Faculdade: Data da análise:	
Categorias	Resultados
Disciplina curricular	
Carga horária	
Conteúdo Programático	
Objetivos	
Metodologias de ensino	

Ressaltamos que as grelhas foram construídas para este fim e sobre estas nos apoiamos para o registro das informações pertinentes ao Estudo A.

3.3. Estudo B – Análise das percepções de estudantes, professores e formadores

Como referimos anteriormente, a pesquisa documental realizada no Estudo A, direcionou o Estudo B, pois tivemos como finalidade confrontar a informação apresentada na análise dos PPCs e das matrizes curriculares com as percepções dos sujeitos diretamente envolvidos no processo formativo sobre os currículos de formação em Licenciatura em Educação Física capacitarem para a atuação na Educação Infantil.

Devemos esclarecer quem, no quadro deste estudo, esses sujeitos são:

- *Estudantes:* são os estudantes que se encontrem matriculados nos 4.º, 5.º e 6.º períodos da licenciatura (já cursaram algumas das disciplinas de Prática de Ensino e das disciplinas pedagógicas direcionadas para a Educação Infantil bem como o Estágio Curricular Supervisionado, que iniciam a partir do 4.º período);

- *Professores*: os professores em exercício, licenciados em Educação Física através das faculdades investigadas e que lecionam ou lecionaram a disciplina na Educação Infantil;

- *Formadores*: são os professores das faculdades investigadas, que ministram disciplinas obrigatórias de caráter pedagógico intencional e que fundamenta a docência na Educação Infantil.

3.3.1. Objetivos

O Estudo B, conforme já mencionado, incidiu na identificação das percepções dos três grupos de sujeitos referidos, as quais, de modo mais concreto, referem-se às concepções, ao perfil profissional, ao contributo da formação inicial para a aquisição do perfil e aos aspectos legais da formação e da atuação em Educação Física na Educação Infantil.

Estabelecemos para este fim, o seguinte objetivo e suas especificações:

- 2) Conhecer as percepções de sujeitos – estudantes, professores e formadores - diretamente ligados à formação em Licenciatura em Educação Física nas Faculdades abordadas no Estudo A, sobre os currículos e sobre a formação para a atuação na Educação Infantil.
 - 2.a) Caracterizar as percepções desses três grupos de sujeitos, no que respeita à concepção, ao perfil do profissional, ao contributo do curso e à legalização;
 - 2.b) Comparar as percepções apresentadas pelos três grupos de sujeitos.

O desenvolvimento do Estudo B respeitou a uma estrutura e a categorias pré-definidas, que são: a) Concepções; b) Perfil docente; c) Contributo da formação inicial para a aquisição do perfil; e d) Legalização (cf. quadro 12). As referidas categorias direcionaram também a construção dos instrumentos investigativos utilizados neste estudo e que especificaremos no ponto seguinte.

Quadro 12: Estrutura do Estudo B

Categorias	Especificação
A. Concepções	1. Função da Educação Física
	2. Significado atribuído às expressões brincar, lúdico, jogo
B. Perfil docente	3. Perfil do Professor de Educação Física da Educação Infantil
C. Contributo da formação inicial para a aquisição do perfil	4. Contributo do curso para aquisição do perfil
	5. Disciplinas que mais contribuem para a aquisição do perfil
	6. Envolvimento dos estudantes
	7. Atividades de pesquisa e extensão
D. Legalização	8. Mudanças na lei
	9. Obrigatoriedade legal
	10. Legalização/Base normativo legal para ministrar a disciplina

3.3.2. Instrumentos

Pretendendo identificar as percepções dos já mencionados grupos de sujeitos - estudantes, professores e formadores, construímos dois instrumentos de inquérito de carácter semi-estruturado: um questionário e uma entrevista .

Consideramos como pertinente a utilização da entrevista aos formadores, por tratar-se de um “modelo onde a narração do entrevistado não é automática, e a intervenção do entrevistador não é neutra” (Ferreira, 2014, p. 176) e atentamos para que seu desenvolvimento transcorresse em atitude de diálogo.

Já com a aplicação do questionário, utilizado para a recolha dos dados relacionados a estudantes e professores, tivemos por objetivo o conhecimento das percepções dos sujeitos sobre o processo formativo e a atuação na Educação Infantil.

A estrutura de ambos os instrumentos é a mesma e os grupos de questões se reportam diretamente às categorias referidas no ponto anterior (cf. quadro 13).

Quadro 13: Estrutura dos Instrumentos

Categorias	Questões	Instrumentos		
		Estudantes Questionário	Professores Questionário	Formadores Entrevista
A. Concepções	1. Função da Educação Física	Sim	Sim	Sim
	2. Significado atribuído às expressões (brincar, lúdico, jogo)	Sim	Sim	Sim
B. Perfil docente	3. Perfil do Professor de Educação Física na Educação Infantil	Sim	Sim	Sim
C. Contributo da formação inicial para a aquisição do perfil	4. Contributo do curso para aquisição do perfil	Sim	Sim	Sim
	5. Disciplinas que mais contribuem para a aquisição do perfil	Sim	Sim	Sim
	6. Envolvimento dos estudantes	Sim	Sim	Sim
	7. Atividades de pesquisa e extensão	Sim	Sim	Sim
D. Legalização	8. Mudanças na lei	Não	Não	Sim
	9. Obrigatoriedade legal	Sim	Sim	Sim
	10. Legalização/Ministrar a disciplina	Não	Não	Sim
Questão livre		Sim	Sim	Sim

Obtida uma primeira versão dos instrumentos, com fins de validação recorremos, em primeira instância, à análise de especialistas das áreas de Ciência da Educação, Educação Física e Educação Infantil. De seguida, para verificarmos a compreensão que os participantes teriam dos itens, pedimos a quatro professores de Educação Física para responderem a essa versão, devendo pronunciar-se, de seguida, num questionário para avaliação de instrumentos de investigação (cf. Anexo 4).

Com base nas respostas que obtivemos de especialistas e de professores, realizamos alterações pontuais nos instrumentos, mais relevante foi a supressão do questionário das questões 8 e 10 referentes à categoria *Legalização*, mas que foram mantidas na entrevista.

As versões finais dos instrumentos utilizados para o desenvolvimento do Estudo B encontram-se nos Anexos 4.1., 4.2. e 5.

3.3.3. Participantes

A população total das duas faculdades era constituída por 90 estudantes, 29 formadores, e professores em exercício formados por estas faculdades. Participaram no estudo 27 estudantes, 12 professores e 7 formadores (cf. quadro 14).

Quadro 14: População e participantes

Faculdades	Estudantes		Professores	Formadores	
	População	Participantes	Participantes	População	Participantes
1	56	17	8	11	4
2	34	10	4	18	3
Total	90	27	12	29	7

No respeitante aos estudantes, 17 são da Faculdade 1 e 10 da Faculdade 2, sendo que 16 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino; 4 encontravam-se matriculados no 4.º período lectivo, 4 no 5.º período e 19 no 6.º período (cf. quadro 15).

Quadro 15: Caracterização dos estudantes

Sexo	N	%
Feminino	11	40,7
Masculino	16	59,3
Total	27	100,0
Período letivo	N	%
4.º período	4	14,8
5.º período	4	14,8
6.º período	19	70,4

Dos professores em exercício, 8 são da F.1 e 4 da F.2, sendo 9 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Relativamente à categoria na carreira, a maioria é contratada, sendo apenas 2 concursados. Quanto ao tempo em que atuam na profissão, todos se encontram na primeira década de serviço na função de professor de Educação Física (entre 1 e 8 anos). Em termos de grau académico, a maioria (7) são licenciados, 3 possuem licenciatura e bacharelado, 2 possuem especialização, nenhum deles tem o grau de mestre (cf. quadro 16).

Quadro 16: Caracterização dos professores

Sexo	F. 1	F. 2	N total
Feminino	6	3	9
Masculino	2	1	3
Total	8	4	12

Categoria na carreira	F. 1	F. 2	N total
Contratados/horistas	7	3	10
Concursados	1	1	2
Total	8	4	12

Tempo de serviço	F. 1	F. 2	N total
1 ano	2	0	2
2 anos	1	0	1
3 anos	0	1	1
4 anos	0	1	1
5 anos	1	1	2
6 anos	0	1	1
7 anos	1	0	1
8 anos	3	0	3
Total	8	4	12

Grau acadêmico	F. 1	F. 2	N total
Licenciado	5	2	7
Licenciado/Bacharel	2	1	3
Especialista	1	1	2
Mestre	0	0	0

Relativamente aos formadores, 4 são da F. 1 e 3 da F. 2, sendo 5 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Em relação ao tempo de serviço como professor do ensino superior, todos se encontram entre 1,5 ano a 6 anos. Em termos de categoria profissional 3 possuem contratos como horistas e 4 possuem contratos parciais. Quanto ao grau acadêmico, 2 são especialistas e 5 são mestres. 5 destes participantes frequentam formação pós-graduada, sendo 1 no mestrado e outros 4 a nível de doutorado (cf. quadro 17).

Quadro 17: Caracterização dos formadores

Sexo	F. 1	F. 2	N total
Feminino	3	2	5
Masculino	1	1	2
Total	4	3	7

Tempo de serviço	F. 1	F. 2	N total
1,5 ano	0	2	2
2 anos	1	0	1
3 anos	1	0	1
4 anos	2	0	2
6 anos	0	1	1

Grau acadêmico	F. 1	F. 2	N total
Especialista	2	0	2
Mestre	2	3	5
Doutor	0	0	0

Em formação	F. 1	F. 2	N total
Mestrado	1	0	1
Doutorado	2	2	4

3.3.4. Procedimentos de recolha dos dados

A aplicação dos questionários a estudantes e professores e a realização da entrevista com os formadores ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2017, com aproximadamente 1 hora de duração, de forma presencial, nos dias, horários e locais estipulados pela coordenação dos cursos.

O registro do conteúdo das entrevistas realizadas foi feito de forma escrita pela investigadora.

Quanto a aplicação do questionário a professores em exercício, primeiramente dirigimo-nos aos que conhecíamos e estes foram nos direcionando a outros, no entanto, verificamos se o participante havia desempenhado a função de professor de Educação Física na Educação Infantil e também se sua formação de professor ocorreu em uma das faculdades pesquisadas.

Existiu alguma diferença de acolhimento e adesão nas duas faculdades: numa, os participantes colaboraram, sem que se tenha registrado nenhum tipo de problema; noutra uma das professoras alegou falta de tempo para participar na entrevista, também os estudantes demonstraram menor interesse em responder ao questionário, a mesma atitude demonstraram os professores em exercício. Apesar da nossa insistência, dentro dos limites razoáveis, não conseguimos obter a colaboração de todos aqueles que havíamos previsto.

Para a recolha dos dados, seguimos os preceitos éticos recomendados em investigação em educação que implica o contato direto com os participantes. Para tanto, seguiu-se de perto a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação (2014), nomeadamente no que concerne aos princípios de consentimento informado, de confidencialidade/privacidade, e de respeito pela integridade. Assim sendo, tanto para a aplicação do questionário aos estudantes como para a realização das entrevistas aos professores, explicamos o objetivo da investigação, a relevância da participação da instituição e de cada sujeito, bem como asseguramos o anonimato das informações obtidas.

3.3.5. Análise dos dados

Conforme referido, neste estudo também recorreremos à técnica de análise de conteúdo para organizar e interpretar os dados recolhidos, seguindo as indicações de Bardin (2002), fizemos primeiramente uma leitura preliminar do conjunto de dados, destacando as informações pertinentes aos objetivos do estudo e, a seguir, distribuimos os dados nas respectivas categorias elencadas para o estudo.

Capítulo 4

Apresentação e discussão dos dados

Na lógica do mercado, a educação é tratada como mercadoria, cujo valor se determina pelo tempo socialmente necessário para sua produção. Predomina a busca por melhor relação custo/benefício, que se situa no menor dispêndio de tempo possível, com o máximo de “eficiência”. A formação do professor é tão mais desejável quanto mais breve, menos acadêmica.

Nereide Saviani, 2003, p.7.

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. [...] A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.

Laurence Bardin, 2002, p.119.

No presente capítulo apresentamos a análise dos dados recolhidos nos dois estudos que descrevemos, com vista a atingir objetivos específicos mas complementares: confrontar a realidade apresentada na análise dos PPCs e dos currículos das Licenciaturas em Educação Física com as percepções dos participantes – estudantes, professores e formadores – sobre a capacitação desses currículos para a atuação na Educação Infantil.

Cabe-nos, no entanto, mais uma vez, destacar que o curso de Licenciatura em Educação Física habilita profissionais para a docência deste componente curricular na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Os dados serão expostos, nos tópicos que se seguem, a partir da estrutura proposta (cf. figura 1) ou seja, no referente ao Estudo A exporemos os dados recolhidos nos PPCs e nos currículos de Licenciatura em Educação Física e no referente ao Estudo B exporemos os dados recolhidos através dos questionários a estudantes e professores e das entrevistas realizadas a formadores.

4.1. Estudo A: Dados e sua interpretação

Retomamos aos objetivos propostos para este estudo que foram traçados a partir do *corpus* documental:

- 1) Conhecer as opções tomadas por Faculdades no âmbito de cursos de Licenciatura em Educação Física no respeitante a formação para atuar na Educação Infantil;
1. a) Analisar a estrutura das disciplinas obrigatórias afins e a relação das mesmas com a construção de conhecimentos, apontando possibilidades de discussão sobre a formação em questão;
1. b) Verificar como se articulam as disciplinas de carácter teórico com as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado;
1. c) Comparar os currículos desses cursos tendo em conta a essência das disciplinas obrigatórias e o modo como estas se articulam com os PPCs.

Exporemos primeiramente os dados referentes à análise documental dos PPCs e a seguir passamos às matrizes curriculares.

4.1.1. Análise dos PPCs

Recordamos as categorias que orientaram a análise dos PPCs: Perfil do profissional; Competências profissionais pretendidas pelo curso; Objetivos; e Organização curricular e Eixos norteadores.

Como descrevemos em 3.2. em termos de procedimentos, após a leitura preliminar dos PPCs de cada uma das faculdades e ponderados em conjunto, organizamos a informação extraída em função das categorias utilizadas para esta análise.

Evidenciamos, primeiramente, a informação captada nos PPCs das duas faculdades investigadas a partir das categorias elencadas (cf. quadros 18 e 19), e, a seguir, apresentamos uma abordagem geral e comparativa sobre o que foi analisado.

No respeitante ao processo formativo descrito no PPC da Faculdade 1 está evidente que esta faculdade pretende desenvolver um curso no qual a formação do profissional seja vista a partir de uma visão de totalidade que estimule a um pensar reflexivo; contribuir para melhoria contínua dos processos de educação da comunidade onde está inserida; e, fornecer ao licenciado ferramentas de cunho humanístico, que permitam a sua inserção no complexo e variado campo profissional, absorvendo permanente informação, por ocasião da formação.

A seguir apresentamos no quadro 18, os dados dispostos em categorias.

Quadro 18: PPC - Faculdade 1

Perfil do profissional
O licenciado será formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto escolar e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural.
Competências profissionais pretendidas pelo curso
<ul style="list-style-type: none">- Compreensão do papel social da escola e da Educação Física, comprometidos com os valores inspiradores da sociedade democrática, estimulando a construção da subjetividade do aluno na perspectiva da educação para a cidadania no âmbito das ações escolares;- Domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos, de sua articulação interdisciplinar/transdisciplinar e do trato com a diversidade;- Domínio do conhecimento pedagógico, na perspectiva da compreensão (aprendizagem significativa), para sua operacionalização no ensino tratando dos conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais;- Conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;- Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.
Objetivos

- Elaborar propostas pedagógicas em Educação Física Escolar que possam ser aplicadas em escolas da comunidade interessadas em cooperação com outras áreas do conhecimento humano;
- Reconhecer a escola como um local de produção de conhecimento, de pesquisa, de elaboração de projetos de extensão, e utilizar-se desse espaço para o projeto de uma sociedade mais justa;
- Refletir criticamente sobre as propostas e as concepções existentes, na pedagogia do movimento humano, interferindo nesses pressupostos e transformando suas diretrizes quando necessário;
- Reconhecer o corpo como algo indivisível, superando o modelo tradicional dicotômico, contribuindo para elaborar propostas que levem em consideração teorias como a da complexidade e da visão sistêmica do conhecimento;
- Analisar as possibilidades da Educação Física, enquanto disciplina curricular integrada ao projeto pedagógico da escola, participar de projetos inter e transdisciplinares;
- Planejar, implementar, acompanhar e avaliar propostas em pedagogia do movimento que possam ser aplicadas aos mais variados níveis de escolarização;
- Pesquisar sobre novas propostas em pedagogia do movimento, divulgando resultados, colaborando desta forma para o desenvolvimento da Educação Física Escolar.

Organização curricular e Eixos norteadores

- . Eixos metodológicos da organização curricular:
 - Relação teoria-prática
 - Relação ensino-pesquisa-extensão
 - Interdisciplinaridade

No que diz respeito à formação profissional a que se propõe o curso de licenciatura da Faculdade 2, está evidente no PPC que o licenciado em Educação Física necessita de uma formação pautada em princípios éticos, políticos e com base no rigor científico de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva. Independente do espaço (público ou privado) de atuação profissional, o licenciado exercerá o importante papel de educador, aproximando-se o pedagógico do técnico e o técnico do pedagógico, numa perspectiva de forjar sujeitos críticos e autônomos.

A seguir apresentamos no quadro 19, os dados dispostos em categorias.

Quadro 19: PPC - Faculdade 2

Perfil do profissional

- Dominar conceitos e teorias sobre a pessoa humana em todos os estágios de sua fase evolutiva;
- Reconhecer-se como um profissional da educação, capaz de participar da construção coletiva de alternativas pedagógicas;
- Compreender a prática pedagógica como prática social;
- Perceber seu papel social de educador como agente de transformação, capaz de se inserir em diversas realidades, visando o desenvolvimento da autonomia nos alunos;
- Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada pelos alunos, o que implica em atitude de solidariedade e responsabilidade na busca de alternativas que viabilizem a aprendizagem;
- Assumir a condição de professor-pesquisador;
- Analisar sua prática de forma crítica e consciente, buscando aperfeiçoamento permanente;
- Estar engajado num processo de contínuo aprimoramento profissional.

Competências profissionais pretendidas pelo curso

- Compreensão do papel social da escola e da Educação Física, comprometidos com os valores inspiradores da sociedade democrática, estimulando a construção da subjetividade do aluno na perspectiva da educação para a cidadania no âmbito das ações escolares;
- Domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos, de sua articulação interdisciplinar / transdisciplinar e do trato com a diversidade;
- Domínio do conhecimento pedagógico, na perspectiva da compreensão, para sua operacionalização no ensino tratando dos conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais;
- Conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Objetivos

- Possibilitar a formação integrada de conhecimentos que permitam a atuação na Educação Básica;
- Promover a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício profissional;
- Estabelecer a unidade entre a teoria e prática nos estudos realizados;
- Divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos;
- Incentivar o trabalho de pesquisa e promover a extensão;
- Promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o currículo;
- Estimular a prática profissional no ensino;
- Utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional;
- Desenvolver a capacidade e a iniciativa para auto conduzir seu processo de aprimoramento.

Organização curricular e Eixos norteadores

- 1- Dimensões biodinâmicas da cultura corporal
- 2- Dimensões comportamentais da cultura
- 3- Dimensões sócio-antropológicas da cultura corporal
- 4- Dimensões pedagógicas da cultura corporal
- 5- Dimensões científico-tecnológicas da cultura corporal
- 6- Dimensões das manifestações da cultura corporal
- 7- Dimensões técnico-funcionais aplicadas à cultura corporal

Ao estabelecermos uma comparação entre as propostas para o desenvolvimento do *Perfil do profissional*, verificamos nos PPCs de ambas as faculdades que as mesmas se pautam em “oferecer possibilidades de apropriação de conhecimento por meio de ensino, pesquisa e extensão, que permitam ao licenciado um domínio de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva para o domínio das competências exigidas para o desempenho profissional” no campo da cultura corporal, que tenham como objetivo as atividades corporais e esportivas.

De acordo com os documentos das Faculdades 1 e 2, *o ensino, a pesquisa e extensão* são pilares educacionais que, no momento presente, compõem uma faculdade/universidade. Estes conhecimentos são agregados ao longo do processo de formação e permitem ao licenciado o domínio de competências de natureza técnico-instrumental exigidas para o exercício profissional, sendo elas estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva.

Ao caracterizarmos perfil como sinônimo de representação, entendemos que o perfil do profissional será o mesmo que a representação que este profissional – o licenciado - deverá apresentar ao iniciar sua carreira como professor.

Na categoria *Competências profissionais pretendidas pelo curso*, as duas faculdades pesquisadas utilizam em seus PPCs, o conceito de competência de Perrenoud et al. (2001) “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos experienciais da vida profissional e pessoal, para responder as diferentes demandas da situação de trabalho. Apoia-se no domínio de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais”.

Os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, estão atrelados aos quatro pilares da educação enunciados por Delors (2010) como: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Na perspectiva de Educação e Educação Física, Darido (2003) afirma como fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância”.

As competências apontadas nos PPCs das Faculdades 1 e 2 (cf. quadros 18 e 19), retratam o que Nóvoa (2002) defende sobre a necessidade de os programas de formação de professores terem de desenvolver três “famílias de competências”, que são o *saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se*. Trata-se de competências que o autor considera essenciais para que os professores se situem em seu novo espaço, o educacional.

Na categoria *Objetivos do curso*, ficou explícita nos PPCs dos cursos pesquisados a questão do conhecimento e das competências para o ensino da Educação Física no contexto escolar, no sentido de desenvolver metodologias e propostas em pedagogia do movimento, aperfeiçoamento contínuo e modo de atuação dos professores no sentido da integração da disciplina ao projeto pedagógico da escola e à valorização da mesma.

No que diz respeito à categoria *Organização curricular e Eixos norteadores*, o PPC da Faculdade 1 deixa claro que: A organização curricular foi concebida no sentido de criar um campo de conhecimento, para nortear a ação profissional, desenvolvida através de propostas de integração do conhecimento respeitando as características, conteúdo e métodos próprios de cada disciplina. Já os *eixos norteadores* servirão para bali-

zar e selecionar os conteúdos essenciais a serem desenvolvidos em cada disciplina e propiciar aos alunos os conhecimentos estruturais e fundamentais para o exercício de suas atividades profissionais (PPC da Faculdade 1).

Os conteúdos formativos da Faculdade 1 derivam de três *eixos norteadores*: 1. O Movimento Humano; 2. A Educação Física Escolar; e 3. Atuação Pedagógica e são definidos três eixos metodológicos da organização curricular: 1. Relação teoria-prática; 2. Relação ensino-pesquisa-extensão, e 3. Interdisciplinaridade.

De forma distinta, a Faculdade 2 organiza os conteúdos curriculares básicos e complementares em sete *eixos curriculares*, que se traduzem em dimensões (cf. quadro 19). Estes eixos tratam das dimensões maiores a serem abordadas no âmbito das disciplinas e permitem balizar e selecionar os conteúdos essenciais a serem desenvolvidos em cada disciplina. “Agregam disciplinas afins, criando um espaço objetivo para a relação entre a teoria e a prática, a forma e o conteúdo, o saber e o fazer” (PPC Faculdade 2).

4.1.2. Análise das disciplinas curriculares

Neste tópico damos sequência à análise documental através da análise das matrizes curriculares dos cursos, que resultou primeiramente na seleção das disciplinas obrigatórias que apresentam caráter pedagógico intencional e também as que fundamentam a docência da Educação Física na Educação Infantil e posterior análise dos planos de ensino dessas disciplinas, orientada pelas categorias: Nome da disciplina; Carga horária; Conteúdo programático; Objetivos; e Metodologia de ensino.

Consideramos como necessário, antes de apresentarmos a análise das disciplinas elencadas, apresentarmos um quadro síntese da matriz curricular de cada curso, de forma a elucidar o contexto em que estas se inserem.

Evidenciamos que, no período da realização da pesquisa, estava ainda em vigor nas faculdades a Resolução CNE-CP n.º 1 e 2/2002, sendo que a Faculdade 2 já estava a instaurar as primeiras alterações em sua matriz curricular. Neste sentido, optamos por abordar no capítulo 1 a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 que define atualmente as Dire-

trizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura), haja visto que os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deveriam se adaptar a esta resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

Com a adequação dos currículos à Resolução CNE/CP n.º 02/2015, a mudança mais significativa será em relação à carga horária que, de 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico em cursos com duração de, no mínimo, 3 anos deverá passar para 3.200 horas, em cursos com duração de no mínimo 4 anos. Esta mudança vem a agregar um significativo valor ao curso de licenciatura, principalmente comparado ao bacharelado, no qual a carga horária de 3.200 horas já era prevista.

Passando para a análise do contexto disciplinar, 51 disciplinas compõem a matriz curricular da Faculdade 1 e 48 disciplinas compõem a matriz curricular da Faculdade 2 – distribuídas ao longo de 6 períodos letivos, sendo, um total de 29 disciplinas a serem analisadas (17 disciplinas da Faculdade 1 e 12 disciplinas da Faculdade 2) (cf. quadro 20), selecionadas a partir da consulta dos conteúdos programáticos presentes nos planos de ensino das disciplinas que configuram a matriz curricular dos cursos.

Quadro 20: Dados das matrizes curriculares dos cursos

Faculdade 1						Faculdade 2					
Número de disciplinas por período letivo						Número de disciplinas por período letivo					
1.ºP:	2.ºP:	3.ºP:	4.ºP:	5.ºP:	6.ºP:	1.ºP:	2.ºP:	3.ºP:	4.ºP:	5.ºP:	6.ºP:
8	7	9	10	9	8	8	7	7	8	9	9
Número total de disciplinas obrigatórias				51		Número total de disciplinas obrigatórias				48	
Número de disciplinas analisadas				17		Número de disciplinas analisadas				12	
Percentual de disciplinas analisadas				33,4%		Percentual de disciplinas analisadas				25%	
Carga horária total do curso				- 2.800h./60m. - 3.360h./50m.		Carga horária total do Curso				- 2.800h./60m. - 3.360 h./50m.	
Distribuição da carga horária:						Distribuição da carga horária:					
<ul style="list-style-type: none"> - 2520 horas (aulas presenciais e a distância de 50 minutos), destinadas às disciplinas de natureza científico – cultural e Prática de Ensino em Educação Física; - 500 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado; - 200 horas destinadas às Atividades Acadêmico Científico Culturais. 						<ul style="list-style-type: none"> - 2640 horas (aulas presenciais e a distância de 50 minutos), onde estão incluídas: a Prática como Componente Curricular e as disciplinas específicas (Metodologia do Ensino da Educação Física, Prática de Ensino da Educação Física I, II e III); - 400 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado; - 200 horas destinadas às Atividades Acadêmico 					

		Científico Culturais.	
Tempo mínimo de integralização do curso	6 períodos	Tempo mínimo de integralização do curso	6 períodos
Tempo máximo de integralização do curso	10 períodos	Tempo máximo de integralização do curso	12 períodos

Seguimos com a categorização dos dados referentes às *Cargas horárias* das disciplinas elencadas, descritas por seus respectivos nomes e alocadas em categorias específicas determinadas para a análise. Realizamos primeiramente o somatório das cargas horárias por categorias e a partir desses dados obtivemos a carga horária que essas disciplinas ocupam, comparadas ao contexto disciplinar total destinado à integralização do curso (cf. quadro 21).

A carga horária das 17 disciplinas do curso de licenciatura da Faculdade 1 corresponde a 1.400 horas/aulas e a carga horária das 12 disciplinas do curso de licenciatura da Faculdade 2 corresponde a 1020 horas/aulas, sendo a carga horária correspondente para a integralização do curso de ambas as faculdades, correspondente a 3.360 horas/aulas.

As maiores cargas horárias encontradas na categorização das disciplinas de ambos os cursos referem-se à categoria *Estágio*, seguida pela categoria *Prática do Ensino*. Destacamos que, no curso da Faculdade 1, a categoria *Estágio*, onde agrupamos as disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, e a categoria *Prática do Ensino*, onde agrupamos 9 das disciplinas analisadas, ocupam cada uma 600 horas/aulas do total de 1400 horas/aulas das disciplinas analisadas.

Realçamos uma diferença encontrada nas cargas horárias das duas faculdades nas seguintes categorias: *Estágio* - Faculdade 1- 600 horas/aulas e Faculdade 2: 480 horas/aulas; e *Didático-pedagógicas* (Faculdade 1: 160 horas/aulas e Faculdade 2: 40 horas/aulas).

Quadro 21: Carga horária das disciplinas

Categorias	Disciplinas Faculdade 1	Carga horária (hora/aula de 50 min)	Disciplinas Faculdade 2	Carga horária (hora/aula de 50 min)
Didático-pedagógicas	- Psicologia da Educação I	40	- Didática Aplicada à Educação Física	40
	- Psicologia da Educação II	40		
	- Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física Escolar I	40		
	- Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física Escolar II	40		
	Carga horária total da categoria	160		
Desenvolvimento humano	- Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	40	- Crescimento e Desenvolvimento Humano	80
			- Aprendizagem Motora	80
	Carga horária total da categoria	40	Carga horária total da categoria	160
Estágio	-Estágio Supervisionado I	600	- Estágio supervisionado I	480
	-Estágio Supervisionado II		- Estágio supervisionado II	
	-Estágio Supervisionado III		- Estágio supervisionado III	
	Carga horária total da categoria	600	Carga horária total da categoria	480
Prática do Ensino	- Prática de Ensino I	80	- Prática de Ensino I	40
	- Prática de Ensino II	80	- Prática de Ensino II	80
	- Prática de Ensino III	80	- Prática de Ensino III	80
	- Prática de Ensino IV	80	- Teoria e prática da recreação e lazer	40
	- Prática de Ensino V	80	- Metodologia do ensino da Educação Física	60
	- Prática de Ensino VI	80		
	- Educação Infantil	40	- Educação Física na infância	40
	- Educação Física escolar	40		
	- Recreação na escola	40		
	Carga horária total	600	Carga horária total	340
- Carga horária total das disciplinas analisadas		1400 horas/aulas	- Carga horária total das disciplinas analisadas	1020 horas/aulas

As duas faculdades, em relação ao Estágio Supervisionado Curricular, cumprem o ordenamento das resoluções que orientam seus cursos de formação. Porém, em relação às disciplinas didático-pedagógicas, o currículo da Faculdade 2 confirma o exposto por Cesário e Reali (2001) que na trajetória histórica do currículo de formação inicial em Educação Física, vê-se a valorização dos conhecimentos de ordem técnica e

instrumental em detrimento dos conhecimentos de caráter didático-pedagógico, que levam à formação de identidades reprodutoras e que não refletem sobre os saberes que estão a adquirir, desvinculando os saberes científicos dos pedagógicos, que são os que fundamentam o futuro exercício da profissão.

Complementarmente, importa-nos ressaltar a afirmativa de Gatti (2015) de que um dos fatores que contribuem para a desvalorização que pode ocorrer a partir desta situação, é a visão das licenciaturas como mero complemento dos bacharelados, desconhecendo-se a área educacional como campo de conhecimento.

Passamos agora para a análise das *Metodologia de ensino* nas disciplinas que compõem os currículos (cf. quadro 22).

Notamos, antes de mais, a variedade de metodologias utilizadas pelos formadores de ambas faculdades. Predomina, no entanto, em 14 das 17 disciplinas analisadas da Faculdade 1, a metodologia *Trabalho em grupo* e a seguir *Aula prática* e *Aula expositiva dialogada* em 12 disciplinas.

Das disciplinas da Faculdade 1, 12 possuem na carga horária conteúdo prático, ou seja, aulas somente práticas ou teórico/práticas. São as seguintes:

- Prática de Ensino I - 20 horas/aulas;
- Prática de Ensino II - 40 horas/aulas;
- Prática de Ensino III - 40 horas/aulas;
- Prática de Ensino IV - 40 horas/aulas;
- Prática de Ensino V - 40 horas/aulas;
- Prática de Ensino VI - 20 horas/aulas;
- Recreação na Escola - 20 horas/aulas;
- Estágio Curricular Supervisionado I, II e III - 600 horas/aulas;
- Educação Física Infantil - 20 horas/aulas;
- Educação Física Escolar - 20 horas/aulas.

Apresentamos no quadro 22, as disciplinas distribuídas de acordo com as metodologias de ensino utilizadas.

Quadro 22: Metodologias de ensino - Faculdade 1

Aula prática e carga-horária correspondente às práticas	N
Prática de Ensino I - 20 h/aula (1) ; Prática de Ensino II - 40 h/aula; Prática de Ensino III - 40 h/aula; Prática de Ensino IV - 40 h/aula; Prática de Ensino V - 40 h/aula; Prática de Ensino VI - 20 h/aula; Recreação na Escola - 20h/aula; Estágio Curricular Supervisionado I , II e III - 600 h/aula; Educação Física Infantil - 20 h/aula; Educação Física Escolar – 20 h/aula.	12
Aula expositiva dialogada	N
Psicologia da Educação I e II; Prática de Ensino I, III, IV, V e VI; Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física Escolar I e II; Aprendizagem e Desenvolvimento Motor; Educação Física Infantil; Educação Física Escolar.	12
Trabalho em grupo	N
Psicologia da Educação I e II; Recreação na escola; Prática de ensino I, II, III, IV, V e VI; Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física Escolar I e II; Aprendizagem e Desenvolvimento Motor; Educação Física Infantil; Educação Física Escolar.	14
Produção e estudo de texto	N
Psicologia da Educação I e II; Prática de Ensino I, II e V; Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física Escolar I e II; Aprendizagem e Desenvolvimento Motor; Educação Física Infantil; Educação Física Escolar.	10
Atividade de pesquisa	N
Psicologia da Educação I e II; Prática de Ensino III; Aprendizagem e Desenvolvimento Motor; Educação Física Infantil; Educação Física Escolar.	6
Seminários	N
Psicologia da Educação II; Prática de Ensino III, IV, V e VI; Aprendizagem e Desenvolvimento Motor.	6
Oficinas: Organização de eventos e Debates	N
Recreação na Escola	1
Visitas a escolas	N
Estágio Curricular Supervisionado I, II e III.	3
Entrevista	N
Psicologia da Educação II; Prática de Ensino IV e VI; Estágio Curricular Supervisionado I, II e III.	6
Orientações pessoais ou em grupo	N
Estágio Curricular Supervisionado I; II e III.	3

Das 12 disciplinas analisadas da Faculdade 2, em 10 delas, a metodologia *Aula prática* é a mais utilizada e, a seguir, as metodologias *Trabalho em grupo* e *Aula expositiva dialogada*, em 9 disciplinas (cf. quadro 23).

As 10 disciplinas que possuem componente prático ou teórico/prático, são as seguintes:

- Metodologia do Ensino da Educação Física - 40 horas/aulas;
- Educação Física na Infância - 20 horas/aulas;
- Teoria e Prática da Recreação e Lazer - 20 horas/aulas;
- Aprendizagem Motora - 40 horas/aulas;
- Prática de Ensino da Educação Física I - 20 horas/aulas;

Prática de Ensino da Educação Física II - 40 horas/aulas;
 Prática de Ensino da Educação Física III - 80 horas/aulas;
 Estágio Curricular Supervisionado I, II e III - 480 horas/aulas.

Apresentamos no quadro 23, as disciplinas distribuídas de acordo com as metodologias de ensino utilizadas.

Quadro 23: Metodologias de ensino utilizadas nas disciplinas – Faculdade 2

Disciplinas e metodologias de ensino	
Aula prática e carga horária correspondente às práticas	N
Metodologia do Ensino da Educação Física – 40 h/a; Educação Física na Infância - 20h/a; Teoria e Prática da Recreação e Lazer – 20 h/a; Aprendizagem Motora – 40 h/a; Prática de Ensino da Educação Física I – 20 h/a; Prática de Ensino da Educação Física II – 40 h/a; Prática de Ensino da Educação Física III – 80 h/a; Estágio Curricular Supervisionado I, II, III – 480h/a.	10
Aula expositiva dialogada	N
Crescimento e Desenvolvimento Humano; Metodologia do Ensino da Educação Física; Educação Física na Infância; Teoria e Prática da Recreação e Lazer; Aprendizagem Motora; Didática Aplicada à Educação Física; Prática de Ensino da Educação Física I, II e III.	9
Trabalho em grupo	N
Crescimento e Desenvolvimento Humano; Metodologia do Ensino da Educação Física; Educação Física na Infância; Teoria e Prática da Recreação e Lazer; Aprendizagem Motora; Didática Aplicada à Educação Física; Prática de Ensino da Educação Física I, II e III.	9
Produção e estudo de texto	N
Crescimento e Desenvolvimento Humano; Metodologia do Ensino da Educação Física; Educação Física na Infância; Teoria e Prática da Recreação e Lazer; Aprendizagem Motora; Didática Aplicada à Educação Física; Prática de Ensino da Educação Física I e II.	8
Atividade de pesquisa	N
Crescimento e Desenvolvimento Humano; Metodologia do Ensino da Educação Física; Educação Física na Infância; Aprendizagem Motora; Didática Aplicada à Educação Física; Prática de Ensino da Educação Física I e III.	7
Seminários	N
Crescimento e Desenvolvimento Humano; Educação Física na Infância; Prática de Ensino da Educação Física I, II e III.	5
Entrevista	N
Prática de Ensino da Educação Física I.	1
Atividades de extensão	N
Teoria e Prática da Recreação e Lazer; Aprendizagem Motora.	2

Ficou evidente na análise das duas faculdades que a metodologia *Aula prática* é amplamente utilizada, neste sentido, retomamos ao capítulo 2 onde abordamos as Práticas como Componente Curricular, conteúdo obrigatório pelas diretrizes curriculares

dos cursos de licenciatura, onde é estabelecido que devem ser cumpridas 400 horas de atividades práticas distribuídas ao longo do curso e o desenvolvimento de atividades práticas e teóricas relacionadas com o exercício da docência do futuro educador, em estreita relação com o contexto em que se efetiva o exercício profissional.

Tanto a Faculdade 1 como a Faculdade 2 estão seguindo o que é exigido pelas diretrizes. A título de exemplo, o PPC da Faculdade 1 deixa evidente que insere as Práticas em sua matriz curricular no interior das disciplinas, desde o início do processo formativo, se estendendo ao longo do processo de formação. As horas destinadas a essa prática, estarão distribuídas entre as disciplinas do currículo, de acordo com a necessidade que cada uma delas apresenta.

Para que fique clara a metodologia *Aula prática* é preciso diferenciar as *Práticas como Componente Curricular de Estágio Curricular Supervisionado*. Para tal, retomamos o que mencionamos na parte teórica: as duas componentes têm por finalidades relacionarem a teoria com a prática, complementar as vivências do futuro professor e aproximar o aluno da realidade da docência. Diferenciam-se nos seguintes aspectos: o Estágio exige tempo de permanência na escola e é supervisionado por um professor qualificado, já as Práticas podem ser desenvolvidas como núcleo, como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas, incluindo as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica (Ribeiro, 2016a).

Passamos para a análise dos *Conteúdos programáticos e Objetivos* de cada uma das 29 disciplinas em causa, onde selecionamos as palavras – *Infância/Infantil e Criança; Ensino/Educação Infantil; Desenvolvimento Humano; e Atividades Lúdicas, Recreação, Lazer, Jogo e Brincadeira*. Essa escolha orientou a pesquisa no *corpus* documental e também a seleção das categorias.

Quanto ao *Conteúdo programático* das 17 disciplinas proporcionadas pela Faculdade 1, 7 delas apresentam conteúdos referentes ao contexto infantil, são elas: Educação Física Infantil, Aprendizagem e Desenvolvimento motor, Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física I, Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física II, Recreação Escolar, Educação Física Escolar e Estágio Curricular Supervisionado I (cf. quadro 24).

Destacamos que as disciplinas Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física II e Estágio Supervisionado I são oferecidas no 4.º período; as restantes, são ofe-

recidas no 3.º período, característica curricular que permite ao estudante conhecer a teoria, antes de vivenciar o contexto da Educação Infantil na prática, oportunizada através do Estágio Curricular Supervisionado I. Destacamos ainda que as disciplinas Educação Física Infantil, Educação Física Escolar e Recreação na Escola possuem carga horária teórico/prática. Já as disciplinas - Aprendizagem e Desenvolvimento Motor, e Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física I e II possuem carga horária somente teórica. Neste sentido, afirmamos que as disciplinas citadas aparecem em acordo na grade curricular, pois são oferecidas ao estudante antes do Estágio Curricular Supervisionado I, específico ao contexto da Educação Infantil.

Quadro 24: Conteúdos programáticos das disciplinas da Faculdade 1

Categorias	Faculdade 1 Disciplina – Conteúdo programático
Infância/Infantil e Criança	. <u>Educação Física Infantil</u> : Educação Física na Pré-Escola. Desenvolvimento das capacidades perceptivas-visuais. Dados etiológicos das dificuldades escolares. Jogos perceptivos-motores. Hegemonia e o processo de pedagogização da Educação Física Infantil . Criatividade e Educação Física.
Desenvolvimento Humano	. <u>Aprendizagem e Desenvolvimento Motor</u> : Desenvolvimento motor, características dos estágios do crescimento e desenvolvimento humano , desenvolvimento das capacidades físicas de acordo com a faixa etária e influências do crescimento e do desenvolvimento da performance motora. Conceitos e diferenças entre performance motora, habilidades motoras e capacidades físicas; princípios e aplicação do processo de ensino-aprendizagem, e as variáveis relacionadas a esse processo; organização e tipos de prática; avaliação da aprendizagem.
Ensino/Educação Infantil	<p>. <u>Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física Escolar I</u>: Correntes pedagógicas da Educação Física brasileira. Propostas para uma pedagogia do esporte. Estudo da Educação Física e do esporte nos ensinos infantil, fundamental e médio, seu conteúdo programático, seus objetivos e sua relação com as demais áreas do currículo. Análise de concepções de ensino, da natureza dos conteúdos e das possibilidades de avaliação.</p> <p>. <u>Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física Escolar II</u>: Correntes pedagógicas da Educação Física Brasileira. Abordagens: Desenvolvimentista, Crítico-superadora, Sistêmica e Construtiva-Interacionista. Propostas para uma Pedagogia do Esporte. Estudo da Educação Física e do Esporte nos ensinos infantil, fundamental e médio, seu conteúdo programático, seus objetivos e sua relação com as demais áreas do currículo. Análise de concepções de ensino, da natureza dos conteúdos e das possibilidades de avaliação.</p> <p>. <u>Estágio Supervisionado I</u>: Desenvolvimento de atividades de docência compartilhada, planejadas para situações escolares de Educação Infantil, na condição de assistentes de docentes capacitados, sob a supervisão de professores da escola de formação, associada à avaliação conjunta entre escola de formação e escolas nos campos de estágio. Os objetivos e tarefas planejadas devem possibilitar às instituições envolvidas no processo, assumir responsabilidades e permitir auxílio mútuo nos procedimentos pertinentes.</p> <p>. <u>Educação Física Escolar</u>: Histórico e inserção da Educação Física no âmbito escolar. Tendências que norteiam as perspectivas da Educação Física escolar. Conteúdos da Educação Física escolar e conhecimento das capacidades motoras</p>

	e suas implicações. Pressupostos pedagógicos para uma Educação Física no ensino infantil e fundamental. Propostas para estruturação das aulas, desenvolvimento de temas diferenciados, jogos recreativos e jogos sensorio-motor. A heterogeneidade nas turmas. Ética e comportamento na formação profissional.
Atividades Lúdicas, Recreação, Lazer, Jogo e Brincadeira	. <u>Recreação na Escola</u> : História. Atividades lúdicas no contexto formal e não-formal. Discussão e aplicação de diversas atividades lúdicas , oficinas lúdicas, gincanas, torneios escolares, jogos cooperativos e brinquedoteca , como instrumentos educativos. Relação entre recreação , cultura e qualidade de vida. Políticas de lazer. Projetos de lazer na comunidade.

Quanto aos *Conteúdos programáticos* das disciplinas proporcionadas pela Faculdade 2 (cf. quadro 25), os relacionados à Educação Infantil, aparecem somente em 4 das 12 disciplinas analisadas, que são: Educação Física na Infância, Crescimento e Desenvolvimento Humano, Estágio Supervisionado I e Teoria e Prática da Recreação e Lazer.

Quadro 25: Conteúdos programáticos das disciplinas – Faculdade 2

Categorias	Faculdade 2 Disciplina – Conteúdo programático
Infância/Infantil e Criança	. <u>Educação Física na Infância</u> : Aspectos fisiológicos na infância . Capacidades perceptivas. Inteligência cinestésica na infância . Atividade física versus exercícios na infância . Elaboração de propostas metodológicas.
Desenvolvimento Humano	. <u>Crescimento e Desenvolvimento Humano</u> : Introdução ao estudo do crescimento e desenvolvimento humano. Conceitos de crescimento, desenvolvimento e maturação. Métodos de estudo do crescimento e desenvolvimento humano. Teorias do desenvolvimento e aprendizagem. Estágios do crescimento e desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicossocial nos períodos do ciclo de vida
Ensino/Educação Infantil	. <u>Estágio Supervisionado I</u> : O estágio é um momento de apreensão conhecimento no ambiente real de atuação profissional, auxiliando o aluno a desenvolver a capacidade de levantar problemas concretos de pesquisa que, certamente, poderão contribuir para o repensar da profissão e para o aperfeiçoamento da proposta curricular. Parte I: 150 (cento e cinquenta) horas - junto às classes de Educação Infantil e/ou de 1º ao 5º ano.
Atividades Lúdicas, Recreação, Lazer, Jogo e Brincadeira	. <u>Teoria e Prática da Recreação e Lazer</u> : Ocorrência histórica do lazer . Teorias do lazer . Equipamentos e espaços de lazer . Barreiras sócio-culturais no acesso ao lazer . Lazer e atuação profissional. Políticas públicas e projetos sociais de lazer em comunidades. Prática Pedagógica: Elaboração de projetos sociais de intervenção no campo do lazer para diversos grupos etários. Lazer , esportes de aventura e educação ambiental.

Cabe-nos nesta análise, ressaltar o momento em que cada uma dessas disciplinas configura na matriz curricular: Crescimento e Desenvolvimento Humano é oferecida no 2.º período, Teoria e Prática da Recreação e Lazer no 3.º período, Estágio Supervisionado I no 4.º período e a disciplina Educação Física na Infância no 5.º período. Neste sentido, consideramos que está em desacordo a disciplina Educação Física na

Infância ser oferecida após o Estágio Supervisionado I, que prevê o cumprimento de (150 horas - junto às classes de Educação Infantil e/ou de 1.º ao 5.º ano).

Seguimos para a análise dos *Objetivos* das disciplinas.

Os objetivos propostos em 5 das disciplinas da Faculdade 1 relacionam-se ao âmbito Infantil, sendo que as disciplinas *Educação Física Infantil e Estágio Supervisionado I* são especificamente voltadas para o contexto da Educação Infantil; nas demais (cf. quadro 26) os objetivos englobam conhecimentos relacionados também aos níveis fundamental e médio, sobre o desenvolvimento humano, a recreação, o lazer e atividades lúdicas.

Quadro 26: Objetivos das disciplinas – Faculdade 1

Categorias	Faculdade 1 Disciplina – Objetivos
Infância/Infantil e Criança	. <u>Educação Física Infantil</u> : Proporcionar ao discente do curso de Licenciatura em Educação Física, conhecimentos das diversas formas de pensar e analisar todos os aspectos e a importância da Educação Física Infantil .
Desenvolvimento Humano	. <u>Aprendizagem e Desenvolvimento Motor</u> : Possibilitar ao aluno conhecimentos sobre a Aprendizagem e o desenvolvimento motor, relacionando-os aos estágios de crescimento e desenvolvimento humano e a performance motora.
Ensino/Educação Infantil	. <u>Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física Escolar II</u> : Propiciar conhecimentos aos alunos que os aproxime da realidade escolar no Ensino Infantil , Fundamental e Médio. . <u>Estágio Supervisionado I</u> : Possibilitar a integração teoria-prática, aproximando os alunos da realidade que irão vivenciar no seu cotidiano profissional em docência na Educação Infantil , oferecendo ao estagiário um conhecimento do real em situação de trabalho, ou seja, em unidades escolares dos sistemas de ensino, abordando as diferentes dimensões da atuação profissional.
Atividades Lúdicas, Recreação, Lazer, Jogo e Brincadeira	. <u>Recreação na Escola</u> : Levar os alunos a vivenciar os conteúdos culturais do lazer e sua relação com o cotidiano escolar, como também as possibilidades de aplicação de atividades lúdicas nos diferentes espaços de lazer , de forma a contribuir no desenvolvimento da criatividade na implementação de vivências de lazer na escola.

Nos objetivos traçados para as 4 disciplinas da Faculdade 2 que relacionam-se à infância, em nenhuma delas as palavras *Ensino/Educação Infantil* aparecem. Neste sentido, consideramos que não existem na matriz curricular desta faculdade, disciplinas específicas ao contexto da Educação Infantil.

Nas disciplinas *Educação Física na Infância e Prática de Ensino da Educação Física III* aparece a palavra criança, o que leva-nos a considerar que os conteúdos pos-

sam se estender ao contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano), (cf. quadro 27).

Quadro 27: Objetivos das disciplinas – Faculdade 2

Categorias	Faculdade 2 Disciplina – Objetivos
Infância/Infantil e criança	<p>. <u>Educação Física na Infância</u>: Proporcionar ao discente fundamentação psicopedagógica que o permita eleger de forma criteriosa os procedimentos didáticos mais adequados às necessidades e interesses da criança capacitando-o para orientar, construir, supervisionar e avaliar programas de Educação Física que objetivem a formação integral da criança.</p> <p>. <u>Prática de Ensino da Educação Física III</u>: Desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino; Atuar como sujeito no processo de formação da criança, a partir de uma atitude crítica - reflexiva.</p>
Desenvolvimento humano	<p>. <u>Crescimento e Desenvolvimento Humano</u>: Possibilitar aos discentes conhecer as bases gerais do crescimento e desenvolvimento humano e aprendizagem a partir de conteúdos didáticos que favoreçam a análise e reflexão, o delineamento, possíveis caminhos de efetiva participação na construção do conhecimento.</p>
Atividades Lúdicas, Recreação, Lazer, Jogo e Brincadeira	<p>. <u>Teoria e Prática da Recreação e Lazer</u>: Conhecer os papéis do Estado, da sociedade civil organizada e setor privado na promoção do Lazer e como são gestados e implementados projetos de recreação e Lazer em comunidades diversas.</p>

4.2. Estudo B: Resultados e sua interpretação

Apresentamos, de seguida, os resultados referentes às percepções dos três grupos de sujeitos relacionados aos cursos de Licenciatura em Educação Física das faculdades que investigamos: estudantes, professores e formadores.

Iniciamos essa apresentação com os resultados proporcionados pela análise do questionário aplicado aos estudantes, a seguir aos professores e, por último, da entrevista aplicada aos formadores.

4.2.1. Percepção dos estudantes

Para a apresentação dos dados referentes às percepções dos estudantes sobre os currículos de Licenciatura em Educação Física capacitarem para atuação na Educação Infantil, seguiremos a estrutura do Estudo B que respeita também ao questionário aplicado (Anexo 4.1).

Retomamos primeiramente o quadro 8: Estrutura do Estudo B, onde apresentamos as categorias que orientam o estudo, que são: Concepções; Perfil docente; Contributo da formação inicial para a aquisição do perfil; Legalização; e a tabela 1: População e participantes, que no caso dos estudantes refere-se a 27 (17 da Faculdade 1 e 10 da Faculdade 2).

Iniciamos com a categoria *Concepções*, composta pelas questões 1 e 2.

Questão 1- Que função atribui à Educação Física na Educação Infantil?

A função que mais se destacou foi *Desenvolvimento motor* com 31 referências (especificações - Motricidade, Psicomotricidade, Lateralidade, Coordenação motora, Ritmo e Equilíbrio), sendo que a especificação *Motricidade* foi a mais referenciada pelos estudantes (12 vezes), a seguir, a função *Consciência corporal*, com 7 referências.

Apresentamos no quadro 28, a categorização dos dados relativos à questão 1.

Quadro 28: Função atribuída à Educação Física na Educação Infantil

Função	Especificação	F.1	F.2	Total	Exemplos de respostas
Desenvolvimento motor	Motricidade	7	5	12	. <i>Desenvolver atividades relacionadas ao desenvolvimento motor, psicomotor, atividades inclusivas para os alunos se socializarem. (F.1)</i> . <i>Trabalhar através do lúdico as habilidades motoras básicas da criança. (F.1)*</i>
	Psicomotricidade	5	0	5	. <i>Propiciar o desenvolvimento psicomotor básico das crianças até os cinco anos de idade. (F.1)</i>
	Lateralidade	3	2	5	. <i>Desenvolver a psicomotricidade, a coordenação motora fina e grossa, a lateralidade, etc. (F.2)</i>
	Coordenação Motora	3	4	7	. <i>A formação psicomotora, coordenação de movimentos e conhecimento do corpo. (F.1)</i> . <i>Desenvolver a coordenação motora e cognitiva da criança. (F.2)</i>
	Ritmo	1	0	1	. <i>Trabalhar a coordenação motora, lateralidade corporal, ritmo, é ali que seu aluno conhece seu corpo por conhecimento completo e entende que pode dominá-lo.(F.1)</i>
	Equilíbrio	0	1	1	. <i>Formação da coordenação motora fina, grossa, lateralidade, equilíbrio. (F.2)</i>
Desenvolvimento social		5	1	6	. <i>Formação da pessoa, aprender lidar na sociedade. (F.1)</i>
Desenvolvimento cognitivo		0	4	4	. <i>Desenvolvimento motor e cognitivo. (F.2)</i>
Consciência corporal		7	0	7	. <i>Consciência corporal, ou seja, levar os alunos à percepção dos seus sentidos como: reproduzir movimentos, uso do tato, etc. (F.1)</i>
Qualidade de vida	Saúde	1	1	2	. <i>A EFI (educação física) contribui para a melhoria da aptidão física, tanto relacionada à saúde quanto ao desempenho. (F.2)</i>
	Bem estar	1	0	1	. <i>Ajuda na postura e bem estar do aluno. Desenvolvendo seu lado social, sua motricidade e seu lado lúdico. (F.1)</i>

No que respeita à *Questão 2.*, uma vez que nos discursos sobre a Educação Física na Educação Infantil surgem várias expressões mas nem sempre com o mesmo significado, pedimos que os estudantes respondessem que significado atribuíam às expressões “brincar”, “lúdico” e “jogo”.

Os significados mais referidos pelos estudantes à expressão “brincar” foram: com 17 referências o significado *Atividades Livres* (especificações – Diversão, Prazer e Interação) e com 11 referências o significado *Atividade Educativa* (especificações – Aprendizagem, Criatividade/Expressão e Imaginação). Apresentamos os resultados no quadro 29.

Quadro 29: Significado atribuído à expressão “brincar”

Significado	Especificação	F.1	F.2	Total	Exemplos de respostas
Atividade livre	Diversão Prazer Interação	11	6	17	. Qualquer atividade que gera prazer à criança. (F.1)
Recreação e lazer		4	1	5	. Momento de lazer e diversão. (F.1)
Atividades com regras		3	0	3	. Atividade em que o aluno pode apresentar novas regras à brincadeira , com livre expressão na forma de desenvolver a brincadeira. (F.1)
Atividade educativa	Aprendizagem	3	1	4	. Brincar é aprender se divertindo . (F.2)
	Criatividade/ Expressão	1	3	4	. Atividades lúdicas que expressam os movimentos do cotidiano dos outros. (F.2)
	Imaginação	3	0	3	. Atividades recreativas, ou seja, nada complexo, mistura-se o jogo com o lúdico, visto que a criança brinca com a imaginação e regras simples. (F.1)

Para a expressão “lúdico”, o significado mais atribuído foi *Brincadeira* (especificação - Atividade livre e Pedagogia do jogo e/ou do esporte) com 19 referências e a seguir o significado *Ferramenta pedagógica* (especificação - Ensino/Aprendizagem) com 5 referências (cf. quadro 30).

Quadro 30: Significado atribuído à expressão “lúdico”

Significado	Especificação	F.1	F.2	Total	Exemplos de respostas
Brincadeira	Atividade livre	6	7	13	. Seria uma brincadeira , porém sem vencendor . (F.1)
	Pedagogia do jogo e/ou do esporte	5	1	6	. Atividades que podem ser dadas aos alunos de forma que aprendam brincando um fundamento dos jogos . (F.1)
Ferramenta pedagógica	Forma de expressão (criatividade, imaginação)	2	1	3	. É a imaginação da criança e trabalhar algo sem mostrar que está trabalhando. (F.1)
	Ensino/ Aprendizagem	4	1	5	. Atividades de caráter pedagógico executáveis por todos os alunos. (F.1) . Utilizar da imaginação para passar o conhecimento. (F.2)

À expressão “jogo”, o significado mais atribuído pelos estudantes foi *Atividade com regras* com 14 referências e a seguir o significado *Atividade competitiva* com 12 referências (cf. quadro 31).

Quadro 31: Significado atribuído à expressão “jogo”

Significado	F.1	F.2	Total	Exemplos de respostas
Atividade com regras	10	4	14	. <i>Atividades com regras dadas pelo professor a fim de proporcionar a competição entre os alunos, na qual haverá um vencedor.</i> (F.1)
Atividade competitiva	8	4	12	. <i>Atividades com fins competitivos, voltadas à obtenção de resultados.</i> (F.2)
Atividade recreativa	3	1	4	. <i>Brincadeiras com regras de modo que todos tenham a mesma oportunidade.</i> (F.2)
Atividade desportiva	2	1	3	. <i>O jogo já é o esporte propriamente dito com regras e movimentos básicos do esporte.</i> (F.1)
Atividade educativa	2	1	3	. <i>Significa aprender com diversão e competitividade.</i> (F.2)
Atividade com técnicas e táticas	0	2	2	. <i>O jogo é composto por esquematização, regras, táticas e técnicas.</i> (F.2)

Passamos à análise da questão 3 que refere-se à *Categoria B. Perfil docente*: Que perfil considera que um professor de Educação Física deverá ter para atuar na Educação Infantil?

As características *relacionadas ao comportamento do professor* (especificações - paciente, motivador, criativo) foram no geral as mais citadas pelos estudantes, em especial a especificação – Paciente, e nas características *relacionadas ao cuidado com o aluno*, a especificação – Atento às necessidades da criança, foi a mais referida (cf. quadro 32).

Quadro 32: Perfil do professor

Características	Especificação	F.1	F.2	Total	Exemplo de respostas
Relacionadas ao comportamento do professor	Paciente	7	3	10	. <i>Muita paciência, é o mais importante.</i> (F.1)
	Motivador	5	1	6	. <i>Motivador, ter paciência com os alunos, para desenvolver um aprendizado geral.</i> (F.1)
	Criativo	2	2	4	. <i>Criar atividades que desenvolvam e distraia o aluno, saber reconhecer as necessidades do aluno.</i> (F.2)
Relacionadas ao cuidado com o aluno	Atenção à criança	6	5	11	. <i>Atuar no desenvolvimento das crianças respeitando limites e idades.</i> (F.2)
	Gostar de criança	0	3	3	. <i>Gostar de crianças e saber trabalhar com esse público.</i> (F.2)
Relacionadas ao ensino	Planejamento das aulas	4	1	5	. <i>Saiba o que está passando de atividades para elas (crianças).</i> (F.1)
	Seriedade	9	1	10	. <i>Ser dinâmico e sério ao mesmo tempo.</i> (F.1)
	Formação e Experiência	2	1	3	. <i>Qualificado, com mínima experiência nesta área.</i> (F.1)

Seguimos com a análise das questões 4, 5, 6 e 7 que referem-se à *Categoria C. Contributo da formação inicial para a aquisição do perfil.*

Questão 4. Considera que o curso de Educação Física desta universidade/faculdade contribui para que os estudantes adquiram um perfil para atuar na Educação Infantil?

O contributo atribuído pelos estudantes no sentido do curso de Licenciatura em Educação Física auxiliar para que os estudantes adquiram um perfil para atuar na Educação Infantil variou de 2 (pouco) a 5 (elevado), sendo o contributo 4 (grande) atribuído pela maioria dos participantes - 19 dos 27 estudantes (cf. quadro 33).

Quadro 33: Contributo atribuído

Contributo atribuído	Faculdade 1 n	Faculdade 2 n	n total
1	0	0	0
2	1	1	2
3	1	1	2
4	11	8	19
5	4	0	4
Total	17	10	27

Em relação às justificativas apresentadas sobre o contributo do curso, foram positivas as características – *Qualificação dos professores e Qualidade do curso*, já para a característica - *Didáticas e vivência prática* foram apresentadas justificativas negativas por estudantes de ambas faculdades.

Apresentamos, no quadro 34, as justificativas dadas pelos estudantes.

Quadro 34: Justificativas ao contributo do curso

Características		Justificativas apresentadas
Qualificação dos professores	Positivas	Faculdade 1
		<ul style="list-style-type: none"> . <i>Capacitados a dar conhecimentos sobre a Educação Infantil.</i> . <i>Com professores qualificados é possível adquirir conhecimentos significativos.</i> . <i>Qualificados e todos sempre buscam aprender ao máximo.</i> . <i>Os professores são ótimos.</i> . <i>Formação dos professores.</i>
Qualidade do curso	Positivas	Faculdade 1
		<ul style="list-style-type: none"> . <i>Faculdade que possui só o curso de licenciatura, eles pregam mais esse ponto da Educação Infantil.</i> . <i>Tiveram conteúdos adequados, deram um "norte" para gente.</i> . <i>O curso já é voltado para a área, a área prática também é boa.</i>
		Faculdade 2
		<ul style="list-style-type: none"> . <i>A faculdade contribui para atuar na Educação Infantil.</i> . <i>As matérias são ótimas para nossa formação.</i> . <i>Grade curricular e acervo bibliográfico.</i> . <i>A grade apresenta ótimas matérias para a obtenção de um profissional completo.</i>
Didática e vivência prática	Positivas	Faculdade 1
		<ul style="list-style-type: none"> . <i>Além das práticas, o curso com suas parcerias, podem nos proporcionar muitas palestras e vivências.</i> . <i>Todos os conteúdos estudados na sala de aula são vivenciados na prática, assim a faculdade contribui para o perfil do educador físico.</i> . <i>Não só na teoria mas a prática proporcionada positivamente nesta área.</i> . <i>Aulas e vivências que tivemos com crianças e pelos conteúdos aplicados.</i>
		Faculdade 2
		<ul style="list-style-type: none"> . <i>A faculdade oferece várias disciplinas práticas voltadas para atuação</i> . <i>A faculdade tem uma boa metodologia de ensino e pede o estágio.</i>
	Negativas	Faculdade 1
		<ul style="list-style-type: none"> . <i>Faltou o estágio no infantil, então só aprendemos teoria e a prática ficou meio vaga.</i> . <i>Na matéria de Educação Física Infantil tivemos poucas aulas práticas e nem todos os alunos fizeram estágio na Educação Infantil.</i> . <i>Carece de didática especializada nos métodos de trabalho da Educação Infantil.</i>
		Faculdade 2
		<ul style="list-style-type: none"> . <i>Boa base, mas é necessário um aprofundamento na Educação Infantil.</i> . <i>Nos primeiros períodos tem muita teoria e é pouco voltada a Educação Infantil.</i>

Dois estudantes, um da Faculdade 1 e outro da Faculdade 2, que indicaram o contributo nos níveis 1 (nulo) e 2 (pequeno), apresentaram cada um sua sugestão sobre o curso vir a contribuir de modo mais efetivo para que os estudantes adquiram este perfil. As sugestões apresentadas são as seguintes:

- . *Didática voltada para instruir o professor no cotidiano da atuação com essa faixa etária.* (F.1)
- . *Reformular a grade.* (F.2)

Questão 5. Que disciplinas, do curso em questão, lhe parecem mais relevantes para que os alunos se aproximem desse perfil?

As três disciplinas elencadas como mais relevantes pelos estudantes da Faculdade 1 foram: *Práticas de Ensino, Psicologia da Educação e Educação Física Infantil*; e pela Faculdade 2 foram: *Práticas de Ensino, Educação Física na Infância e Teoria e prática da recreação e lazer.*

Destacamos que, as disciplinas de Prática de Ensino, tanto para os estudantes da Faculdade 1 quanto para os estudantes da Faculdade 2, foram consideradas como a mais relevantes e de forma expressiva em relação às elencadas como segunda e terceira opção (cf. quadro 35).

Quadro 35: Disciplinas consideradas mais relevantes

Disciplinas consideradas mais relevantes			
Faculdade 1		Faculdade 2	
Práticas de Ensino da Educação Física	15	Práticas de Ensino da Educação Física	18
Psicologia da Educação	5	Educação Física na Infância	3
Educação Física Infantil	4	Teoria e Prática da Recreação e Lazer	2
Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física Escolar	3	Didática Aplicada à Educação Física	2
Recreação na escola	3	Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos	1
Metodologia das Atividades Rítmicas Aplicadas à Educação Física	2	Metodologia da Dança	1
Metodologia da Educação Física para População Especial	2	Crescimento e Desenvolvimento Humano	1
Metodologia do Futebol escolar	2	Organização e Gestão da Escola	1

Brasileira	
Educação Física Escolar	1
Psicologia da Educação Física e do Esporte	1
Dimensões Filosóficas e Sociológicas da Educação e da Educação Física	1
Introdução à Educação Física	1
Metodologia das Lutas	1
Introdução à Educação Física	1
Metodologia do Handebol Escolar	1
Metodologia do Atletismo escolar	1

Apresentamos no quadro 36, algumas das justificativas que consideramos como mais relevantes, à escolha das disciplinas.

Quadro 36: Justificativas à escolha das disciplinas

Justificativas	
Faculdade 1	Faculdade 2

<p>. Estas disciplinas nos deram um molde para que pudéssemos nos encaixar neste perfil.</p> <p>. Como as próprias matérias dizem, trabalhar o psicológico, brincadeiras lúdicas de forma que aprendam a praticar no futuro os esportes.</p> <p>. Nas aulas de psicologia entendemos sobre o desenvolvimento da criança, da mesma forma que a matéria de Educação Física Infantil. Na Prática de ensino aprendemos tudo sobre ministrar as aulas.</p> <p>. Matérias que abordam o tema da Educação Infantil, práticas, metodologias e vivência.</p> <p>. Pois aborda a parte teórica e prática em todas as disciplinas, criando uma vivência maior.</p>	<p>. As práticas nos dão uma melhor noção da escola, planejamento e desenvolvimento das aulas. E o esporte por ser uma das modalidades mais trabalhadas.</p> <p>. Essas matérias auxiliam no planejamento das aulas, para que o aluno possa se desenvolver integralmente.</p> <p>. São três disciplinas muito voltadas à área escolar, ambas abordam métodos de trabalho a serem utilizados na Educação Infantil.</p> <p>. Os conteúdos ministrados contribuem de forma efetiva para a formação do aluno.</p>
---	---

A *Questão 6* refere-se ao envolvimento dos estudantes nas disciplinas *Estágio Curricular Supervisionado* e *Prática de Ensino*. Sobre o *Estágio Curricular Supervisionado*, 13 dos estudantes classificaram como 5 (*elevado*) este envolvimento 12 estudantes da Faculdade 1 e 1 estudante da Faculdade 2, sendo que 1 estudante da Faculdade 2 não respondeu a questão (cf. quadro 37).

A partir deste contexto podemos considerar que os estudantes da Faculdade 1 valoram a disciplina *Estágio Curricular Supervisionado* de forma mais significativa que os estudantes da Faculdade 2.

Quadro 37: Classificação do envolvimento com o estágio supervisionado

Contributo atribuído	Faculdade 1 N	Faculdade 2 n	n total
1	0	2	2
2	0	0	0
3	2	0	2
4	3	6	9
5	12	1	13
Total	17	9	26

As justificativas em relação à classificação atribuída ao envolvimento dos estudantes no estágio supervisionado foram positivas em sua maioria. Apresentamos no quadro 38 as justificativas consideradas por nós como mais relevantes. Em negrito destacamos as que consideramos como negativas.

Quadro 38: Justificativas à classificação atribuída ao envolvimento com a disciplina

Justificativas	
Faculdade 1	Faculdade 2
<p>. Tem grande importância na formação plena do aluno, essa é a hora de colocar na prática o que aprendemos na teoria.</p> <p>. Com o envolvimento do aluno e o professor, ele desde cedo pode ir aprendendo como iniciar as aulas em diferentes situações.</p> <p>. Achei muito interessante, pois além da vivência no âmbito escolar, podemos fazer amizades.</p> <p>. Através do estágio supervisionado os estudantes tem a prática para dar aulas após formados e estão super dispostos.</p> <p>. É muito importante vivenciar cada momento do estágio, pois proporciona um grande aprendizado.</p> <p>. Com relação ao estágio, obtive uma vasta experiência em campo, uma experiência bem agradável e importante.</p> <p>. Poderiam ter mais dedicação.</p> <p>. O envolvimento no estágio é algo particular de cada um.</p>	<p>. O Estágio é muito importante para o aluno praticar a vivência da realidade.</p> <p>. Ótimo, pois você tem que entregar relatórios e isso te ajuda muito.</p> <p>. Conhecimento e prática para atuação.</p> <p>. Ótimo, pelo fato de ter de apresentar relatórios semanais.</p> <p>. Tentei realizar o estágio da melhor forma, pois sabia que precisaria da experiência ao formar.</p> <p>. São colocados relatórios a cada parte do estágio, então o estudante tem que estar bem envolvido.</p> <p>. A maioria dos alunos se compromete e cumpre os prazos e afazeres do estágio supervisionado.</p> <p>. Muito fraco.</p> <p>. Não existe fiscalização.</p>

Dois estudantes da Faculdade 2 apresentaram como 1 (nulo) o envolvimento com a disciplina Estágio Supervisionado e as sugestões por eles apresentadas foram as seguintes: *Começar o estágio a partir do 3.º período* e *O aluno precisa vivenciar o estágio*.

Sobre as disciplinas *Práticas de Ensino*, 16 estudantes classificaram como 5 (elevado) este envolvimento - 12 estudantes da Faculdade 1 e 4 estudantes da Faculdade 2 (cf. quadro 39).

Quadro 39: Classificação do envolvimento com a prática de ensino

Contributo atribuído	Faculdade 1 n	Faculdade 2 n	n total
1	0	0	0
2	0	1	1
3	1	1	2
4	4	4	8
5	12	4	16
Total	17	10	27

Algumas das justificativas apresentadas estão no quadro 40 a seguir. Em negrito destacamos as que consideramos como negativas.

Quadro 40: Justificativas à classificação atribuída ao envolvimento com a disciplina

Justificativas	
Estudantes - Faculdade 1	Estudantes - Faculdade 2
<ul style="list-style-type: none"> . Sempre motivadoras, com profissionais capacitados para se colocar em prática o que aprendemos na teoria. . Muitos alunos deixam de participar das aulas práticas. . A prática é muito envolvente e motiva o aluno a participar, com suas brincadeiras. . A prática para alguns é chata, para mim dá experiência para estar preparado para dar aulas. . Muito boas as aulas, bem lúdicas e diversificadas. . Você sabe o que pode trabalhar, o que deve trabalhar, o objetivo de cada atividade. . É muito importante viver a situação em que o aluno se encontra pois só assim saberá como reagir em tais ocasiões. . Eu participo de tudo, mas não são todos . Só não concordo com os 50% da matéria ser em EAD. 	<ul style="list-style-type: none"> . Esta matéria é muito importante para o aluno. . Profissionais competentes. . Trabalham uma forma mais próxima da realidade do profissional. . Necessário para uma melhor qualificação. . Profissionais competentes, formando assim professores mais competentes. . Dentro da disciplina os alunos são bem cobrados, e ficam bem motivados, fazendo assim que os alunos estejam bem envolvidos. . A grande maioria se compromete e cumpre os prazos e realizam as atividades. . Deveria ter mais disciplinas voltadas para a prática em dar aulas.

No que refere à *Questão 7*, Estão previstas, no curso em questão, atividades de pesquisa e extensão?, 15 dos 17 estudantes participantes da Faculdade 1 responderam que sim e dois não responderam à questão. Já os estudantes participantes da Faculdade 2, apresentaram-se divididos, 5 responderam que sim e os outros 5 responderam que não (cf. quadro 41).

Apesar da importância que estas atividades desempenham no contexto formativo, consideramos que muitos estudantes as desconhecem, visto a disparidade apresentada nas respostas dos estudantes da Faculdade 2 e por 2 estudantes da Faculdade 1 não terem respondido à questão.

Quadro 41: Atividades de pesquisa e extensão

Faculdade 1		Faculdade 2	
Sim	15 estudantes	Sim	5 estudantes
Não	0 estudantes	Não	5 estudantes
Branco	2 estudantes	Branco	0 estudantes

Sobre o contributo das atividades de pesquisa e extensão para que os estudantes se aproximem do mencionado perfil, dos 27 participantes apenas 20 responderam, ficando as atribuições entre 3 (*médio*) a 5 (*elevado*), sendo que 11 dos participantes classificaram a contribuição como 4 (*grande*) (cf. quadro 42).

A análise dos dados confirma o que consideramos na questão anterior.

Quadro 42: Importância atribuída a essas atividades

Contributo atribuído	Faculdade 1 n	Faculdade 2 N	n total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	1	2
4	9	2	11
5	6	1	7
Total	16	4	20

As justificativas dadas pelos estudantes em relação ao valor atribuído aos contributos apresentados anteriormente, se encontram no quadro 43.

Quadro 43: Justificativas à classificação da importância das atividades

Justificativas	
Faculdade 1	Faculdade 2
<ul style="list-style-type: none">. <i>Atividades de extensão promovem vivências mais a fundo ao aluno. (3)</i>. <i>Ajuda muito, nada a reclamar.</i>. <i>Ocorreram várias mudanças que deixou a gente meio perdido em relação a isso.</i>. <i>Para que tenhamos experiência em promover eventos, pesquisas e projetos.</i>. <i>Pela extensão, podemos aderir a novos meios de demonstrar o aprendizado.</i>. <i>Através da pesquisa e extensão os alunos podem adquirir ainda mais conhecimentos.</i>. <i>Uma contribuição ainda maior ao curso.</i>. <i>Dá uma riqueza nos conhecimentos dos alunos, ajuda a criar, inovar, etc.</i>. <i>Fui saber que existia no 3.º período.</i>. <i>É importante pelo fato de proporcionar um envolvimento direto com a área que vamos atuar.</i>. <i>É importante para ganho de conhecimento e de nos conhecerem.</i>	<ul style="list-style-type: none">. <i>Essas atividades são importantes para adquirir mais conhecimento.</i>. <i>Tráz uma experiência a mais, dando uma melhor qualificação.</i>. <i>Não conheço essas atividades, por isso prefiro não classificá-las.</i>. <i>Quanto mais conhecimento adquirido, melhor se torna um professor.</i>

Na análise da questão 8, que se enquadra na categoria *D. Legalização*, os estudantes, em resposta sobre como viam a obrigatoriedade legal da disciplina Educação Física no contexto da Educação Infantil, apresentaram de maneira geral vasto conhecimento sobre os contributos da disciplina em relação ao desenvolvimento integral da criança, reconheceram o valor agregado à disciplina, mas discordaram plenamente em a disciplina poder ser ministrada pelo professor generalista. Apresentamos no quadro 44 algumas das respostas dadas pelos estudantes de cada uma das faculdades.

Quadro 44: Obrigatoriedade legal da disciplina

Respostas	
Faculdade 1	Faculdade 2
<p><i>. Para os alunos terem uma boa vivência, e assim as crianças tenham uma Educação Física de qualidade, é preciso não só a disciplina mas também o profissional que a lecciona.</i></p> <p><i>. É importante ter a Educação Física na Educação Infantil, porém a lei precisa ser revisada e colocar como obrigatório o professor de Educação Física atuar na área.</i></p> <p><i>. Partindo do pressuposto que o ser humano se desenvolve desde o nascimento através do movimento, a Educação Física na Educação Infantil é um conteúdo indispensável.</i></p>	<p><i>. Péssimo, o professor não está tão preparado como quem forma em Educação Física para aplicar a disciplina em questão.</i></p> <p><i>. É o certo, nós profissionais de Educação Física, amplamente qualificados para função de lecionar a Educação Física na Educação Infantil e não os regentes de turma que não tem a devida formação.</i></p>

Na última parte do questionário - Questão livre, 3 estudantes da Faculdade 1 apresentaram as seguintes contribuições:

- . Procurar fazer com amor o que se escolheu para sua vida. Dedicar-se ao máximo.*
- . Professores regentes não formados em Educação Física não tem o direito de pegar aulas de Educação Física de professores qualificados e capacitados para isso.*
- . O profissional de Educação Física precisa ser mais valorizado como qualquer outra profissão.*

As considerações apresentadas pelos estudantes da Faculdade 1 vêm a confirmar a inquietação perante as tão discutidas questões abordadas por nós no capítulo 2, que referem-se à legitimidade da disciplina Educação Física, a possibilidade do professor generalista ministrar a disciplina no contexto infantil e a frase “*Dedicar-se ao máximo*” nos remete ao citado desinvestimento pedagógico.

Apresentamos a seguir a análise das percepções dos professores.

4.2.2. Percepção dos professores

Neste tópico apresentamos a análise dos dados referentes às percepções dos professores sobre os currículos de Licenciatura em Educação Física capacitarem para atuação na Educação, destacando que foram 12 os professores participantes (oito da Faculdade 1 e quatro da Faculdade 2).

Utilizamos um questionário para recolha dos dados (Anexo 4.2) e mantemos nesta análise o mesmo formato utilizado para a análise dos dados referentes aos estudantes, apresentado no tópico anterior. Assim sendo, seguiremos a mesma estrutura, que respeita as categorias que estruturam a pesquisa, que são: A. Concepções; B. Perfil docente; C. Contributo da formação inicial para a aquisição do perfil; e D. Legalização.

Questões 1 e 2: *Categoria A. Concepções.*

Na *Questão 1*. Que função atribui à Educação Física na Educação Infantil?, a função mais atribuída foi *Desenvolvimento motor* com 9 referências, a seguir o significado de *Desenvolvimento social* - 6 referências, *Desenvolvimento integral* - 4 referências, *Desenvolvimento cognitivo* e *Consciência corporal* com 2 atribuições cada uma e a função *Desenvolvimento afetivo* com 1 atribuição (cf. quadro 45).

Quadro 45: Função da Educação Física na Educação Infantil

Função	Especificação	F.1	F.2	Total	Exemplos de respostas
Desenvolvimento motor	Motricidade	4	1	5	. Promover o desenvolvimento motor , a descoberta do corpo e a interatividade das crianças na escola. (F.1)
	Psicomotricidade	1	0	1	. Trabalhar a criança como um todo de maneira lúdica, coordenação, psicomotricidade , cognitivo e trabalhar a socialização.(F.1)
	Coordenação motora	2	1	3	. Promover o desenvolvimento da coordenação e da socialização. (F.2)
Desenvolvimento social		3	3	6	. Socializar e desenvolver a motricidade. (F.2)
Desenvolvimento afetivo		1	0	1	. Desenvolver aspectos motores, cognitivos e afetivos , proporcionando ao aluno descobertas de habilidades. (F.1)
Desenvolvimento cognitivo		2	0	2	. Trabalhar a criança como um todo de maneira lúdica, coordenação, psicomotricidade, cognitivo e trabalhar a socialização. (F.1)
Consciência corporal		2	0	2	. A Educação Física Infantil proporciona momento de reconhecimento de seu corpo , por meio dos exercícios, brincadeiras, jogos, entre outras atividades que promovem a socialização do aluno. (F.1)
Desenvolvimento integral		2	2	4	. Contribuir no desenvolvimento integral da criança. (F.2)

Na *Questão 2*. Nos discursos sobre a Educação Física na Educação Infantil surgem várias expressões mas nem sempre com o mesmo significado, neste sentido responda por favor: a) Que significado atribui à expressão “brincar”?; b) E à expressão “lúdico”?; e c) E à expressão “jogo”?

Brincar - À expressão brincar, o significado mais atribuído foi o de *Atividade livre* (especificações - Diversão, Prazer e Interação) tendo no total 10 referências, a seguir, o significado de *Atividade educativa* (especificações – Criatividade/expressão e Imaginação) com 6 referências, e *Recreação e lazer* com 2 referências (cf. quadro 46).

Quadro 46: Significado atribuído à expressão “brincar”

Significado	Especificação	F.1	F.2	Total	Exemplos de respostas
Atividade livre	Diversão Prazer Interação	7	3	10	. <i>E a ação, de entreter, de distrair. Pode ser uma brincadeira recreativa como brincar de "esconde-esconde", como trocadilhos ou insinuações. (F.1)</i>
	Recreação e lazer	2	0	2	. <i>Recreação, lúdico, lazer. (F.1)</i>
Atividade educativa	Criatividade/ Expressão	3	2	5	. <i>Brincar é a criança ser o que ela quiser, momento de expressar os processos mais inconscientes. (F.1)</i> . <i>Liberdade de expressar, criatividade. (F.2)</i>
	Imaginação	0	1	1	. <i>Liberdade, alegria, imaginação. (F.2)</i>

Lúdico - À expressão “lúdico”, o significado *Brincadeira* (especificação - Atividade livre e Pedagogia do jogo e/ou do esporte) foi o mais atribuído, com 9 referências, a seguir o significado de *Ferramenta pedagógica* (especificação - Forma de expressão: criatividade, imaginação e Ensino/aprendizagem) com 7 referências (cf. quadro 47).

Quadro 47: Significado atribuído à expressão “lúdico”

Significado	Especificação	F.1	F.2	Total	Exemplos de respostas
Brincadeira	Atividade Livre	3	4	7	. <i>Brincar, jogar por prazer, alegria. (F.2)</i>
	Pedagogia do jogo e/ou do esporte	2	0	2	. <i>É a forma de ensinar uma atividade, jogo, usando brincadeiras. (F.1)</i>
Ferramenta pedagógica	Forma de expressão (criatividade, imaginação)	4	0	4	. <i>Forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros. (F.1)</i>
	Ensino/aprendizagem	3	0	3	. <i>A maneira de ensinar através do brincar, de brincadeiras, favorecendo o aprendizado. A aula através do "lúdico" é mais prazerosa. (F.1)</i>

Jogo - O significado mais atribuído pelos professores à expressão “jogo” (quadro 48) foi o de *Atividade com regras* – com 9 referências, *Atividade educativa* e *Ativi-*

dade competitiva - 2 referências cada um e *Atividade onde há a presença de técnica e táticas* – 1 referência.

Quadro 48: Significado atribuído à expressão “jogo”

Significado	F.1	F.2	Total	Exemplos de respostas
Atividade com regras	5	4	9	. <i>Atividade que tem regras, podendo ser adaptadas de acordo com interesse do grupo.</i> (F.2)
Atividade educativa	2	0	2	. <i>Proporciona o descobrimento de habilidades e desenvolve essas habilidades cada vez mais, adquire mais conhecimento, criatividade e melhor raciocínio.</i> (F.1)
Atividade competitiva	2	0	2	. <i>Competir, ensinar as crianças a ganhar ou perder, através de atividades em grupo ou não.</i> (F.1)
Atividade recreativa	1	0	1	. <i>Interagir, divertir com regras.</i> (F.1)
Atividade onde há a presença de técnica e táticas	1	0	1	. <i>É toda e qualquer competição, onde o único objetivo no final, é alguém sair vencedor. Respeitando as regras, estabelecendo estratégias, executar jogadas e conseqüentemente avaliar a eficácia das mesmas na obtenção desses resultados.</i> (F.1)

A análise da questão 3 apresentada a seguir refere-se à *Categoria B. Perfil docente*.

Em resposta à *Questão 3*. Que perfil considera que um professor de Educação Física deverá ter para atuar na Educação Infantil?, os professores consideraram como mais relevante as *Características relacionadas ao comportamento do professor* (especificações – Paciente, Motivador e Criativo) com um total de 15 referências, sendo que neste âmbito se destacou a especificação - Paciente, com 7 referências, a seguir ficou *Características relacionadas ao ensino* (especificações – Planejamento das aulas, Autoridade e Formação/Experiência) com 8 referências, e as *Características relacionadas ao cuidado com o aluno* – 5 referências. (cf. quadro 49).

Quadro 49: Perfil do professor

Características	Especificação	F.1	F.2	Total	Exemplo de respostas
Características relacionadas ao comportamento do professor	Paciente	3	4	7	. Criativo, paciente e ter domínio de turma. (F.1)
	Motivado	1	2	3	. Paciente, motivado e interessado pela criança. (F.2)
	Criativo	5	0	5	. Obter conhecimento e ser criativo . (F.1)
Características relacionadas ao cuidado com o aluno	Atento às necessidades da criança	3	2	5	. Uma pessoa calma, colaborativa e que possa se interessar pela criança e seu mundo . (F.2)
Características relacionadas ao ensino	Planejamento das aulas	1	0	1	. Com objetivo de trabalhar as atribuições da aula de educação física. (F.1)
	Autoridade	2	0	2	. Ser alegre, sociável, paciente, criativo, animado, ativo, comunicativo, ser forte com a voz quando for preciso , mas sem ser grosso com os alunos. (F.1)
	Formação e Experiência	3	2	5	. Que possua conhecimentos relacionados ao desenvolvimento e à psicologia infantil, paciente e interessado. (F.2)

A seguir, apresentamos os dados das questões 4, 5, 6 e 7, as quais se referem à Categoria C. Contributo da formação inicial para a aquisição do perfil.

Questão 4. Considera que o curso de formação inicial em Educação Física desta faculdade/universidade, contribuiu para que você adquirisse um perfil para atuar na Educação Infantil?

Sobre considerar que o curso contribuiu para se adquirir um perfil para atuar na Educação Infantil, o contributo 3 (*médio*) foi atribuído por 6 dos 12 professores, 5 professores atribuíram 4 (*grande*), 1 professor atribuiu como 5 (*elevado*) e os contributos 1 (*nulo*) e 2 (*pequeno*) não foram atribuídos por nenhum professor (cf. quadro 50).

Quadro 50: Contributo atribuído

Contributo atribuído	Faculdade 1 n	Faculdade 2 n	n total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	4	2	6
4	4	1	5
5	0	1	1
Total	8	4	12

As justificativas apresentadas ao valor que atribuíram ao contributo do curso para se adquirir um perfil para atuar na Educação Infantil foram todas positivas para os professores formados em ambas faculdades, em relação à característica *Qualidade do curso*. No entanto, à característica *Didática e vivência prática*, dois professores formados na Faculdade 2 apresentaram justificativas negativas, alegando que “*Importantes disciplinas práticas estão nos últimos períodos*” e “ (cf. quadro 51).

Quadro 51: Justificativas ao contributo do curso

Características		Justificativas apresentadas pelos professores
Qualidade do curso	Positivas	Faculdade 1
		. <i>O curso mostrou como é grande o que pode ser feito nas aulas, são inúmeros trabalhos descobertos, aprendizagem, desenvolvimento, ver que talvez algo simples pode fazer muita diferença na vida de um aluno.</i>
		. <i>O curso desenvolve habilidades específicas dos professores, como a criatividade na criação da brincadeira, ajuda a como agir numa escola.</i>
		. <i>Considero suficiente o conhecimento adquirido na faculdade em relação a Educação Infantil.</i>
		Faculdade 2
		. <i>As disciplinas da grade favorecem a essa formação.</i>
		. <i>Contribui sim, devendo o aluno procurar formas de somar à formação.</i>
Didática e vivência prática	Positivas	Faculdade 1
		. <i>As aulas práticas e os estágios proporcionam experiências.</i>
		. <i>Através do curso, obtive conhecimentos teóricos e práticos.</i>
	. <i>Tivemos aulas práticas e didática de ensino suficiente para adquirir esta contribuição.</i>	
	Negativas	Faculdade 2
		. <i>Importantes disciplinas práticas estão nos últimos períodos.</i>
		. <i>Mais conteúdos poderiam ser trabalhados.</i>

Consideramos que a justificativa negativa apresentada pelo professor formado na Faculdade 2 deve-se ao fato das disciplinas Prática de ensino I, II e III serem oferecidas no 4.º, 5.º e 6.º períodos, distanciando-se assim, de muitos conteúdos teóricos importantes vistos nos períodos anteriores, e também ao que retomamos à análise dos *Conteúdos programáticos* das disciplinas analisadas (cf. quadro 25), onde consideramos haver um desacordo na oferta da disciplina Educação Física na Infância (5.º período), pois, esta é oferecida após o Estágio Supervisionado I (4.º período) – disciplina esta, que prevê o cumprimento de 150 horas - junto às classes de Educação Infantil e/ou de 1º ao 5º ano.

Em resposta à *Questão 5*. Que disciplinas, do curso em questão, lhe parecem mais relevantes para que os alunos se aproximem desse perfil?, os professores formados na Faculdade 1 consideram como mais relevantes primeiramente as *Práticas de Ensino*, seguidas da disciplina – *Recreação na Escola* e como terceira opção as disciplinas – *Educação Física Escolar, Psicologia da Educação Física e do Esporte e Metodologia das Atividades Rítmicas Aplicadas à Educação Física*. Os professores formados na Faculdade 2 consideraram também como mais relevantes as *Práticas de Ensino* e a seguir *Educação Física na Infância e Estágio Curricular Supervisionado* (cf. quadro 52).

Consideramos num todo como adequadas as disciplinas escolhidas, visto serem relevantes para que o estudante adquira um perfil para atuar na Educação Infantil, porém, realçamos o fato de que, a disciplina *Educação Física Infantil* (40 horas/aulas, oferecida no 3.º período) não foi considerada como relevante por nenhum dos professores formados na Faculdade 1.

Quadro 52: Disciplinas relevantes

Disciplinas consideradas mais relevantes			
Professores - Faculdade 1		Professores - Faculdade 2	
Práticas de Ensino da Educação Física	10	Práticas de Ensino da Educação Física	5
Recreação na Escola	3	Educação Física na Infância	3
Educação Física Escolar	2	Estágio Curricular Supervisionado	2
Psicologia da Educação Física e do Esporte	2	Educação Física Escolar	1
Metodologia das Atividades Rítmicas Aplicadas à Educação Física	2	Psicologia da Educação	1
Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	1		
Psicologia da Educação	1		
Estágio Curricular Supervisionado	1		
Metodologia da Educação Física para População Especial	1		

Algumas das justificativas dadas pelos professores à escolha das disciplinas, estão no quadro 53. Apresentamos estas por as considerarmos como mais relevantes.

Quadro 53: Justificativas à escolha das disciplinas

Justificativas	
Professores - Faculdade 1	Professores - Faculdade 2
<p><i>. Prática de ensino nos dá possibilidade de conhecimentos nos diversos segmentos; Educação Física escolar, por também nos fazer abrir um leque de opções referentes à ministrar as aulas, ligados diretamente ao público-alvo e a Psicologia, por nos fazer entender como e por quais possíveis motivos, cada criança age.</i></p> <p><i>. Aprender jogos e brincadeiras, entender as fases de desenvolvimento da criança e respectivamente seu desenvolvimento motor.</i></p> <p><i>. No estágio supervisionado temos a possibilidade de colocar em prática o que aprendemos nas práticas de ensino e a prática de ensino favorece-nos diversas vivências práticas.</i></p>	<p><i>. Acredito que essas disciplinas contribuem diretamente para a formação desse perfil.</i></p> <p><i>. Importante pois tem-se a vivência prática e teórica.</i></p> <p><i>. São disciplinas com uma carga prática que favorece à formação.</i></p> <p><i>. Promovem os conhecimentos básicos para atuarmos neste nível de ensino.</i></p>

Questão 6. Sobre o envolvimento dos estudantes:

6.1. Como classifica, numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado) o envolvimento no Estágio Supervisionado?

6.2. Justifique a sua resposta, por favor.

6.3. (Se em 6.1. a resposta se situou nos níveis 1 ou 2): O que sugere para que o envolvimento dos estudantes se modifique?

6.4. Como classifica, numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado) o envolvimento nas disciplinas de Prática de Ensino?

6.5. Justifique a sua resposta, por favor

6.6. (Se em 6.4. a resposta se situou nos níveis 1 ou 2): O que sugere para que o envolvimento dos alunos se modifique?

Essa questão diz respeito ao envolvimento dos professores enquanto estudantes com as disciplinas Estágio Curricular Supervisionado e com as Práticas de Ensino. Dos 12 professores participantes, 2 consideraram como 3 (*médio*), 8 consideraram como 4 (*grande*) e outros 2 como 5 (*elevado*) o envolvimento dos estudantes com a disciplina Estágio Curricular Supervisionado, o que consideramos como muito satisfatório, visto a importância que a disciplina desempenha no quadro da formação inicial de professores (cf. quadro 54).

Quadro 54: Classificação do envolvimento com o estágio supervisionado

Contributo atribuído	Faculdade 1 n	Faculdade 2 n	n total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	2	2
4	6	2	8
5	2	0	2
Total	8	4	12

Apresentamos no quadro 55 as justificativas dadas pelos professores sobre o envolvimento que tiveram com a disciplina estágio supervisionado enquanto estudantes.

Ressaltamos que consideramos que as justificativas dadas pelos professores formados na Faculdade 2 foram menos positivas do que as dos professores da Faculdade

1, visto que dos 4 participantes 2 classificaram como 3 (*médio*) o envolvimento dos estudantes com a disciplina Estágio Supervisionado.

Quadro 55: Justificativas à classificação atribuída ao envolvimento com a disciplina

Justificativas	
Professores - Faculdade 1	Professores - Faculdade 2
<ul style="list-style-type: none"> . Acompanhei uma profissional que se envolve em tudo o que faz, pela qual, tenho muita admiração. O estágio foi proveitoso em todos os sentidos. . Foi fundamental na minha formação como professor, pois a partir dele tive a oportunidade de ter contato direto com o cotidiano escolar. . É o momento em que conhecemos o nosso meio de trabalho e a partir daí já vamos dando conta do que poderemos passar quando professores e já estarmos preparados. . Acontecia um bom envolvimento, pois sabíamos da importância da disciplina. . Foi muito bom. . Achei suficiente e bem orientado. . Interação e troca de aprendizado. . É no estágio que vivenciei a prática da profissão e os estagiários que trabalharam comigo tiveram bastante interesse, assim como eu tive durante o meu estágio. 	<ul style="list-style-type: none"> . Muitos não vêem a importância dessa disciplina. . A maioria se envolve de forma positiva. . O interesse não é geral. Muitos não se preocupam. . Os alunos se interessam e fazem o estágio, "de uma forma geral".

Quanto à disciplina prática de ensino, 6 dos professores consideraram o envolvimento que tiveram com a disciplina enquanto estudantes como 4 (*grande*), 5 consideraram como 5 (*elevado*) e 1 considerou como 3 (*médio*) (cf. quadro 56).

Quadro 56: Classificação do envolvimento com a prática de ensino

Contributo atribuído	Faculdade 1 n	Faculdade 2 n	n total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	0	1
4	4	2	6
5	3	2	5
Total	8	4	12

No quadro 57 estão as justificativas dadas pelos professores sobre o envolvimento com as disciplinas prática de ensino, que confirmando os valores atribuídos na questão anterior, foram justificativas de sobremaneira positivas.

Quadro 57: Justificativas à classificação atribuída ao envolvimento com a disciplina

Justificativas	
Professores – Faculdade 1	Professores - Faculdade 2
<p><i>. O envolvimento era muito bom, visto ser aulas práticas e motivantes para nossa futura atuação.</i></p> <p><i>. Foi base de conhecimentos para levar para a Escola tudo que aprendi nas disciplinas.</i></p> <p><i>. A prática de ensino é uma das disciplinas fundamentais para entendermos o envolvimento do aluno durante as aulas.</i></p> <p><i>. Muito bom, pois me identifiquei e me envolvi muito com o curso.</i></p> <p><i>. Na prática de ensino a participação era bem ativa por parte dos alunos, acho que pelo conteúdo ser muito prático.</i></p> <p><i>. A turma era bastante interessada no aprendizado.</i></p> <p><i>. Falta de compreensão da importância da aula.</i></p> <p><i>. Todos se envolviam e brincavam, salvo raras exceções, e tinham interesse no aprendizado.</i></p>	<p><i>. Existe uma boa participação e integração nas aulas.</i></p> <p><i>. Havia sempre muito interesse.</i></p> <p><i>. Por ser aulas muito voltadas para a prática os alunos gostavam muito.</i></p> <p><i>. Os alunos estavam sempre motivados à participar.</i></p>

A *Questão 7*. Estão previstas, no curso em questão, atividades de pesquisa e extensão?, 2 professores da Faculdade 1 responderam sim e 6 não. Os 4 professores formados na Faculdade 2 responderam sim à questão (cf. quadro 58).

Quadro 58: Atividades de pesquisa e extensão

Faculdade 1		Faculdade 2	
Sim	2	Sim	4
Não	6	Não	0

Em resposta à Questão 7.2. Numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado), que importância atribui a essas atividades para que os alunos se aproximem do mencionado perfil?, 5 dos professores atribuíram como 5 (*elevado*) a importância dessas atividades e 1 considerou como 4 (*grande*), os outros 6 professores não responderam à questão (cf. quadro 59).

Quadro 59: Importância atribuída a essas atividades

Contributo atribuído	Faculdade 1 N	Faculdade 2 n	n total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	1	0	1
5	1	4	5
Total	2	4	6

No quadro 60, apresentamos as justificativas dadas por 6 professores que atribuíram um valor em relação às *atividades de pesquisa e extensão* contribuírem ao mencionado perfil, 6 professores da Faculdade 1 não responderam a questão.

Quadro 60: Justificativas à classificação atribuída às atividades de pesquisa e extensão

Justificativas	
Professores - Faculdade 1	Professores - Faculdade 2
<p>. <i>Importante para adquirirmos mais conhecimento.</i></p> <p>. <i>Para adquirir maior aprendizado.</i></p>	<p>. <i>Importante contribuição à formação, como forma de agregar conhecimentos.</i></p> <p>. <i>Essas atividades são formas de aplicar o que aprendemos em teoria na prática.</i></p> <p>. <i>Contribui muito para a formação, com o que é estudado.</i></p> <p>. <i>Contribui em forma de mais conhecimentos práticos e teóricos.</i></p>

A *Questão 8*. Como vê a obrigatoriedade legal, a partir da LDB nº 9.394 da educação física na educação infantil?, um professor da Faculdade 1 não respondeu a questão. Apresentamos as respostas dadas no quadro 61.

Quadro 61: Obrigatoriedade legal da Educação Física na Educação Infantil

Respostas	
Professores - Faculdade 1	Professores - Faculdade 2
<p><i>. De muita importância, visto ser uma disciplina que irá contribuir diretamente para o desenvolvimento integral do educando.</i></p> <p><i>. A Educação Física é fundamental como qualquer outro conteúdo, talvez seja o único momento em que a criança está em constante movimentação. Hoje em dia os jogos eletrônicos, sedentarismo, tem tomado conta.</i></p> <p><i>. A Educação Física Infantil é rica de informações motoras, sensoriais e culturais. É por meio dela que a criança entra no mundo dos jogos e dos esportes. Ela aprende a respeitar e valorizar o outro. Convive com regras. Descobre o significado da vitória e também da derrota. Desperta seu interesse pela vida saudável. Interage. Vivencia o trabalho em equipe. Pratica a liderança. Por meio da exploração motora a criança desenvolve consciência do mundo que a cerca e de si própria. Neste sentido, acho de extrema importância que a disciplina seja oferecida na Educação Infantil.</i></p> <p><i>. Muito relevante, pois as crianças necessitam de participar dessas aulas.</i></p> <p><i>. Acho muito importante para contribuir para a formação das crianças na Educação Infantil para o desenvolvimento cognitivo, motor e social delas.</i></p> <p><i>. Muito importante para a criança na Educação Infantil.</i></p> <p><i>. A Educação Física é importante para o desenvolvimento das crianças e a obrigatoriedade é excelente.</i></p>	<p><i>. Muito positiva para a Educação Física e a criança em desenvolvimento, mas falta aplicabilidade.</i></p> <p><i>. É de grande importância para a Educação Infantil.</i></p> <p><i>. Importante, mas falta a obrigatoriedade de ser um professor especialista.</i></p> <p><i>. Importante demais para contribuir para o desenvolvimento motor, principalmente quando dada por um professor especialista.</i></p>

Nas respostas dadas, os professores destacaram a relevância que a disciplina possui para o desenvolvimento da criança em todos os sentidos e a importância que assume a obrigatoriedade legal neste contexto, tendo sido exposto por dois professores da Faculdade 2 a questão da disciplina poder ser ministrada pelo professor generalista.

Passamos a seguir, à análise dos dados referentes à entrevista feita aos formadores.

4.2.3. Percepção dos formadores

Neste tópico estão as análises das percepções dos formadores sobre os currículos de formação inicial dos cursos de Licenciatura em Educação Física para atuação na Educação Infantil, recolhidas através de entrevista (Anexo 5).

A entrevista foi aplicada a 7 formadores - 4 da Faculdade 1 e 3 da Faculdade 2 e para a análise dos dados utilizamos a mesma estrutura utilizada para a análise do questionário aplicado a estudantes e professores, respeitando também as categorias que estruturam a pesquisa.

Questões 1 e 2: Categoria A. Concepções.

Nas respostas dadas à *Questão 1*. Que função atribui à Educação Física na Educação Infantil?, a função que recebeu mais atribuições pelos formadores foi *Desenvolvimento Motor* (especificações - Motricidade e Psicomotricidade) com 5 referências, a seguir as funções *Consciência corporal* e *Educacional* com 2 referências cada e *Desenvolvimento social* com 1 referência (cf. quadro 62).

Quadro 62: Função atribuída à Educação Física na Educação Infantil

Função	Especificação	F.1	F.2	Total	Exemplos de respostas
Desenvolvimento Motor	Motricidade	1	3	4	. Vivência de gestos motores variados, principalmente pelo contexto atual que a criança vive. (F.2)
	Psicomotricidade	1	0	1	. Trabalhar a psicomotricidade , o corpo como um todo. (F.1)
Consciência corporal		1	1	2	. Conhecer as possibilidades de expressão e de movimento de seu corpo. (F.2)
Desenvolvimento social		1	0	1	. Preparar a criança para a vida e relacionamentos sociais e após, preparar para a sua introdução no Ensino Fundamental. (F.1)
Educacional		1	1	2	. Promover a vivência da criança em diferentes formas de movimentar-se, inserindo-a na cultura corporal de movimento, contribuindo para sua educação integral . (F.2)

Na *Questão 2*. Nos discursos sobre a Educação Física na Educação Infantil surgem várias expressões mas nem sempre com o mesmo significado, os formadores foram questionados sobre o significado que atribuem às expressões “brincar”, “lúdico” e “jogo”.

Brincar - O significado mais referido pelos formadores à expressão “brincar” foi *Atividade Lúdica* (especificação – Diversão e Prazer) por 5 vezes, a seguir *Atividade Educativa* (especificações – Criatividade/Expressão e Aprendizagem) com 4 referências e *Atividade livre* com 2 referências (cf. quadro 63).

Quadro 63: Questão 2.1. Significado atribuído à expressão "brincar"

Significado	Especificação	F.1	F.2	Total	Exemplos de respostas
Atividade lúdica	Diversão e Prazer	2	3	5	. <i>Momento de descoberta, prazer e de criar e recriar. (F.2)</i>
Atividade educativa	Criatividade/ Expressão	1	1	2	. <i>Se conhecer de uma forma divertida, trabalhando a criatividade. (F.1)</i>
	Aprendizagem	2	0	2	. <i>Atividade espontânea que favorece a aprendizagem da criança através de seu mundo. (F.1)</i>
Atividade livre		1	1	2	. <i>Maneira da criança lidar com atividades espontâneas que geram prazer e expressem algum significado. (F.2)</i>

Lúdico - À expressão “lúdico”, a maioria dos formadores atribuíram o significado de *Atividade Livre* associada ao *Prazer*, sendo referenciada por 8 vezes e apenas por 3 com o significado de *Ferramenta Pedagógica* (cf. quadro 64).

Quadro 64: Significado atribuído à expressão “lúdico”

Significado	Especificação	F.1	F.2	Total	Exemplos de respostas
Atividade livre	Prazer	4	4	8	. <i>São atividades que buscam o prazer. (F.2)</i> . <i>Atividade por si só espontânea, se limitando ao prazer. (F.2)</i>
Ferramenta pedagógica	Ensino/ Aprendizagem	3	0	3	. <i>Aprender através de metodologias divertidas. (F.1)</i>

Jogo - À expressão “jogo”, a maioria dos formadores atribuíram o significado *Atividade com regras* – 7 referências e o significado *Atividade competitiva* foi referenciado em uma resposta (cf. quadro 65).

Quadro 65: Significado atribuído à expressão “jogo”

Significado	F.1	F.2	Total	Exemplos de respostas
Atividade com regras	4	3	7	. <i>Atividade mais séria que a brincadeira, com regras pré-definidas. (F.2)</i> . <i>Atividades com regras, mais elaboradas. (F.1)</i>
Atividade competitiva	0	1	1	. <i>Atividades que buscam o prazer, só que em forma de competições, disputas. Utilizando de regras determinadas no momento. (F.2)</i>

A análise da questão 3, que refere-se à *Categoria B. Perfil docente* é apresentada a seguir e é sobre se considerar um perfil para atuar na Educação Física Infantil.

Os três grupos de características foram referenciadas de forma semelhante, tendo as características *relacionadas ao comportamento do professor* - 7 referências, as *relacionadas ao trato com a criança* – 6 referências e as *relacionadas ao ensino* – 7 referências, tendo se destacado a especificação *Formação e experiência* com 5 referências (cf. quadro 66).

Quadro 66: Perfil do professor

Características	Especificação	F.1	F.2	Total	Exemplo de respostas
Características relacionadas ao comportamento do professor	Paciente; Flexível e Compreensivo	1	3	4	. <i>Compreensivo, paciente, flexível, criativo, ter o lado humanista bem visível. (F.2)</i>
	Criativo e Expressivo	1	2	3	. <i>Apresente características afetivas em relação às crianças, goste de brincar e se expresse como as crianças... (F.1)</i>
Características relacionadas ao trato com a criança	Atento às necessidades da criança	0	2	2	. <i>Um perfil mais carismático, sensível e mais expressivo, que permita a espontaneidade da criança. (F.2)</i>
	Gostar de crianças	4	0	4	. <i>Afetividade, paciência, ter domínio sobre os estágios do desenvolvimento infantil e sobre as características das crianças. Identificar com o trabalho na Educação Infantil. (F.1)</i>
Características relacionadas ao ensino	Planejamento das aulas	1	1	2	. <i>Sincronia de comportamentos e principalmente ter comprometimento com as intervenções. (F.1)</i>
	Formação e Experiência	3	2	5	. <i>Formação mais para a área pedagógica, principalmente que trabalhe atividades para o público infantil, ao mesmo tempo deve conhecer a fisiologia e anatomia da criança, para saber como trabalhar com a criança. Que desenvolva atividades relacionadas ao lazer e recreação. (F.2)</i>

A seguir, apresentamos os dados das questões 4, 5, 6 e 7, que se referem à Categoria C. *Contributo da formação inicial para a aquisição do perfil.*

Em resposta à *Questão 4*. Considera que o curso desta universidade (de Educação Física para a Educação Infantil) contribui para que os alunos adquiram esse perfil?, 4 dos formadores atribuíram o contributo 4 (*grande*), 2 atribuíram 5 (*elevado*) e 1 atribuiu 3 (*médio*). Os contributos 1 (*nulo*) e 2 (*pequeno*) não foram atribuídos.

Apresentamos os resultados dados à questão no quadro 67.

Quadro 67: Contributo atribuído

Contributo atribuído	Faculdade 1 n	Faculdade 2 n	n total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	0	1
4	3	1	4
5	0	2	2
Total	4	3	7

As justificativas apresentadas pelos formadores sobre o contributo atribuído ao curso em relação aos estudantes adquirirem um perfil para atuar na Educação Infantil, foram em sua maioria positivas.

Dos 7 formadores entrevistados, 4 apresentaram justificativas positivas relacionadas à *Qualidade do curso* e 1 apresentou o ementário do curso como uma justificativa negativa. Sobre a *Didática e vivência prática*, 2 professores, um de cada faculdade, apresentaram justificativas negativas – uma relacionada à forma como estava a ser implementado o Estágio Supervisionado e a outra relacionada às disciplinas não oferecerem o contato direto com as crianças (cf. quadro 68), que consideramos não estar de todo correta, pois, de acordo com o regulamento do Estágio Curricular Supervisionado, é facultado ao estudante desenvolver a fase I em escolas de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano).

Quadro 68: Justificativas ao contributo do curso

Características		Justificativas apresentadas pelos formadores
Qualidade do curso	Positivas	Faculdade 1
		. Tendo em vista o ementário atual, acredito que a faculdade favorece uma formação adequada, ressaltando a pertinência do perfil do professor que ministra as disciplinas afins.
		. Acredito que contribui devido ao currículo que é implementado, mas dependemos ainda do interesse e maturidade dos alunos.
	Faculdade 2	
		. A grade curricular contém disciplinas que possibilitam ao aluno ter acesso e assimilar os conhecimentos necessários para atuar nesta área. Além disso, o curso realiza eventos e os alunos devem realizar estágios onde terão contato com essas práticas.
		. Primeiramente pela matriz curricular, pois temos grande preocupação com as disciplinas pedagógicas que envolvem a atuação e existe uma grande preocupação com o perfil de formação do professor.
	Negativas	Faculdade 1
		. Devido ao ementário que não oferece essa amplitude.
Didática e vivência prática	Negativas	Faculdade 1
		. De acordo com a grade curricular há um bom contributo, ficando a desejar no estágio supervisionado, pois não estava sendo implementado de forma correta.
		Faculdade 2
		. Temos as disciplinas que favorecem, mas falta o contato direto com as crianças.

Questão 5. Que disciplinas, do curso em questão, lhe parecem mais relevantes para que os alunos se aproximem desse perfil?

As disciplinas elencadas pelos formadores da Faculdade 1, como mais relevantes para que os alunos se aproximem desse perfil, foram: *Educação Física Infantil, Práticas de Ensino da Educação Física e Psicologia da Educação.*

Os formadores da Faculdade 2 indicaram as disciplinas *Educação Física na Infância, Práticas de Ensino da Educação Física e Crescimento e Desenvolvimento Humano* – cada uma delas com 2 escolhas (cf. quadro 69).

Quadro 69: Disciplinas consideradas mais relevantes

Formadores - Faculdade 1		Formadores - Faculdade 2	
Educação Física Infantil	4	Educação Física na Infância	2
Práticas de Ensino da Educação Física	2	Práticas de Ensino da Educação Física	2
Psicologia da Educação	2	Crescimento e Desenvolvimento Humano	2
Educação Física escolar	1	Recreação e Lazer	1
Aprendizagem e desenvolvimento motor	1	Metodologia do ensino da Educação Física	1
Recreação na escola	1	Didática aplicada à Educação Física	1
Estágio Curricular Supervisionado	1		

Apresentamos no quadro 70 as justificativas dadas pelos formadores à escolha das disciplinas, que se basearam na importância que as disciplinas apresentam para a construção dos conhecimentos práticos e teóricos para a formação de um professor que poderá atuar na Educação Infantil – conhecimentos voltados ao universo infantil, que de forma específica referem-se: ao desenvolvimento da criança, às práticas pedagógicas na Educação Infantil e a a fundamentação prática da docência para este nível de ensino.

Quadro 70: Justificativas à escolha das disciplinas

Justificativas	
Formadores - Faculdade 1	Formadores - Faculdade 2
<p>. São disciplinas que contribuem diretamente para este seguimento.</p> <p>. Iniciaria com a Psicologia da educação de forma a fundamentar as questões teóricas que envolvem o desenvolvimento humano, após viria o conhecimento infantil indo de encontro ao que foi visto nas questões do desenvolvimento humano correlacionando com as práticas de ensino.</p> <p>. Porque a disciplina Educação Física Infantil vem para abordar o universo do mundo infantil, a recreação e lazer aborda os conhecimentos que dariam suporte teóricos às atividades formativas e o Estágio seria a aplicação e vivência dos conhecimentos adquiridos nas duas disciplinas anteriores.</p> <p>. A Educação Infantil é a base dos conhecimentos relacionados à criança, as práticas de ensino seriam a fundamentação da docência de uma forma geral e a Psicologia da educação vem para alinhar os conhecimentos das duas primeiras, tratando de fatores psicológicos, cognitivos e afetivos da criança, que o futuro educando deverá conhecer para trabalhar com seu desenvolvimento integral.</p>	<p>. Essas disciplinas possibilitam ao aluno ter acesso a conhecimentos para desenvolver um bom conhecimento para trabalhar nesta área.</p> <p>. São disciplinas que favorecem um aprendizado sobre a relação com os alunos, permitindo reflexões sobre como lidar na Educação Infantil de forma abrangente.</p> <p>. A primeira e segunda disciplina dariam a base para entender o desenvolvimento integral da criança e a prática de ensino por possibilitar os meios, ferramentas e conhecimento mais aprofundado da área para trabalhar com este público.</p>

A *Questão 6*. Sobre o envolvimento dos estudantes: com as disciplinas *Estágio Curricular Supervisionado* e *Práticas de Ensino*.

O envolvimento dos estudantes com o *Estágio Curricular Supervisionado* foi classificado pelos formadores de ambas as Faculdades como 2 (pequeno) e 3 (médio) (cf. quadro 71).

Quadro 71: Classificação do envolvimento com o estágio supervisionado

Contributo atribuído	Faculdade 1 n	Faculdade 2 n	n total
1	0	0	0
2	2	1	3
3	2	2	4
4	0	0	0
5	0	0	0
Total	4	3	7

Sugestões foram apresentadas pelos 3 formadores que classificaram como 2 (*pequeno*) o envolvimento dos estudantes com a disciplina, para que a situação possa se modificar:

- . *Seguir o que é proposto no PPC, favorecendo assim a interação dos alunos com a disciplina.* (F.1)
- . *Desenvolver estratégias de envolvimento dos alunos desde o 1º período, favorecendo o conhecimento sobre a importância da realização do estágio para a futura docência.* (F.1)
- . *Comprometimento maior das escolas com o estágio acadêmico.* (F.2)

As justificativas apresentadas pelos formadores à classificação atribuída sobre o envolvimento dos estudantes com o Estágio Curricular Supervisionado, se referiram a desinteresse e imaturidade dos estudantes, não reconhecimento da importância da disciplina e a falta de supervisão dos professores responsáveis (cf. quadro 72).

Quadro 72: Justificativas à classificação atribuída ao envolvimento com a disciplina

Justificativas	
Formadores - Faculdade 1	Formadores - Faculdade 2
<ul style="list-style-type: none"> . <i>Falta maturidade e reconhecimento dos alunos em relação à importância da disciplina.</i> . <i>Falta maturidade e interesse dos alunos em relação à disciplina.</i> . <i>Negligência da coordenação anterior que ficou até final de 2016.</i> . <i>Há um grande desinteresse enquanto disciplina que trata da formação docente.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . <i>Porque boa parte dos alunos não tem como meta se envolverem na educação Infantil.</i> . <i>Um dos grandes problemas do estágio é por não ser supervisionado.</i> . <i>Porque eles ainda vêm a disciplina como obrigação para colar grau.</i>

O envolvimento dos estudantes com a disciplina Prática de Ensino, foi classificado como 5 (elevado) por 3 dos 7 formadores, como 4 (grande) por 2 formadores e como 3 (médio) por outros 2 dos formadores (cf. quadro 73).

Quadro 73: Classificação do envolvimento com a prática de ensino

Contributo atribuído	Faculdade 1 n	Faculdade 2 N	n total
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	1	2
4	2	0	2
5	1	2	3
Total	4	3	7

As justificativas apresentadas pelos formadores sobre a classificação atribuída ao envolvimento dos estudantes nas disciplinas de Prática de Ensino estão no quadro 74, e basearam-se maioritariamente em perspectivas positivas: por ser uma disciplina em que predomina a prática, gerando assim mais interesse, nas vivências que esta proporciona e um dos professores da Faculdade 2 justificou de forma negativa, alegando ser “*A licenciatura, na visão do aluno, é um plano B nesta faculdade*”.

Quadro 74: Justificativas à classificação do envolvimento com a disciplina

Justificativas	
Formadores - Faculdade 1	Formadores - Faculdade 2
<p><i>. Os alunos se envolvem grandemente por ser uma disciplina onde a prática prevalece, tendo assim a oportunidade de vivenciar atividades que farão parte de seu contexto como docente.</i></p> <p><i>. Bom envolvimento e interesse dos alunos, faltando um maior domínio nas questões teóricas.</i></p> <p><i>. Porque é uma disciplina prazerosa que proporciona vivência prática de atividades que fundamentem a natureza da área.</i></p> <p><i>. Existe um processo de melhora se formos comparar o 2º com o 6º período (mudança de coordenação). Os alunos têm se interessado mais. nas aulas práticas.</i></p>	<p><i>. Os alunos se envolvem de uma forma melhor que no estágio supervisionado, pois serão avaliados de uma forma direta..</i></p> <p><i>. Há uma grande troca de experiências, relatos e ricas possibilidades de atuação profissional.</i></p> <p><i>. A licenciatura, na visão do aluno, é um plano B nesta faculdade.</i></p>

Sobre a *Questão 7*. Estão previstas, no curso em questão, atividades de pesquisa e extensão?, todos os formadores responderam que sim. A classificação atribuída

pelos formadores às atividades de pesquisa e extensão, no sentido de contribuírem para que os estudantes se aproximem de um perfil para atuar na Educação Infantil (cf. quadro 75), foi a seguinte: dos 12 formadores, 6 classificaram como 5 (*elevado*) e 1 formador classificou como 4 (*grande*).

Quadro 75: Importância atribuída a essas atividades

Contributo atribuído	Faculdade 1	Faculdade 2	n total
	n	n	
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	1	0	1
5	3	3	6
Total	4	3	7

As justificativas apresentadas pelos 7 formadores em relação ao contributo das atividades de pesquisa e extensão, relacionaram-se a contribuir com a atuação futura, experiências práticas, desenvolver conhecimentos e aproximar da realidade pedagógica (cf. quadro 76).

Quadro 76: Justificativas à classificação da importância das atividades

Justificativas	
Formadores - Faculdade 1	Formadores - Faculdade 2
<p>. Contribui para o aprendizado prático e para adquirir experiência na área.</p> <p>. Para que possamos ter mais aprofundamento e propriedade relacionado aos conhecimentos da ed. Infantil.</p> <p>. A extensão aproxima o aluno da realidade prática, favorecendo a vivência dos conhecimentos.</p> <p>. Na graduação é importante que ensino, pesquisa e extensão caminhem juntos, pois são formas de aplicar e desenvolver os conhecimentos e de favorecer a prática pedagógica posterior.</p>	<p>. Através das atividades de pesquisa conseguimos coletar dados que nos dão parâmetros para uma atuação futura na área. Já as atividades de extensão, elas proporcionam experiência prática direta com a ed. Infantil.</p> <p>. É através das pesquisas que detectamos lacunas e vemos perspectivas de mudança. E é nas atividades de extensão que vemos possibilidades para lidar com isso.</p> <p>. A licenciatura ainda carece de projetos que favoreça o crescimento da área e que os aproximem da área de trabalho.</p>

As questões 8, 9 e 10 da entrevista, se enquadram na *Categoria D. Legalização*. A *questão 8*. Qual a sua opinião sobre as mais recentes mudanças na lei respeitantes à formação de professores?

Sobre os documentos CNE/CP n.º 2/2015 (Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) terem interferido na elaboração do PPC, os 4 formadores da Faculdade 1 responderam que *não* e os 3 formadores da Faculdade 2 responderam que *sim* (cf. quadro 77).

Quadro 77: CNE/CP n.º 2/2015 e PPC

Faculdade 1		Faculdade 2	
Sim	0	Sim	3
Não	4	Não	0

As justificativas dadas ao sim pelos 3 formadores da Faculdade 2, dizem respeito à adequação do curso de licenciatura em questão à nova legislação e foram as seguintes:

- . *Com as mudanças entre a licenciatura e bacharelado, a grade curricular está a ser modificada.*
- . *Algumas ementas já foram alteradas, gerando possibilidades de mudanças na matriz curricular para 2018.*
- . *Começamos a fazer mudanças no início de 2017 em relação às ementas, carga horária das disciplinas e ao NDE (Núcleo Docente Estruturante). Começamos a adequar para que em 2018 esteja tudo correto.*

Conforme referenciamos no subcapítulo 4.1. no período do desenvolvimento da pesquisa, a Faculdade 1 ainda não havia adequado sua matriz curricular à nova legislação, estando somente a Faculdade 2 a iniciar o processo de adequação na matriz curricular para entrasse em vigência a partir de 2018.

Em resposta à Questão 9. Como vê a obrigatoriedade legal, a partir da LDB n. 9.394 da Educação Física na Educação Infantil?, foram ressaltadas pelos formadores, questões como a importância da disciplina na infância, sobre a igualdade em relação às outras disciplinas curriculares e a valorização da Educação Física (cf. quadro 78).

Quadro 78: Sobre a obrigatoriedade legal da Educação Física na Educação Infantil

Respostas

Formadores - Faculdade 1	Formadores - Faculdade 2
<ul style="list-style-type: none">. <i>Acho importante que seja obrigatória, visto a necessidade da criança ter um professor de Educação Física direcionando as aulas.</i>. <i>Perfeito e de extrema valia para o desenvolvimento da Educação Infantil.</i>. <i>Vejo como muito pertinente a obrigatoriedade da disciplina na Educação Infantil.</i>. <i>Apesar de ser obrigatória e de sua importância na Educação Infantil, existem problemas que precisam ser resolvidos que acabam por influenciar e desfavorecer a prática da Educação Física como disciplina obrigatória.</i>	<ul style="list-style-type: none">. <i>Deve ser obrigatória.</i>. <i>Tem que ser mantida a obrigatoriedade, pois a Educação Física Infantil vai além da psicomotricidade, envolvendo questões humanistas, gerando reflexões a partir da expressividade do aluno.</i>. <i>Vejo como pertinente, pois a EFI compõe a grade curricular como as demais disciplinas e deve ser valorizada da mesma forma.</i>

As respostas dadas à Questão 10. E como vê a forma, em decorrência da LDB n.º 9.394, está a ser ministrada a Educação Física na Educação Infantil?, sobre como os formadores vêem a forma que a disciplina Educação Física está a ser ministrada na Educação Infantil, se relacionaram com a não obrigatoriedade da disciplina ser ministrada por um professor especialista, que na visão dos formadores pode vir a favorecer ainda mais a desvalorização da disciplina e interferir na tão almejada legitimidade no âmbito escolar (cf. quadro 79).

Quadro 79: A Educação Física na Educação Infantil em decorrência da LDB

Respostas	
Formadores - Faculdade 1	Formadores - Faculdade 2
<ul style="list-style-type: none">. <i>A partir da não obrigatoriedade que seja um professor de Educação Física formado (brecha na lei), tem havido uma grande perda no trato com essas crianças, principalmente em nossa cidade, pois somente as escolas que possuem creche têm o acompanhamento do professor habilitado.</i>. <i>Teria que se fazer cumprir a lei, como acontece com a obrigatoriedade dos dias letivos.</i>. <i>Eu vejo um comprometimento grande dos professores especialistas em relação ao desenvolvimento integral da criança, principalmente no que tange à linguagem corporal.</i>. <i>A brecha que existe na lei favorece ainda mais uma desvalorização da Educação Física na Educação Infantil e acaba por reafirmar cada vez mais a visão do público em geral sobre a importância da Educação Física na escola.</i>	<ul style="list-style-type: none">. <i>Acredito que possa vir a interferir na aquisição de um bom desenvolvimento motor da criança.</i>. <i>A Educação Física perde o sentido a partir da flexibilidade que a lei proporciona, podendo nos levar a um caminho sem volta, pois se perde algo específico que é o lidar com o corpo que se expressa fora de quatro paredes.</i>. <i>Uma grande contradição em relação à prática.</i>

À *Questão 11*. Gostaria de acrescentar algo que não tenha sido perguntado?, 4 dos 7 formadores entrevistados, acrescentaram alguns pontos não abordados, que consideramos como um contributo reflexivo à presente investigação (cf. quadro 80).

Quadro 80: Pontos acrescentados

Respostas	
Formadores - Faculdade 1	Formadores - Faculdade 2
<p><i>. Deveria haver uma atenção maior dos gestores educacionais em relação a essa fase do ensino, pois as crianças ao passarem para o Ensino Fundamental, com certeza apresentarão uma defasagem em termos de desenvolvimento motor, visto que não foram acompanhadas por um professor habilitado.</i></p> <p><i>. Importante que se revise os currículos, de forma a adequar os conhecimentos ao desenvolvimento do “novo” aluno (alunos crescidos em uma cultura tecnológica exacerbada).</i></p>	<p><i>. Reflexões: Será que o problema está na formação de professores? Ou o perfil de quem está buscando a licenciatura não mudou? O que pode ser feito em relação à escola e formação do aluno Ensino Básico?</i></p> <p><i>. Achei pertinente o tema em questão, pelo fato de confrontar diferentes grupos e a possibilidade de criar novas formas de trabalho.</i></p>

Findamos aqui a análise dos resultados e importa-nos esclarecer que no próximo subcapítulo estabeleceremos uma comparação entre os resultados obtidos dos três grupos de sujeitos: estudantes, professores e formadores.

Consideramos importante esta comparação, pois será uma forma de clarificar o contexto do estudo, a partir das respostas dadas pelos sujeitos, do que é proposto no PPC e nas orientações legais e também com o que abordamos no referencial teórico.

4.3. Comparação e discussão dos resultados

Após a explanação dos resultados nos tópicos 4.2.1. e 4.2.2., referentes aos questionário e entrevista aplicados aos sujeitos participantes da investigação, passamos

então, aos aspectos evidenciados na análise dos dados que realizamos através das categorias que estruturam a pesquisa.

Sobre as *Concepções*, questões 1 e 2 dos questionários e entrevista, a questão 1 refere-se à função que os sujeitos atribuem à Educação Física na Educação Infantil.

Um ponto na categorização das respostas atribuídas à função da Educação Física chamou-nos atenção: a função *Desenvolvimento afetivo* não foi referenciada por estudantes e formadores, e pelos professores foi referenciada uma vez de forma específica e de forma indireta na função *Desenvolvimento integral*, em qual se encaixa a afetividade.

Tendo sido a função *Desenvolvimento Motor* a mais referenciada pelos três grupos de sujeitos, afirmamos que reconhecemos a importância de um trabalho voltado ao desenvolvimento motor visto que este contribui para a construção de um repertório motor diversificado, que futuramente será aplicável em contextos específicos e proporcionará à criança a facilidade de realizar variadas atividades. Neste sentido, reiteramos Moura, Costa e Antunes (2016) que afirmam que o movimento é a base do aprendizado, comunicação e expressão da criança no contexto da Educação Infantil. Através do movimento, a criança externaliza sentimentos e significados de seu contexto sócio cultural, desenvolve-se como um ser autônomo e constrói conhecimentos para deles usufruir no seu dia-a-dia, assim, retomamos os objetivos que referem a corpo e movimento, estabelecidos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que são:

- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar;
- Brincar, expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (Brasil, 1998, p. 63)

Ressaltamos porém, a importância de estar atento para as questões afetivas e sociais, expressas nos movimentos e nas interações, pois, são domínios fundamentais para a formação da personalidade, importando-nos destacar mais uma vez a afirmativa a seguir: na Educação Infantil, a Educação Física desempenha um papel importante dado

que a criança encontra-se em pleno desenvolvimento das funções cognitivas, motoras, emocionais e sociais, passando do individualismo para o viver em grupo, tornando-se progressivamente autônoma em seu agir no mundo (Pinheiro et al., 2015).

A questão 2, sobre os significados que os sujeitos atribuem aos termos *brincar*, *lúdico e jogo*, vem a acordar com o que abordamos no Capítulo 2, tópico. 2.3.1., sobre a conceituação dos termos *brincadeira e jogo* no Brasil serem confusas (Prestes, 2014)¹², bem como o termo *atividades lúdicas*¹³.

Os termos *recreação*¹⁴ e *lazer*¹⁵, presentes nos dados analisados, são também alvo de distintas conotações no que refere ao trato com a Educação Física, assim sendo, utilizamos os conceitos apresentados como forma de orientar a organização dos significados e especificações na análise e discussão dos dados referentes à questão.

Os significados mais atribuídos a “brincar” pelos três grupos de sujeitos, foram Atividade livre e Atividade educativa.

A definição de brincadeira utilizada por nós no referencial teórico foi a de atividade livre, que ensina regras, favorece o desenvolvimento de linguagens e habilidades gerais, não exige um produto final e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010). Neste sentido, os significados atribuídos pelos estudantes e pelos professores, ao termo brincar, vão de encontro a este conceito e também ao que é proposto por Vigotski (2008) em seus estudos sobre a relevância da brincadeira – atividade denominada pelo autor como atividade dominante ou principal – que, para ele, “em certo sentido, é a

¹² Em entrevista realizada por Vasconcelos, Buss-Simão e Fernandes à Dra. Zoia Prestes.

¹³ Atividade lúdica é conceituada por Almeida (2009) como atividades que envolvem principalmente o entretenimento, prazer e interação dos participantes, onde não importa somente o resultado. Favorece o desenvolvimento da criatividade e a aprendizagem, através de jogos, brinquedos, brincadeiras, músicas, danças e representações artísticas (Almeida, 2009).

¹⁴ Utilizamos para esta análise e categorização o conceito de **Recreação** como atividade ou conjunto de atividades que se desenvolvem em tempos livres, eleita pelo sujeito como forma de prazer, diversão, entretenimento e alegria (Waichman, 2004).

¹⁵ O conceito de **Lazer** que utilizamos foi o de Dumazedier (1983) - Conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, divertir-se, como forma de informação ou formação desinteressada, nas horas livres das obrigações profissionais, familiares ou sociais.

linha principal do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar”, ou seja, o brincar é atividade própria da criança, forma desta estar e interagir em seu contexto social.

Retomamos a Leontiev (1978) que afirma que a criança em idade pré-escolar, através do jogo¹⁶ “se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas”, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) significa que nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que possuem em conceitos gerais, pois, ao assumir um determinado papel na brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características e estes conhecimentos provêm da imitação de alguém, de algo conhecido ou de experiências vividas em seu contexto social ou da mídia.

Assim sendo, torna-se relevante mais uma vez destacar, o valor atribuído por Leontiev e Vigotski ao contexto histórico-cultural da criança e ao processo educativo como eficaz para o desenvolvimento das funções psíquicas, sendo evidente que para os autores, as funções psíquicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, devendo o ensino promover condições adequadas e favoráveis para que a criança se aproprie de formas superiores de conduta (Vigotski, 2001).

Ao termo “lúdico”, o significado mais atribuído pelos sujeitos foi Brincadeira e a seguir, o significado de Ferramenta pedagógica.

Estas atribuições vão de encontro ao conceito de Atividades lúdicas proposto por Almeida (2009), que utilizamos – e com a afirmativa de que a criança ao participar de atividades lúdicas, através de brincadeiras e jogos, adquire conhecimentos e habilidades de forma espontânea, se diverte, interage e se desenvolve integralmente (Kishimoto, 2011).

A fim de exemplificarmos e darmos continuidade à discussão, citamos o significado de Brincadeira, atribuído por um dos estudantes a “lúdico”- especificação: *Pedagogia do jogo e/ou do esporte: Atividades que podem ser dadas aos alunos de forma que aprendam brincando um fundamento dos jogos (F.1)*¹⁷.

Sendo o lúdico uma característica inerente ao contexto infantil e contribuir para a construção do conhecimento de uma maneira geral, faz-se necessário que o professor

¹⁶ Conforme referenciado anteriormente, Prestes (2014) esclarece que em russo, o termo *igra* é utilizado tanto para brincadeira quanto para jogo.

¹⁷ (F. 1) e (F. 2): refere-se à Faculdade 1 e Faculdade 2.

direcione a atividade, estabeleça objetivos, seja fonte de motivação, auto descobertas, promova a criatividade e a expressão, o desenvolvimento da motricidade e de sua autonomia, respeitando assim, o caráter pedagógico existente no contexto da Educação Física infantil, ou seja, importa que “o professor tenha consciência que as crianças não estão brincando livremente nestas situações, pois há, objetivos didáticos em questão” (Brasil, 1998, p. 29), neste sentido, concordamos com o significado atribuído ao termo “lúdico” pelo estudante da Faculdade 1, visto que a atividade lúdica assume-se como ferramenta de aprendizagem no contexto do brincar e jogar.

O significado atribuído ao termo “jogo” pela maioria dos sujeitos foi o de Atividades com regras, indo ao encontro do conceito proposto por Huizinga (1938) que utilizamos para este estudo.

Pudemos perceber a partir da análise da questão que a maioria dos sujeitos apresentaram clareza em relação ao significado dos termos, e destacamos esta importância, por se tratar de termos utilizados na Educação Física, contexto em que se inserem em diferentes níveis – estudantes, professores em exercício e formadores.

Ressaltamos que no contexto da Educação Física o jogo é uma atividade com regras que define uma disputa, servindo este como uma forma de brincar e a brincadeira é o ato de brincar, distrair-se com um brinquedo ou jogo, que desperta a imaginação e criatividade, neste sentido, cabe ao professor em contexto de jogo, definir, se possível em conjunto com as crianças, as regras a serem respeitadas e orientar para que a execução dos jogos não se desvincule de uma ação pedagógica, mantendo assim a importante perspectiva de contribuir à formação integral do educando.

Para que esses objetivos pedagógicos sejam alcançados, importa que:

O trabalho educativo seja o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2015, p. 287)

De forma a finalizarmos a discussão dos dados relativos à questão 2, destacamos o significado de *Educar*, que de acordo como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - o processo educativo no contexto da Educação Física infantil,

acontece através das interações, da brincadeira, do jogo e da ludicidade. No entanto, educar significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (Brasil, 1998, p.23)

No que respeita ao *perfil que um professor deverá ter para atuar na Educação Infantil*, estudantes e professores em exercício consideraram como mais importante, as características *relacionadas ao comportamento do professor* (especificação: paciente, motivador e criativo), já os formadores, consideraram as características *relacionadas ao ensino* (especificação: Planejamento das aulas e Formação e Experiência).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 41), o perfil do professor em trabalho direto com crianças pequenas “exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”. Esta definição, refere-se mais diretamente ao professor que acompanhará a turma – chamado de generalista ou pedagogo – mas cabe também ao professor de Educação Física, pois em determinadas horas, ele será o responsável pelos cuidados e também pela transmissão de conhecimentos às crianças.

Quanto às características *relacionadas ao ensino*, consideradas como mais importantes pelos formadores e também valorizada por estudantes e professores, destacou-se a especificidade: Planejamento das aulas, Autoridade, Formação e Experiência, pontos considerados de extrema importância para o professor que almeja desenvolver uma prática pedagógica fundamentada em metodologias e teorias de ensino, visando a organização, o desenvolvimento e os objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem. Retomamos assim a afirmativa de Libâneo (2002) sobre a necessidade de a pedagogia ser *teoria e prática*, o que no contexto da pedagogia da Educação Física refere-se à construção de um ser humano que internalize conceitos físicos e motores, construídos através de práticas e que serão somados à formação dos processos cogniti-

vos e afetivos-sociais, tendo como resultado um aluno “fisicamente ou motrizmente” educado.

Atentamos para o fato de que o profissional de Educação Física em trabalho na Educação Infantil, deve estar atento à sua conduta para com as crianças, para que não as subjuguem a aprendizagens lineares, que de acordo com Abramowicz et al. (2009) significa jogá-las ao desinteresse e manter comportamentos padronizados e ordenados.

Ao *Contributo da formação inicial para a aquisição do mencionado perfil*, a maioria dos estudantes e formadores, consideraram como 5 (*grande*) o contributo do curso de licenciatura em que estão matriculados para que adquiram um perfil para atuar na Educação Infantil. Já os professores se mostraram divididos em relação a este contributo, pois, 6 consideraram como 3 (*médio*) e outros 6 professores como 4 (*grande*) e 5 (*elevado*).

As justificativas dadas pelos sujeitos, relacionam-se em sua maioria com a *Qualidade do curso* e *Qualificação dos professores*. Ressaltamos algumas delas:

. *Por ser uma faculdade que possui só o curso de licenciatura, eles pregam mais esse ponto da Educação Infantil* (estudante da F.1);

. *A grade apresenta ótimas matérias para a obtenção de um profissional completo* (estudante da F.2);

. *Tendo em vista o ementário atual, acredito que a faculdade favorece uma formação adequada, ressaltando a pertinência do perfil do professor que ministra as disciplinas afins* (formador da F.1);

. *Primeiramente pela matriz curricular, pois temos grande preocupação com as disciplinas pedagógicas que envolvem a atuação e existe uma grande preocupação com o perfil de formação do professor* (formador da F.2); e

. *A grade apresenta ótimas matérias para a obtenção de um profissional completo* (estudante da F.2).

Em relação à contribuição da *Didática e Vivência prática*, justificativas positivas foram apresentadas por estudantes e professores e relacionaram-se à presença no currículo do Estágio Supervisionado, a oportunidade de palestras e vivências práticas, à boa relação teórico-prática e à qualidade das aulas práticas.

As justificativas negativas apresentadas pelos estudantes da Faculdade 1 relacionam-se a como estava a ser implementado o Estágio Supervisionado I, pois, diferentemente do que está previsto na matriz curricular, o coordenador não exigia que fosse

cumprido na Educação Infantil, o que nos é confirmado na justificativa de um estudante que apresentamos a seguir: *Faltou o estágio no infantil, então só aprendemos teoria e a prática ficou meio vaga* (estudante da F.1), a questão exposta pelo estudante foi confirmado na justificativa de um dos formadores da Faculdade 1: *De acordo com a grade curricular há um bom contributo, ficando a desejar no estágio supervisionado, pois não estava sendo implementado de forma correta.*

Ressaltamos que justificativas negativas e positivas foram apresentadas por estudantes da Faculdade 2 e por um professor formado na mesma faculdade no que refere ao *contributo do curso para se adquirir o mencionado perfil*, presenciemos assim uma contradição nas justificativas relacionadas à característica *Didática e vivência prática*. Apresentamos a seguir as justificativas negativas:

- . *Temos uma boa base, mas acho que seria necessário um aprofundamento maior na Educação Infantil;* (estudante da F.2)
- . *Nos primeiros períodos tem muita teoria e é pouco voltada a Educação Infantil;* (estudante da F.2)
- . *Importantes disciplinas práticas estão nos últimos períodos* (professor formado na F.2).

Estas justificativas levam-nos a destacar alguns pontos que consideramos como negativos no currículo da Faculdade 2, no que diz respeito à formação para atuar na Educação Infantil, que são:

1. A disciplina *Educação Física na Infância* é oferecida somente no 5.º período;
2. O *Estágio Supervisionado I* (150 horas) é oferecido antes da disciplina *Educação Física na Infância* - no 4.º período;
3. Fica a critério do estudante o cumprimento das horas estipuladas ao *Estágio Supervisionado I* – se junto às classes de Educação Infantil e/ou no 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental); e
4. As disciplinas *Prática de Ensino da Educação Física I, II e III*, são oferecidas no 4.º, 5.º e 6.º período respectivamente, dificultando o estabelecimento de uma relação teórico-prática com as disciplinas dos 1.º, 2.º e 3.º períodos.

Ainda sobre o curso contribuir para a futura atuação na Educação Infantil, uma sugestão foi apresentada por estudante da Faculdade 1: *Didática voltada para instruir o*

professor no cotidiano da atuação com essa faixa etária. Vimos que no conteúdo programático das disciplinas Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física escolar I e II da Faculdade 1 é proposto o “Estudo da Educação Física e do Esporte nos ensinamentos infantil, fundamental e médio, seu conteúdo programático, seus objetivos e sua relação com as demais áreas do currículo”. Neste sentido, afirmamos que a sugestão apresentada pelo estudante não possui fundamento e aproveitamos para ressaltar a importância do estudante conhecer o currículo a que está atrelada a sua formação inicial e consoante Damiano (2011; 1991) deve este se apresentar como um agente ativo, capaz de analisar e de por em causa seu contexto de formação, perspectivando-se simultaneamente como sujeito e objeto de transformação.

Neste sentido, retomamos ao que dissemos no referencial teórico sobre o currículo estar envolto em questões de poder, nas relações professor/aluno/administrador, como também nas relações que envolvem o contexto estudantil e a sociedade (questões raciais, étnicas e de gênero), destacamos a importância que se faz, que o aluno analise-o e conheça os pressupostos que o fundamenta, não se restringindo às questões de conteúdos disciplinares e metodologias, para que seu conhecimento seja produzido a partir de alicerces sociais.

As disciplinas consideradas pelos formadores *como mais relevantes para que os estudantes se aproximem desse perfil* foram: Educação Física Infantil (F.1) e Educação Física na Infância (F.2), a seguir a disciplina Prática de Ensino, também considerada como a mais relevante por estudantes e professores, de ambas faculdades.

Sobre a escolha das disciplinas Prática de Ensino I e II: *São disciplinas muito voltadas à área escolar, ambas abordam métodos de trabalho a serem utilizados na educação infantil* (Estudante F.2) e sobre a escolha das disciplinas Práticas de ensino e Estágio Supervisionado: *No estágio Supervisionado temos a possibilidade de colocar em prática o que aprendemos nas práticas de ensino e a prática de ensino favorece-nos diversas vivências práticas* (Professor formado na F.1).

As *Práticas de Ensino da Educação Física* - na Faculdade 1, são disciplinas ofertadas do 1.º ao 6.º período e na Faculdade 2 são ofertadas do 4.º ao 6.º período. Citamos a orientação presente no capítulo V da Resolução CNE/CP n.º 02/2015: “...deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”. Neste sentido, a justificativa do profes-

sor formado na Faculdade 2: *Importantes disciplinas práticas estão nos últimos períodos*, aplica-se também a este contexto, pois, consideramos que as Práticas de Ensino deveriam ocupar um lugar de destaque na matriz curricular, ao lado de disciplinas teóricas dos primeiros períodos e o que vimos nos primeiros períodos desta grade é a predominância de conteúdos voltados à metodologia de esportes (cf. anexo 7).

As disciplinas elencadas como mais relevantes, a seguir às Práticas de Ensino da Educação Física por estudantes e professores formados na Faculdade 1, foram: Psicologia da Educação, Educação Física Infantil, Recreação na Escola, Educação Física Escolar e por estudantes e professores formados na Faculdade 2, foram: Educação Física na Infância, Teoria e Prática da Recreação e Lazer, Estágio Curricular Supervisionado. Consoante a análise dos conteúdos programáticos das disciplinas escolhidas, excluindo a disciplina *Psicologia da Educação*, as demais apresentam-se contextualizadas para a Educação Física Infantil, justificando assim, a relevância atribuída pelos estudantes e professores a estas disciplinas, o que leva-nos a considerar que os sujeitos conhecem as disciplinas que compõem o currículo da licenciatura em que estão/estiveram inseridos e apresentaram com as escolhas feitas, criticidade e compreensão, dos caminhos que têm que seguir, para obterem a formação que “almejam”.

Retomamos assim a Nóvoa (2012, p. 16), referenciado por nós na p. 69, onde expressa que “O conceito de “*compreensão* é fundamental: compreensão de um determinado conhecimento ou disciplina (e compreender é mais do que possuir o conhecimento) e compreensão dos alunos e dos seus processos de aprendizagem”.

Quanto ao envolvimento dos estudantes com o *Estágio Curricular Supervisionado*, a maioria dos estudantes e professores consideraram como 4 (*grande*) e 5 (*elevado*) e a maioria dos formadores como 3 (*médio*) o envolvimento. A maioria dos estudantes assume-se comprometidos com a realização do estágio e compreendem sua significância para a futura atuação no âmbito escolar, o que pode ser visto nas justificativas a seguir: *Tem grande importância na formação plena do aluno, essa é a hora de colocar na prática o que aprendemos na teoria* (estudante da F.1), *O Estágio é muito importante para o aluno praticar a vivência da realidade* (estudante da F.2).

Outros estudantes que atribuíram um envolvimento menor, justificaram: *Poderiam ter mais dedicação* (F.1), *Muito fraco* (F.2) e *Não existe fiscalização* (F.2). A última justificativa apresentada sobre não existir fiscalização, corrobora com a justificativa dada por um formador também da Faculdade 2: *Um dos grandes problemas do estágio é*

por não ter fiscalização, o que consideramos em desacordo com o que é apresentado no PPC desta faculdade, como uma das competências do professor coordenador do estágio:

Coordenar, acompanhar, e avaliar o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, auxiliando o Estagiário e o Setor de Estágio/Supervisor da Instituição, durante todo o período de duração do estágio, inclusive mantendo contato com o Supervisor do Estagiário, a cada etapa, e com o estagiário, indicando, se necessário for, alterações no projeto de estágio.

Outros formadores – Faculdade 1, apresentaram como justificativas às baixas classificações que atribuíram ao envolvimento dos estudantes com a disciplina Estágio Supervisionado, o desinteresse e a falta de maturidade em reconhecer a importância da disciplina e preconizaram que: *Seguir o que é proposto no PPC, favorecendo assim a interação dos alunos com a disciplina; e Desenvolver estratégias de envolvimento dos alunos desde o 1º período, favorecendo o conhecimento sobre a importância da realização do mesmo e para a futura docência* (formadores da F.1). Neste sentido, retomamos a Pires, Farias e Nascimento (2016), onde destacam as orientações das atuais legislações sobre as práticas do Estágio Supervisionado, as quais devem atentar sobre a vivência do real, sobre o papel dos professores coordenadores e sobre a reflexão e investigação da docência.

Sobre o envolvimento dos estudantes com as disciplinas *Práticas de Ensino da Educação Física*, a maioria dos sujeitos participantes classificou como 4 (*grande*) e 5 (*elevado*). Em suas justificativas, evidenciaram a importância de se relacionar as Práticas de Ensino com o Estágio Supervisionado, no sentido de propiciar a troca de experiência e vivências que contribuirão para a futura atuação profissional, o que pode ser confirmado nas justificativas apresentadas a seguir: *Muitas vezes vimos coisas na disciplina e vivenciamos nas escolas em que estagiamos* (estudante F.1); *Há uma grande troca de experiências, relatos e ricas possibilidades de atuação profissional* (formador F.1); *Foi base de conhecimentos para levar para a Escola tudo que aprendi nas disciplinas* (professor formado na F.1).

Finalizamos destacando estas disciplinas como de extrema importância no currículo de formação inicial de professores de Educação Física, visto que aproximam a abordagem teórica da prática e permitem um intercâmbio de conhecimentos e vivências,

além de aproximar o futuro professor da realidade docente, o que é expresso em justificativas de estudantes e professores (cf. quadros 22 e 29).

Passamos então às atividades de *Pesquisa e Extensão*, atividades estas que tem por finalidade favorecer mudanças nos processos ensino-aprendizagem, através de práticas significativas, fundamentadas em pesquisas, que colaboram para a formação profissional e integração da sociedade no contexto dos projetos de extensão.

No PPC da Faculdade 1, está manifesto que “a Relação ensino-pesquisa-extensão possibilita identificar as ações, interações e mediações necessárias para a consolidação do processo de formação, tendo como finalidade maior a disseminação de atitudes científicas e a predisposição do aluno em conhecer de forma ativa e contextualizada”.

Sobre a vigência das atividades de pesquisa e extensão na Faculdade 2, no PPC é exposto que:

Em relação às atividades de **pesquisa** destacam-se os projetos de iniciação científica desenvolvidos pelos alunos sob a supervisão de professores orientadores. O aluno pesquisador dedica uma carga horária semanal para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica e os melhores projetos recebem bolsa de pesquisa. As atividades de **extensão** ocorrem através de diversas ações em que o aluno e a comunidade se interagem, sendo factível a sua natureza social.

Partimos do que foi descrito acima e estabelecemos uma comparação com as respostas dadas por estudantes e professores à questão 7, sobre estarem previstas, no curso em questão, atividades de pesquisa e extensão.

Dos estudantes da Faculdade 1, 15 responderam sim e 2 não responderam à questão, o que consideramos como desconhecimento das atividades. Dos 8 professores participantes formados na Faculdade 1, 6 responderam não à questão e 2 sim. Já os estudantes da Faculdade 2, se mostraram divididos entre o sim e não em exatamente 50%. Estes dados da Faculdade 2, foram por nós relacionados também como uma atividade desconhecida dos 5 estudantes que responderam não, visto que, os quatro professores participantes formados nesta faculdade responderam sim.

Considerando a ambiguidade nas respostas dadas por estudantes da Faculdade 2 e professores em exercício da Faculdade 1 (cf. tabelas 41 e 58) podemos atribuir este fator ao desconhecimento das atividades pelos estudantes, conforme uma das justificati-

vas dada: *Não conheço essas atividades, por isso prefiro não classificá-las* (estudante da F.2) e visto que todos os formadores afirmaram que estão previstas nos cursos de formação inicial das Faculdades 1 e 2 as atividades de pesquisa e extensão. Já no caso dos professores, pode estar relacionado ao fato que, os professores estiveram como estudantes nesta faculdades em diferentes períodos (podendo ter havido ou não as atividades).

O apresentado leva-nos a inferir que, mesmo havendo as atividades de pesquisa e extensão nas faculdades, o trabalho não está a ser desenvolvido de forma que se conheça, primeiramente, suas finalidades e importância que representam perante a formação inicial, quando se estabelece uma relação destas práticas com o ensino; e segundo, os contextos em que estão ou podem estar inseridas estas atividades. Neste sentido, destacamos o que estabelece o PPC da Faculdade 1:

O currículo do curso de Licenciatura em Educação Física está, necessariamente, estruturado tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa como possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, seus modos de produção, bem como a instância de reflexão sobre a realidade por meio da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Em relação à *obrigatoriedade legal da disciplina Educação Física para o contexto infantil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394/96*, estudantes, professores e formadores, em maioria, defenderam a obrigatoriedade da disciplina para este nível do ensino, realçando em suas respostas a relevância da disciplina para o desenvolvimento da criança; em relação aos constrangimentos relacionados ao *movimentar-se* pelos quais a criança passa na sociedade atual, tais como: lugares apropriados para a criança brincar e os jogos eletrônicos e aos valores sociais provenientes da prática. Porém, prevaleceu a questão da disciplina poder ser ministrada pelo professor generalista, abordada por nós no tópico 2.2.

Em resposta a esta questão, estudantes e professores discordam sobre a possibilidade da disciplina ser ministrada pelo professor generalista. Apresentamos duas das respostas dadas: *Vejo que para que os alunos tenham uma boa vivência, é preciso não só ter a disciplina mas também o profissional desta, para que assim as crianças tenham uma Educação Física de qualidade* (estudante da F.1); *Importante demais para contribuir para o desenvolvimento motor, principalmente quando dada por um professor especialista* (professor formado na F.2).

Assim sendo, a título de exemplo e discussão, citamos um dos objetivos que se referem a corpo e movimento, estabelecido pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que é: “Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar” (Brasil, 1998, p. 63).

Neste sentido, nos colocamos em posição de defesa em relação a ser o especialista em Educação Física a atuar na Educação Infantil, não pela obrigatoriedade legal, mas sim por considerarmos que na formação inicial, capacidades específicas para a docência da Educação Física no contexto escolar infantil são desenvolvidas, tendo o futuro professor acesso a aprendizagens, vivências e a conhecimentos didáticos-metodológicos peculiares no que respeita ao desenvolvimento das funções cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

Considerações finais

A tarefa dos professores, mesmo com interregnos e percalços vários, derivados de múltiplos circunstancialismos históricos, ideológicos e outros, e conquanto as limitações, imperfeições e falha que lhe podemos imputar, tem contribuído, diríamos de modo substancial, para os níveis de aperfeiçoamento estético, científico, literário, filosófico, axiológico, jurídico, tecnológico, que, como Humanidade, conseguimos alcançar.

Helena Damião, 2010, p.86

... quando a criança brinca ganha tempo. A brincadeira é a sua actividade mais séria. Criança que não brinca não se desenvolve intelectual, emocional ou socialmente.

Orlando Lourenço, 1995, p.15.

Desenvolvemos esta tese em Ciências da Educação com o objetivo de compreendermos, de forma fundamentada e estruturada, os pressupostos que enquadram o processo de formação inicial de professores de Educação Física e posterior atuação na Educação Infantil do Brasil. Portanto, cabe-nos salientar, que situamos nossa investigação no Brasil, por ser o local onde temos feito nossa carreira docente e termos tido a oportunidade de observar no contexto profissional em que nos situamos, a realidade formativa que se nos afigura como substancialmente distante do que se encontra estabelecido nos normativos legais que regem a Educação Básica e, de forma paradoxal, a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Com vistas a atingir o que traçamos, primeiramente focamo-nos nos normativos legais que regem a Educação Básica, a formação inicial de professores e nos documentos orientadores da Educação Infantil. Fez-se necessário esta abordagem, para que compreendéssemos a conjuntura legal em que se inserem estes níveis de ensino e também

para que fundamentássemos o estudo empírico, neste sentido três questões foram levantadas por nós, que são: 1. A disciplina Educação Física está na Educação Infantil apenas por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 ?; 2 - Como estão inseridos na grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física os conhecimentos formativos relacionados à Educação Infantil e como estes se relacionam com o Estágio Curricular Supervisionado?; e 3 - A legalidade da disciplina Educação Física no contexto da Educação Infantil tem contribuído para a construção de sua legitimidade?. Estas questões nortearam a seleção de outros conteúdos que deram suporte teórico ao estudo, além do enquadramento legal, presente no Capítulo 1 da parte 1.

No Capítulo 2, reservado ao suporte teórico, nos dedicamos a uma abordagem concisa do percurso histórico da Educação Física e as tendências assumidas por esta disciplina no contexto escolar; ao currículo de formação inicial de professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil; as práticas pedagógicas vigentes e quem deve assumir esta disciplina neste nível de ensino - professor especialista ou generalista. Isto, com o propósito de verificarmos como esta disciplina está a ser enquadrada na Educação Infantil a partir da obrigatoriedade legal – LDB n.º 9394/96 e se este fator tem contribuído para sua legitimidade neste nível de ensino.

Falamos ainda no capítulo 2 sobre o desenvolvimento infantil e dos contributos da Educação Física para este nível de ensino, com particular atenção à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, pois encontramos nela embasamento para abordarmos o imaginário infantil presente nas brincadeiras e nos jogos, e as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular para a Educação Infantil que devem ter como eixos norteadores as “interações” e a “brincadeira” (Brasil, 2010).

Na parte 2, dedicamo-nos aos processos da investigação empírica, que constou de dois estudos – Estudo A - Análise de documentos oficiais de ambas faculdades e Estudo B - Percepção de sujeitos envolvidos no processo formativo inicial em Educação Física, nos quais, utilizamos a técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos.

Chegamos assim, ao final do trabalho teórico-empírico e vamos tecer as conclusões a que chegamos, as limitações encontradas no processo investigativo e apresentar sugestões a futuros trabalhos que se alinham com esta temática, a partir do cruzamento das informações recolhidas e tratadas, confrontadas com o que refenciamos na abordagem teórica. Dessa forma, para efeito final deste estudo, é importante que reto-

memos aos objetivos que o conduziram. Iniciamos pelo objetivo geral e especificações traçados para o Estudo A, que foram:

- 1) Conhecer as opções tomadas por Faculdades em cursos de Licenciatura em Educação Física no respeitante a formação para atuar na Educação Infantil;
 1. a) Conhecer a estrutura das disciplinas obrigatórias afins e a relação das mesmas com a construção de conhecimentos, apontando possibilidades de discussão sobre a formação em questão;
 1. b) Verificar como se articulam as disciplinas de caráter teórico com as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado;
 1. c) Comparar os currículos desses cursos tendo em conta a essência das disciplinas obrigatórias e o modo como estas se articulam com os PPCs.

Iniciamos por apresentar a primeira das conclusões a que chegamos e refere-se aos documentos analisados (PPCs e currículos) e às normatizações legais que orientam o contexto de formação inicial de professores de Educação Física, que passamos a explicar.

A dupla formação (bacharelado e licenciatura) instituída através da Resolução CNE/CES n.º 07/2004 ganhou espaço principalmente nas instituições privadas, dando autonomia a estas de organizarem seus currículos, sendo orientado principalmente, que as Instituições de Ensino Superior, devem ter expresso em seus PPCs, garantias tais como: articulação entre ensino, pesquisa e extensão; ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; abordagem interdisciplinar; indissociabilidade teoria-prática.

Identificamos as orientações legais citadas acima nos documentos de ambas faculdades, o que é proposto nos PPCs está presente na grades curriculares e a autonomia das instituições em organizar seus currículos é visível, pois um currículo diferencia-se bastante do outro em relação à oferta de disciplinas por períodos e também nas cargas horárias. Quanto as disciplinas que fundamentam a formação inicial de professores em Educação Física para atuação na Educação Infantil, consideramos significativa a diferença encontrada entre as duas faculdades, pois, na grade curricular da Faculdade 1, identificamos através da análise das ementas e dos objetivos, disciplinas específicas ao contexto da Educação Infantil, são elas: Estágio Curricular Supervisionado I e Educação Física Infantil, diferentemente da Faculdade 2, onde verificamos que em nenhuma das disciplinas analisadas, o Ensino/Educação Infantil é citado de forma específica, pois, no

Estágio Supervisionado I o estudante é livre para cumprir as 150 horas destinadas a esta disciplina – “junto às classes de Educação Infantil e/ou de 1.º ao 5.º ano”.

Verificamos ainda, que na grade curricular da Faculdade 1, a articulação das disciplinas obrigatórias de caráter teórico com as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, acontecem de forma mais fundamentada que na Faculdade 2, destacando-se o momento em que as disciplinas se configuram na grade, os conteúdos programáticos e a uma carga horária maior nas disciplinas Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e nas disciplinas didático-pedagógicas. Essas constatações, vão ao encontro de resultados apresentados em estudos sobre currículos de formação inicial de professores realizados por Neira (2010), Metzner (2011) e Gatti (2015), onde identificaram: a presença de muitas disciplinas de cunho biológico em detrimento das pedagógicas, as disciplinas biológicas e também as esportivas se sobrepõem em termos de importância às disciplinas pedagógicas; conteúdos diluídos e pouco valorizados e as práticas mostram-se genéricas, com repetições e superposições entre si.

Passamos então para o Estudo B, que incidiu na análise das percepções de formadores, estudantes e professores de Educação Física em relação aos cursos de formação em Licenciatura em Educação Física para atuação na Educação Infantil, para o qual recorremos a entrevista feita aos formadores e questionários aplicados a estudantes e professores em exercício. Para efeito final deste estudo, retomamos aos objetivos e especificações que o conduziram:

- 2) Conhecer a percepção de sujeitos – estudantes, professores e formadores - diretamente ligados à formação em Licenciatura em Educação Física, sobre os currículos e sobre a formação para a atuação na Educação Infantil.
2. a) Caracterizar a percepção desses três grupos de sujeitos, no que respeita à concepção, ao perfil do profissional, ao contributo do curso e à legalização;
2. b) Comparar a percepção apresentada pelos três grupos de sujeitos.

Identificamos que os sujeitos percebem o contributo do curso de formação inicial em Educação Física sobremaneira de forma positiva. As percepções dos contributos relacionaram-se principalmente à qualidade do curso, à qualificação dos professores e às didáticas e vivências práticas que o curso oferece, confirmadas nas justificativas que apresentamos a seguir: *Tendo em vista o ementário atual, acredito que a faculdade favorece uma formação adequada, ressaltando a pertinência do perfil do professor que ministra as disciplinas afins* (formador da F.1); *A grade apresenta ótimas matérias para*

a obtenção de um profissional completo (estudante da F.2). Porém, justificativas negativas relacionadas à qualidade do curso foram identificadas e contradizem o que foi exposto anteriormente como positivo: *Temos uma boa base, mas acho que seria necessário um aprofundamento maior na Educação Infantil; Nos primeiros períodos tem muita teoria e é pouco voltada a Educação Infantil* (estudantes da F.2); e *Importantes disciplinas práticas estão nos últimos períodos* (professor formado na F.2).

Concluimos sobre a percepção dos sujeitos em relação ao contributo do curso de formação inicial em Educação Física, que entre os três grupos de sujeitos participantes do estudo, os estudantes são, em maior número, os que consideram como mais elevado o contributo do curso para futura atuação na Educação Infantil e em análise geral, dos 46 participantes, 28 consideraram como grande o contributo do curso.

Colocamos em causa neste momento, o espaço ocupado pela Educação Física na Educação Infantil a partir das orientações dos documentos da área, onde a disciplina não aparece como componente curricular, visto que para este nível de ensino não existe a organização de conteúdos por disciplinas, predominando ainda o binômio cuidar/educar. Neste sentido, consideramos que a permanência da disciplina neste nível de ensino se traduz ainda, na obrigatoriedade legal da disciplina para a Educação Infantil – LDB n.º 9.394/96 e não na especificidade da atuação do profissional, o que consideramos como uma contradição.

Este fato nos leva a concluir, que mesmo após duas décadas de estar prevista sua obrigatoriedade em todo Ensino Básico, a Educação Física ainda não se consolidou no quadro da Educação Infantil, pois, mantém-se na perspectiva dos jogos e brincadeiras como um meio de aprendizagem ou para o desenvolvimento de habilidades, conforme expresso nos documentos orientadores: 1- *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, a perspectiva de jogo e brincadeira, destaca o aspecto motor; a estratégia e conteúdos de ensino, são percebidos como um meio para a aprendizagem ou para desenvolver alguma habilidade; 2- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, o jogo e a brincadeira são compreendidos como ferramentas de potencial pedagógico e forma de expressão da criança; e, 3- *Base Nacional Comum Curricular*, as brincadeiras e jogos se constitui como direitos de aprendizagem das crianças, que derivam dos *eixos estruturantes*: interações (conviver e participar), brincadeiras (brincar e explorar) e a construção identitária (conhecer-se e expressar).

Não descartando a valia dos estudos, com base nas conclusões a que chegamos não podemos deixar de reconhecer algumas limitações, que foram: 1. a nível de sujeitos

participantes, o desinteresse com que os estudantes tratam as questões relacionadas a contextos investigativos; 2. reduzido número de professores em exercício que se prontificaram a participar; e 3. tempo curto para a realização das entrevistas com os formadores, bem como a disponibilidade de horário para realizá-las, visto que a maioria se encontram nas faculdades apenas nos dias em que ministram aulas.

Partindo do conhecimento que obtivemos ao tratarmos do contexto em questão e de uma análise reflexiva sobre o que foi acrescentado pelos formadores ao final da entrevista, é que apresentamos sugestões para futuras investigações.

Assim, sugerimos que, se amplie e se aprofunde a investigação no que se relaciona ao perfil dos estudantes que buscam por um curso de licenciatura, com vistas à percepção sobre o conhecimento que apresentam sobre o contexto em que aspiram atuar após formados, visto que, muitos se inserem em cursos de licenciatura almejando atuar em contextos permitido apenas ao bacharel.

Uma segunda sugestão que apresentamos, se estende à investigação conjunta dos currículos de formação inicial em Licenciatura em Educação Física e as práticas pedagógicas de professores inseridos no contexto da Educação Infantil, analisados a partir de sua percepção, da percepção de terceiros e de contextos de formação continuada que possam estar inseridos.

Cabe-nos ressaltar a peculiaridade dos conhecimentos formativos para a atuação na Educação Infantil, visto reconhecemos as diferenças no contexto de desenvolvimento pedagógico, que é a infância, onde, estar preparado para desenvolver conteúdos esportivos não se faz suficiente. Atentamos para a necessidade de uma perspectiva diferenciada no trato pedagógico com a motricidade infantil, fazendo-se necessário primeiramente, assumir o papel de um educador que reconhece a criança como ser de direitos, em processo de construção de conhecimentos a partir das interações que estabelecem com os outros, com o meio e de sua atividade principal – a brincadeira.

Para finalizarmos, deixamos a questão: Como valorizar e utilizar as brincadeiras e os jogos na dinâmica do ensinar e do aprender na Educação Física na infância, a partir de reconhecidos os constrangimentos pelos quais as crianças passam na atualidade, onde lhes é cerceado o importante direito de brincar, inclusive na escola?

Consideramos enfim, que esta reflexão deve partir dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física e se estenda para outros âmbitos – social, governamental e familiar, pois esperamos que estas reflexões se traduzam em novas práticas profissionais pelos que estão a ser formados para atuar também na Educação Infantil.

Referências bibliográficas

- Abramowicz, A., Levcovitz, D. & Rodrigues, T. C. (2009). Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, 20 (60), 179-197.
- Almeida, A. (2009). *Ludicidade como instrumento pedagógico*. CDOF, Belo Horizonte - MG. Recuperado de <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>.
- Almeida, M. I. & Pimenta, S. G. (2014). *Estágio Supervisionado na formação docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Cortez.
- Andrade Filho, N. F. (2011). *Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: São Paulo.
- Ariès, P. (1978). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LCT.
- Ayoub, E. (2001). Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, supl. 4, 53-60.
- Ayoub, E. (2005). Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 26 (3), 143-158.
- Barbosa, I. G. (2002). Educação Infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. *Pensar a Prática*, n.º 5, 71-91.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basei. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (3), 1-12. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Benites, L.C., Neto, S.S. & Hunger, D. (2008). O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*, 34 (2), 343-360.
- Benjamim, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brincar, a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. 3.ª ed. São Paulo: Summus Editorial.
- Betti, M. (1991). *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento.
- Betti, M. & Zuliani, L.R. (2002). Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. Ano1 (1), 73-81.

- Bisconsini; C. N. & Oliveira, A. A. B. (2016). O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo. *Motrivivência*, 28 (48), 347-359.
- _____. (2018). A prática como Componente Curricular na formação inicial de professores de educação física. *Movimento*, 24 (2), 455-470.
- Boto, C. J. (2010). A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 35-72
- Bracht, V. (1997). *Educação Física e aprendizagem social*. 2.^a ed. Porto Alegre: Magister.
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 19 (48), 69-88.
- Bracht, V. (2001). Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: F. E. Caparróz (Org.). *Educação Física escolar* (pp. 67-79). Espírito Santo: Proteoria.
- Bracht, V. (2003). *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz*. 2.^a ed. Ijuí: Ed. Unijui.
- Bracht, V. (2011). Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre desinvestimento e a inovação pedagógica. *Salto para o futuro*. 21 (11), 14-20. Recuperado de <http://cev.org.br/biblioteca/dilemas-cotidiano-educacao-fisica-escolar-entre-o-desinvestimento-e-inovacao-pedagogica/>.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.º 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física – 1.º e 2.º ciclos*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. (Vol. 1: Introdução; Vol. 2: Formação pessoal e social; Vol. 3: Conhecimento do mundo). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (1999). *Referenciais para formação de Professores*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.
- Brasil. (2016). *Base Nacional Comum Curricular - Proposta Preliminar*. Segunda versão revista. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
- Bürguer, L. C. & Krug, H. N. (2009). Educação Física escolar: um olhar para a educação infantil. *Revista Digital*, 13 (130). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd130/educacao-fisica-escolar-um-olhar-para-a-educacao-infantil.htm>.
- Campos, M. M., Füllgraf, J. & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (127), 87-128.
- Carvalho Filho, J. J. & Brasileiro, T. S. A. (2017). O currículo e o estágio supervisionado na formação do professor de educação física na Amazônia. *Revista Exitus*, 7 (1), 222-253.
- Castellani Filho, L. (2008). *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 15ª ed. Campinas: Papirus.
- Cavalaro, A.G. & Muller, V.R. (2009). Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. *Educar*, 34, 241-250.
- Censo do Ensino Superior (2015). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf.
- Cesário, M. & Reali, A.M. (2011). O professor de Educação Física na escola: os saberes para o ensino. *Filosofia e Educação*, Revista Digital do Paideia, 2 (2), 346-358. Recuperado de <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/rfe/article/view/2158/2027>.
- Corrêa, E. A., Silva, L. H., Pimenta, T. F. & Drigo, A. J. (2016). A constituição dos cursos de formação inicial em Educação Física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 24 (1), 27-42.
- Damião, M. H. (1991). *Contributos para o esclarecimento do processo de decisão no âmbito da actividade docente*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Documento policopiado.

- Damião, M. H. (2010). A (in)dispensabilidade de ensinar. In F. Savater; R. Moreno Castillo; N. Crato & H. Damião. *O valor de educar, o valor de instruir* (pp.79-94). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Damião, M. H. (2011). Algumas Considerações de Ordem Crítica à Perspectiva da Prática Reflexiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, extra-série, 455-466.
- Daolio, J. (2004). *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados. Coleção polêmicas do nosso tempo.
- Darido, S.C. (2003). *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Debortoli, L.A., Linhares, M.A., Vago, T.M. (2002). Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. *Pensar a prática*, 5, 92-105.
- Delors, J. (2010). *A Educação: Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Brasília: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil.
- Didonet, V. (2008). Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 43-52.
- Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*. 7 (1/2), 17-50.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. Recuperado de <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>.
- Duarte, N. (2013). Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24 (1), 19-29.
- Ferraz, O. L. & Correia, W. R. (2012). Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26 (3), 531-40.
- Ferreira, A. G. (2010). A criança e o seu desenvolvimento em discursos médicos e pedagógicos que circularam no contexto português (séculos XVIII a XX). *Educação em Revista*, 26 (1), 215-234.
- Ferreira, V. S. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In L. L. Torres e A. J. Palhares (Orgs.). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação*. Vila Nova Famalicão: Edições Húmus.

- Figueiredo, Z. C. C. (2004). Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Movimento*, 10 (1), 89-111.
- Flores, M. A. (2014). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In: *Estado da Educação*, pp. 262-277. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Fontana, R. & Cruz, M.N. (1997). *Psicologia e Trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Francelino, K. S., Figueiredo, Z. C. & Andrade Filho, N. (2014). Práticas de formação de um professor de educação física em contexto de desenvolvimento profissional na Educação Infantil. *Pensar a Prática*, 17 (3), 606-617.
- Freire, J. B. (2009). *Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física*. Coleção: Pensamento e ação na sala de aula. 5ª ed. São Paulo: Scipione.
- Galian, C.V.A & Louzano, P.B.J. (2014). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, 40 (4), 1109-1124.
- Gatti, B.A. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31 (113), 1355-1379.
- Gatti, B.A. (2015). Formação de professores: Licenciaturas, currículos e políticas. *Movimento. Revista de Educação*, 2 (2), 1-18.
- Ghiraldelli Júnior, P. (1991). *Educação Física Progressista - a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira*. 3.ª ed. São Paulo: Loyola.
- Gil, A.C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ª ed. São Paulo: Atlas.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre La práctica*. Madrid: Edições Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje. *Quaderns digitals: Revista de nuevas tecnologías y Sociedad*, n.º 51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/186213>.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?. *Sinéctica*, n.º 34, 11-43. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.
- Gomes, M. S. (2012). *Educação Física na Educação Infantil: um estudo sobre a formação de professores em educação física*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade de Educação. Florianópolis: Santa Catarina.

- Gomes-da-Silva, E. & Betti, M. (2016). O jogo na Educação Infantil: da experiência estética ao significado pedagógico. *Revista Temas em Educação*, 25, 35-51.
- Gomes-da-Silva, E., Kunz, E. & Sant'Agostinho, L. H. F. (2010). Educação (física) infantil: território de relações comunicativas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 32 (2-4), 29-42.
- Huizinga, J. (2004). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky*. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Kishimoto, T. M. (1995). O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, 6 (2), 46-63.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte: MG. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>.
- Kishimoto, T. M. (2011). *Jogos, Brinquedos e a Educação*. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2014). Jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil. *Espacios en Blanco - Serie Indagaciones*, 24, 81-106.
- Kuhlmann Jr., M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 5-18.
- Krüger, L. G. (2007). *As Concepções da Formação Profissional da Licenciatura em Educação Física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Faculdade de Educação. Santa Maria: Rio Grande do Sul.
- Lacerda, C. G. & Costa, M. B. (2012). Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34 (2), 327-341.
- Lacerda, C.G. (2014). *Formação de professores de educação física para a educação infantil na perspectiva da formação ampliada: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador: Bahia.
- Leontiev, A. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Libâneo, J.C. (2002). *Didática: Velhos e novos temas*. Edição do autor.
- Lourenço, O. (1995). Família, educação e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIX, n.º 1, 3-20.

- Macêdo, L. C. & Dias, A. A. (2012). A educação da primeira infância no Brasil entre os séculos XIX e XX. Anais eletrônicos - IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (pp. 3268-3284). Universidade Federal da Paraíba: Brasil. ISBN 978-85-7745-551-5. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4_20.pdf.
- Machado, T. S., Bracht, V., Faria, B.A., Moraes, C., Almeida, U. & Almeida, F.Q. (2010). As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, 16 (2), 129-147.
- Martín del Pozo, R. & Porlán, R. (1999). Tendencias en la formación del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, n.º 35, 115-128.
- Martins, A. S. (2002). Educação Física escolar: novas tendências. *Revista Mineira de Educação Física*, 10 (1), 171-194.
- Martins, L. M. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. In L. M. Martins e N. Duarte (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP. Cultura Acadêmica. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>.
- Meira, A. M. (2003). Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade*, 15 (2), 74-87
- Mello, A. da S., Rodrigues, K.S., Santos, W., Costa, F.R. & Votre, S.J. (2012). Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. *Revista de Educação Física*, 23 (3), 443-455
- Mello, A. da S., Santos, W., Klippel, M.V., Rosa, A.P. & Votre, S. J. (2014). Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36 (2), 467-484.
- Mello, A. da S., Zandominegue, Barbosa, Martins & Santos, W. (2016). A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. *Motrivivência*, 28 (48), 130-149.
- Mesquita, E. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *EDUSER: revista de educação*, 2 (1), 3-19. Recuperado de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3784/1/ARTIGO_EDUSER.pdf
- Metzner, A.C. (2011). O papel da Didática na formação dos professores de Educação Física: A opinião dos discentes. *Conexões*, 9 (1), 166-192.

- _____. (2016). Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho. *Educação*, 41 (3), 645-656.
- Moura, D. L., Costa, K.R., Antunes, M. M. (2016). Educação Física e Educação Infantil: Uma análise em seis periódicos nacionais. *Pensar a Prática*, 19 (1), 182-195.
- Mudado, T.H. (2008). A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n.º 8, 18-22.
- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 207-218.
- Neto, C. (S/D). *A Educação Motora e as “Culturas de Infância”*: A importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa. Recuperado de <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/aeducacaomotora.pdf>.
- Neira, M. G. (2009). Desvelando Franksteins: Interpretações dos currículos de licenciatura em educação física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 1 (1), 118-140.
- Neira, M. G. (2010). Quem estamos formando? Interpretando os currículos de licenciatura em educação física. In D. Carreira Filho e W. R. Correia (orgs.). *Educação Física Escolar: docência e cotidiano*, (pp.109-128). Curitiba: Ed. CRV.
- Nobre, P. B. & Silva, E. M. R. (2016). O perfil do professor de educação física na perspectiva dos alunos em formação inicial. *Ágora para la EF y el Deporte*, 18 (2), 151-166.
- Nóvoa, A. (2012). Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 18 (35), 11-22.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formozinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: J. Oliveira-Formozinho; T. M. Kishimoto; M. A. Pinaza (Orgs.). *Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed, 2007.
- Pardal, L., Neto-Mendes, A., Martins, A., Gonçalves, M. & Pedro, A. (2011). Quando for grande vou ser professor: a identidade docente representada por futuros professores. *Revista Diálogo Educacional*, 11(33), 417-433.
- Paschoal, J.D. & Machado, M.C.G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, 33, 78-95.

- Pasqualini, J. C. (2010). O papel do professor e do ensino na educação infantil: A perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In L. M. Martins e N. Duarte (orgs.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP. Cultura Acadêmica. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>.
- Pereira, C. M & Pedro, A. (2009). Escola, cidadania, e formação de sujeitos éticos: os desafios da participação dos alunos. *Revista Uniso*, 35 (2), 101-120.
- Perini, R. & Bracht, V. (2016). Os saberes docentes dos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES. *Pensar a Prática*, 19 (4), 953-963.
- Pinheiro, M. R., Silva, L. V., Chagas, N. S. & Barbosa, J. S. (2015). Contribuições da Educação Física no Ensino Infantil. *Id on line Revista de Psicologia*, 9 (27), 26-37.
- Pires, V., Farias, G. O. & Nascimento, J. V. (2016). O processo histórico dos estágios curriculares na formação de professores de educação física. In A. Shigunov Neto e I. Fortunato (orgs.). *Formação de professores de educação física em perspectivas: Brasil, Portugal e Espanha*. São Paulo: Edições Hipótese.
- Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista Educação Pública*, 22 (49/1), 295-304.
- Quaranta, S. C., Franco, M.A.R.S., Betti, M. (2016). Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. *Práxis Educacional*, 12 (23), 57-81.
- Quintana Cabanas, J. M. (2011). Una Crítica a los actuales sistemas educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, extra-série, 113-123.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, I. (2016). *Formação em Educação Física no Brasil: novas orientações legais, outras identidades profissionais?* Dissertação de Mestrado. Pontífca Universidade Católica de Goiás. Goiânia.
- Ribeiro, M. M. G. (2016a). *Prática como componente curricular*. Centro de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte. FORUMDIR. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2016/37541-cne-seminario-formacao-professores-2016-apresentacao-06-marcia-gurgel-pdf/file>.
- Reimberg, N. & Neira, M.G. (2016). O lugar do estágio na formação de professores de educação física. In A. Shigunov Neto e I. Fortunato (orgs.). *Formação de professores de educação física em perspectivas: Brasil, Portugal e Espanha*. São Paulo: Edições Hipótese.

- Rocha, M. C. (2011). *Forma escolar, educação física e educação infantil: (im) pertinências*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória: Espírito Santo.
- Sayão, D.T. (2002). Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 23 (2), 55-67.
- Saviani, N. (2003). Currículo - Um grande desafio para o professor. *Revista de Educação*, n.º 16, 35-38.
- Saviani, D. (2011). Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. *Poésis Pedagógica*, 9 (1), 07-19.
- Saviani, D. (2011a). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2015). Sobre a natureza e a especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7 (1), 286-293.
- Shuare, M. (2016). El desarrollo psíquico: Problemas y soluciones. *Interfaces da Educação*, 7 (21), 228-242.
- Shulman, L. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *cadernos cenpec*, 4 (2), 196-229. Recuperado de <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>.
- Silva, A. L., Lavoura, T. N. & Viana, M. L. D. (2014). A. N. Leontiev e a crítica ao “aprender a aprender” pedagógico na Educação Física escolar. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (2), 234-252.
- Silva, M.B., Klein, L.R. & Cavazotti, M.A. (2015). Implicações das atuais políticas educacionais na formação de professores em Educação Física: um estudo sobre a subjetividade do professor. *Práxis Educativa*, 10 (1), 103-126.
- Soares, C.L., Taffarel, C. N., Varjal, E., Castelani Filho, L., Escobar, M. O. & Bracht, V. (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Souza Neto, S., Alegre, A.N., Hunger, D. & Pereira, J.M. (2004). A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25 (2), 113-128.
- Souza Neto, S. & Silva, V. P. (2014). Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, 14 (43), 889-909.

- Tadeu da Silva, T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Taffarel, C. Z. (2010). Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física. *Motrivivência*, 22 (35), 18-40.
- _____. (2012). Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. *Kinesis*, 30 (1), 95-133.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A.A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Tibola, M. I. (2001). *Educação Física, desporto e lazer: proposta orientadora das ações educacionais*. Brasília: Federação Nacional das APAEs.
- Vasconcelos, G.S.M., Buss-Simão, M., & Fernandes, S.C.L. (2014). Entrevista com a Dra. Zoia Prestes. *Zero-a-seis. Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância*, 16 (30), 340-352. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n30p140>.
- Ventura, P. R. V. (2010). *A Educação Física e sua Constituição Histórica – Desvelando Ocultamentos*. Tese de doutoramento. Pontífca Universidade Católica de Goiás. Goiânia.
- Veronez, L. F. C., Lemos, L.M., Morschbacher, M. & Both, V.J. (2013). Diretrizes Curriculares da Educação Física: Reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35 (4), 809-823.
- Vieira, A. S. G. (2016). As crianças falam: a rotina pedagógica da sala de aula na perspectiva de crianças. *XVIII ENDIPE. Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira*, 799-810. Recuperado de http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10954_36476.pdf.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7–97. Recuperado de http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2007_08.dir/att-0149/LSV_1967_2004_. Imagination_and_creativity_in_childhood.pdf.
- _____. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n.º 8, 23-36.
- Wallon, H. (2017). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições70.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28 (101), 1287-1302.

_____. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. (L.B.A. Coimbra, Trad.). *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), 609-623.

_____. (2014). Teoria do currículo: O que é e por que é importante? (L. Back, Trad.). *Cadernos de Pesquisa*, 44 (151), 190-202.

Legislação consultada

Lei n.º 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Lei n.º 9.394, de 20 de Novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Lei n.º 9.696, de 02 de Junho de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

Lei n.º 12.796, de 04 de Abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Lei n.º 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024 e dá outras providências.

Medida Provisória n.º 746, de 22 de Setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de Junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Resolução CFE n.º 69, de 02 de Dezembro de 1969. Estabelece o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em educação física.

Resolução CFE n.º 03/87, de 16 de Junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

Resolução CNE/CES n.º 7, de 31 de Março de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena.

Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de Junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Anexos

Anexo 1 - Carta de permissão para a recolha de dados nas faculdades

Anexo 2 - Grelhas de análise das disciplinas obrigatórias – Faculdade 1

Anexo 3 - Grelhas de análise das disciplinas obrigatórias – Faculdade 2

Anexo 4 - Questionário de validação da entrevista

Anexo 4.1. - Questionário aplicado aos estudantes

Anexo 4.2. - Questionário aplicado aos professores

Anexo 5 - Entrevista semi-estrutura aos formadores

Anexo 6 - Matriz curricular Faculdade 1

Anexo 7 - Matriz curricular Faculdade 2

Anexo 1
Carta de permissão para a recolha de dados nas faculdades



Coimbra, Setembro de 2017

Exmo. _____

Diretor do Curso de Licenciatura em Educação Física

Da Faculdade _____

Sou professora de Educação Física e encontro-me a realizar um doutoramento, na especialidade de Formação de Professores, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação das Professoras Maria Helena Damião e Maria Augusta Nascimento.

A investigação que desenvolvo – intitulada **Formação inicial de professores de Educação Física no Brasil: das determinações legais às práticas institucionalizadas na Educação Infantil** –, constitui-se, acima de tudo, como uma tentativa de identificar e dar sentido aos pressupostos que enquadram o processo de formação inicial de professores de Educação Física e posterior atuação na Educação Infantil.

Assim, a ênfase será posta na análise dos Currículos e Projeto Pedagógico de Curso de cada uma das faculdades escolhidas, bem como das percepções de estudantes, professores e formadores de Educação Física que atuam ou atuaram na Educação Infantil.

Para concretizarmos tal análise, vimos requerer a Vossa permissão para recolhermos dados no curso no qual exerce a função de diretor, comprometendo-nos a manter confidenciais todas as informações obtidas, sendo que as mesmas só servirão para o fim explicitado.

Aguardo a resposta de Vossa Excelência e agradeço, desde já, a disponibilidade.

Atenciosamente,



Cláudia Christina Mendes Rocha

Anexo 2
Grelhas de análise das disciplinas – Faculdade 1

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: <u>Faculdade 1</u>
Objetivo: Reconhecer a estrutura teórico-prática das disciplinas curriculares e a relação das mesmas com a construção de conhecimentos que fundamentem a formação inicial em Educação Física para atuação na Educação Infantil, bem como o modo como estas se articulam com o PPC.
Disciplina curricular 1: Psicologia da Educação I
Carga horária: 40h/aulas
Conteúdo programático O estudo das temáticas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, como: motivação, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento da personalidade, desenvolvimento moral, aprendizagem e motivação.
Objetivos: Geral: Instrumentalizar o discente no estudo das temáticas do processo ensino-aprendizagem. Específicos: Promover a discussão crítica sobre as principais teorias da psicologia aplicadas à educação escolar. . Promover reflexões do processo ensino-aprendizagem no âmbito psicológico a partir das teorias da Psicologia e da educação. . Garantir ao educando a fundamentação teórica aliada à prática para uma atuação criativa e consciente no processo ensino-aprendizagem.
Metodologias de ensino: - Aula expositiva dialogada; - Trabalho em grupo; - Produção e estudo de texto; - Atividades de pesquisa.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: <u>Faculdade 1</u>
Disciplina curricular 2: Psicologia da Educação II
Carga horária: 40h/aulas
Conteúdo programático: Estudo das teorias psicológicas como pressupostos teóricos na orientação do processo pedagógico norteando a formação do educador na tradução da teoria em prática funcional, considerando a objetividade e a subjetividade inerentes ao ato de aprender.
Objetivos: Geral: Instrumentalizar o discente no estudo das temáticas do processo ensino-aprendizagem. Específicos: Promover reflexões do processo ensino-aprendizagem no âmbito psicológico a partir das teorias da Psicologia e da educação. . Garantir ao educando a fundamentação teórica aliada à prática para uma atuação criativa e consciente no processo ensino-aprendizagem.
Metodologias de ensino: - Aula expositiva dialogada; - Entrevista; - Trabalho em grupo; - Produção e estudo de texto; - Atividades de pesquisa; - Seminários.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 1

Disciplina curricular 3: Recreação na escola

Carga horária: 40h/aulas

Conteúdo programático: História. Atividades lúdicas no contexto formal e não-formal. Discussão e aplicação de diversas atividades lúdicas, oficinas lúdicas, gincanas, torneios escolares, jogos cooperativos e brinquedoteca, como instrumentos educativos. Relação entre recreação, cultura e qualidade de vida. Políticas de lazer. Projetos de lazer na comunidade.

Objetivos: Levar os alunos a vivenciar os conteúdos culturais do lazer e sua relação com o cotidiano escolar, como também as possibilidades de aplicação de atividades lúdicas nos diferentes espaços de lazer, de forma a contribuir no desenvolvimento da criatividade na implementação de vivências de lazer na escola.

Metodologias de ensino:

- Aula expositiva dialogada;
- Trabalho em grupo;
- Oficinas: organização de eventos;
- Debates;
- Aula prática.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 1

Disciplina curricular 4: Prática de ensino I

Carga horária: 40h/aulas

Conteúdo programático: A multidimensionalidade do processo de ensino–aprendizagem – Contato com a realidade Escolar. Instituição Escola. Uma concepção para conceito de Educação. O papel do Educador. Vivenciar a prática docente. Ciclo de Seminário.

Objetivos: Propiciar aos discentes o conhecimento acerca da Educação Física no cotidiano escolar, através de aulas práticas, levando-os a uma atitude reflexiva quanto ao processo ensino-aprendizagem bem como o papel do Educador.

Metodologias de ensino:

- Aula expositiva dialogada;
- Trabalho em grupo;
- Seminários;
- Produção e estudo de texto;
- Aula prática.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 1

Disciplina curricular 5: Prática de ensino II

Carga horária: 80h/aulas

Conteúdo programático: Educando para a disciplina: vivência da realidade escolar. Os descaminhos no interior da escola: uma ação reflexiva. Relações entre educação e educação física: problematizando a realidade escolar. Educação para a prática e formação do professor.

Objetivos:

Geral: . Possibilitar ao aluno a reflexão sobre o processo de formação docente, contextualizando sua prática pedagógica com questões do cotidiano escolar.

Específicos:- Propiciar aos discentes vivências que os aproxime da realidade escolar, e;
- Proporcionar o desenvolvimento de uma atitude crítica frente à realidade da educação física.

Metodologias de ensino:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Seminários;
- Aulas práticas;
- Trabalho em grupo;
- Produção e estudo de texto.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 1

Disciplina curricular 6: Prática de ensino III

Carga horária: 80h/aulas

Conteúdo programático: Teorias e métodos e a relação com o cotidiano escolar. Aprendendo a pensar e planejar. Problematizar a formação do professor. Projeto político-pedagógico: compreendendo a dinâmica escolar. Reflexões pedagógicas sobre a Educação Física Escolar. Síntese do conteúdo com produção de textos.

Objetivos:. Identificar as metodologias presentes na escola, permitindo assim, tanto analisar o projeto político pedagógico e planejamento da escola, como também fazer leitura crítica da realidade escolar em que a Educação Física se insere.

Metodologias de ensino:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Atividades de pesquisa;
- Seminários;
- Aulas práticas;
- Trabalho em grupo;
- Aula prática.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 1

Disciplina curricular 7: Prática de ensino IV

Carga horária: 80h/aulas

Conteúdo programático: A prática pedagógica da Educação Física – compreendendo a dinâmica escolar. O corpo em questão: analisando a sua complexidade. O esporte no contexto escolar: refletindo o cotidiano escolar. Parâmetros Curriculares Nacionais: reflexões. Ciclo de seminário.

Objetivos:

Geral: Possibilitar ao aluno o conhecimento da prática pedagógica da Educação Física no que se refere ao corpo, ao esporte, favorecendo uma reflexão crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Específicos: Vivenciar limites e possibilidades da prática pedagógica em Educação física; Compreender e refletir sobre o tratamento do esporte no contexto escolar; e . Perceber a ocorrência no cotidiano das aulas das interações do planejamento e atuação com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Metodologias de ensino:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Seminários;
- Aulas práticas;
- Entrevista;
- Trabalho em grupo;
- Aula prática.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 1

Disciplina curricular 8: Prática de ensino V

Carga horária: 80h/aulas

Conteúdo programático: Lançando novos olhares sobre a prática pedagógica da Educação Física. A Prática pedagógica da Educação Física e o desenvolvimento de competências. Vivências práticas. Ciclo de seminários.

Objetivos: Possibilitar ao aluno o conhecimento das peculiaridades do cotidiano da Educação Física escolar a partir de vivências práticas; . Estimular a reflexão crítica da Educação Física escolar.

Metodologias de ensino:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Seminários;
- Produção e estudo de texto;
- Trabalho em grupo;
- Aula prática.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: <u>Faculdade 1</u>
Disciplina curricular 9: Prática de ensino VI
Carga horária: 40h/aulas
Conteúdo programático: Educação Física na escola – reflexões. A construção de aulas dinâmicas com a participação ativa dos alunos. Regência. Ciclo de seminário.
<p>Objetivos:</p> <p>Geral:. Experienciar a prática docente como uma forma de rever os conhecimentos adquiridos durante o curso, detectando falhas e redescobrimdo novas formas de atuar.</p> <p>Específicos:. Aplicar e vivenciar alternativas metodológicas para o trato do conhecimento específico da Educação física escolar;</p> <ul style="list-style-type: none"> . Discutir e refletir sobre a dinâmica da escola enquanto momento de transformações; . Contextualizar de maneira aplicada as ações dos sujeitos envolvidos no processo educativo.
<p>Metodologias de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas dialogadas; - Seminários; - Entrevista; - Trabalho em grupo; - Aula prática.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: <u>Faculdade 1</u>
Disciplina curricular 10: Pensamento Pedagógico e Didática da Ed. Física Escolar I
Carga horária: 40h/aulas
<p>Conteúdo programático</p> <p>Correntes pedagógicas da Educação Física brasileira. Propostas para uma pedagogia do esporte. Estudo da Educação Física e do esporte nos ensinos infantil, fundamental e médio, seu conteúdo programático, seus objetivos e sua relação com as demais áreas do currículo. Análise de concepções de ensino, da natureza dos conteúdos e das possibilidades de avaliação.</p>
<p>Objetivos:</p> <p>Gerais:. Proporcionar ao discente do curso de educação física, conhecimentos das diversas formas de raciocinar e analisar todos os aspectos do pensamento pedagógico e da didática da Educação Física;</p> <ul style="list-style-type: none"> . Fazer com que nesse processo de confronto, as análises e discussões, possam levar o (a) professor (a) a descobrir novas formas que possibilitem a realização de um trabalho pedagógico mais coerente com os discentes. <p>Específico:. Proporcionar ao discente, conhecimentos das diversas formas de como aprender e que os mesmos saibam a transmitir os conhecimentos adquiridos nesta disciplina da educação Física, sabendo adequar a realidade social de seus futuros alunos.</p>
<p>Metodologias de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas dialogadas; - Trabalho em grupo; - Produção e estudo de texto.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 1

Disciplina curricular 11: Pensamento Pedagógico e Didática da Ed. Física Escolar II

Carga horária: 40h/aulas

Conteúdo programático: Correntes pedagógicas da Educação Física Brasileira. Abordagens: Desenvolvimentista, Crítico-superadora, Sistêmica e Construtiva-Interacionista. Propostas para uma Pedagogia do Esporte. Estudo da Educação Física e do Esporte nos ensinos infantil, fundamental e médio, seu conteúdo programático, seus objetivos e sua relação com as demais áreas do currículo. Análise de concepções de ensino, da natureza dos conteúdos e das possibilidades de avaliação.

Objetivos:

Geral: Possibilitar ao aluno o conhecimento e a reflexão sobre as abordagens existentes no contexto da Educação Física Escolar e também a análise das concepções de ensino.

Específicos: Propiciar aos discentes conhecimentos que os aproxime da realidade escolar no ensino infantil, fundamental e médio; e

. Proporcionar o desenvolvimento de uma atitude crítica frente à realidade da Educação Física escolar.

Metodologias de ensino:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Trabalho em grupo;
- Produção e estudo de texto.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 1

Disciplina curricular 12: Estágio Supervisionado I

Carga horária: 200h/a

Conteúdo programático: Desenvolvimento de atividades de docência compartilhada, planejadas para situações escolares de Educação Infantil, na condição de assistentes de docentes capacitados, sob a supervisão de professores da escola de formação, associada à avaliação conjunta entre escola de formação e escolas nos campos de estágio. Os objetivos e tarefas planejadas devem possibilitar às instituições envolvidas no processo, assumir responsabilidades e permitir auxílio mútuo nos procedimentos pertinentes.

Objetivos:

Geral: Possibilitar a integração teoria-prática, aproximando os alunos da realidade que irão viver no seu cotidiano profissional em docência na Educação Infantil, oferecendo ao estagiário um conhecimento do real em situação de trabalho, ou seja, em unidades escolares dos sistemas de ensino, abordando as diferentes dimensões da atuação profissional.

Específico: Propiciar uma atitude crítica, por parte do estagiário, face à realidade observada.

Metodologias de ensino:

- Entrevista;
- Visitas às escolas;
- Orientações pessoais ou em grupo;
- Aula prática.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 1

Disciplina curricular 13: Estágio Supervisionado II

Carga horária: 200h/aulas

Conteúdo programático: Desenvolvimento de atividades de docência compartilhada, planejadas para situações escolares de Ensino Fundamental, na condição de assistentes de docentes capacitados, sob a supervisão de professores da escola de formação, associada à avaliação conjunta entre escola de formação e escolas nos campos de estágio. Os objetivos e tarefas planejadas devem possibilitar às instituições envolvidas no processo, assumir responsabilidades e permitir auxílio mútuo nos procedimentos pertinentes.

Objetivos

Geral: Possibilitar a integração teoria-prática, aproximando os alunos da realidade que irão vivenciar no seu cotidiano profissional em docência no Ensino Fundamental, oferecendo ao estagiário um conhecimento do real em situação de trabalho, ou seja, em unidades escolares dos sistemas de ensino, abordando as diferentes dimensões da atuação profissional.

Específico: Propiciar uma atitude crítica, por parte do estagiário, face à realidade observada.

Metodologias de ensino:

- Entrevista;
- Visitas às escolas;
- Orientações pessoais ou em grupo;
- Aula prática.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 1

Disciplina curricular 14: Estágio Supervisionado III

Carga horária: 200h/aulas

Conteúdo programático: Desenvolvimento de atividades de docência compartilhada, planejadas para situações escolares de Ensino Fundamental, na condição de assistentes de docentes capacitados, sob a supervisão de professores da escola de formação, associada à avaliação conjunta entre escola de formação e escolas nos campos de estágio. Os objetivos e tarefas planejadas devem possibilitar às instituições envolvidas no processo, assumir responsabilidades e permitir auxílio mútuo nos procedimentos pertinentes.

Objetivos:

Geral: Possibilitar a integração teoria-prática, aproximando os alunos da realidade que irão vivenciar no seu cotidiano profissional em docência no Ensino Fundamental, oferecendo ao estagiário um conhecimento do real em situação de trabalho, ou seja, em unidades escolares dos sistemas de ensino, abordando as diferentes dimensões da atuação profissional.

Específico: Propiciar uma atitude crítica, por parte do estagiário, face à realidade observada.

Metodologias de ensino:

- Entrevista;
- Visitas às escolas;
- Orientações pessoais ou em grupo;
- Aula prática.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 1

Disciplina curricular 15: Aprendizagem e desenvolvimento motor

Carga horária: 40h/aulas

Conteúdo programático: Desenvolvimento motor, características dos estágios do crescimento e desenvolvimento humano, desenvolvimento das capacidades físicas de acordo com a faixa etária e influências do crescimento e do desenvolvimento sobre a performance motora. Conceitos e diferenças entre performance motora, habilidades motoras e capacidades físicas; princípios e aplicação do processo de ensino-aprendizagem, e as variáveis relacionadas a esse processo; organização e tipos de prática; avaliação da aprendizagem.

Objetivos:

Geral: Possibilitar ao aluno conhecimentos sobre a Aprendizagem e o desenvolvimento motor, relacionando-os aos estágios de crescimento e desenvolvimento humano e a performance motora;

Específicos: Apresentar os conceitos e diferenças entre performance motora, habilidades motoras e capacidades física;

. Favorecer uma atitude reflexiva perante a importância da Aprendizagem Motora, seus conceitos e aplicações nas aulas de Educação Física;

. Propiciar o entendimento sobre os objetivos de estudo do Desenvolvimento Motor, Controle Motor e Comportamento Motor.

Metodologias de ensino:

- Aula expositiva dialogada;
- Seminário;
- Trabalho em grupo;
- Atividades de pesquisa;
- Produção e estudo de texto.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 1

Disciplina curricular 16: Educação Física Infantil

Carga horária: 40h/aulas

Conteúdo programático: Educação Física na Pré-Escola. Desenvolvimento das capacidades perceptivas-visuais. Dados etiológicos das dificuldades escolares. Jogos perceptivos-motores. Hegemonia e o processo de pedagogização da Educação Física Infantil. Criatividade e Educação Física.

Objetivos:

Gerai: Proporcionar ao discente do curso de Licenciatura em Educação Física, conhecimentos das diversas formas de pensar e analisar todos os aspectos e a importância da Educação Física Infantil.

. Fazer com que nesse processo de confronto, as análises e discussões, possam levar o professor(a) descobrir novas formas que possibilitem a realização de um trabalho pedagógico mais coerente com os discentes.

Específico: Proporcionar ao discente, conhecimentos das diversas formas de como aprender e que os mesmos tenham amplas condições de transmitir os conhecimentos adquiridos na Educação Física Infantil, aos seus futuros alunos.

Metodologias de ensino:

- Aula expositiva dialogada;
- Aula prática;
- Trabalho em grupo;
- Atividades de pesquisa;
- Produção e estudo de texto.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 1

Disciplina curricular 17: Educação Física Escolar

Carga horária: 40h/aulas

Conteúdo programático: Histórico e inserção da Educação Física no âmbito escolar. Tendências que norteiam as perspectivas da Educação Física escolar. Conteúdos da Educação Física escolar e conhecimento das capacidades motoras e suas implicações. Pressupostos pedagógicos para uma Educação Física no ensino infantil e fundamental. Propostas para estruturação das aulas, desenvolvimento de temas diferenciados, jogos recreativos e jogos sensorio-motor. A heterogeneidade nas turmas. Ética e comportamento na formação profissional.

Objetivos:

Geral: Evidenciar aos alunos do curso, as questões relativas à atuação profissional do professor de Educação Física, assim como proporcionar a sua inserção no contexto escolar.

Específicos: Apresentar a Educação Física escolar enquanto área de conhecimento e como parte da formação integral do aluno;

. Oportunizar aos licenciados a vivência de atividades relacionadas à Educação Física escolar, orientando-os a conduta adequada durante o exercício da docência.

Metodologias de ensino:

- Aula expositiva dialogada;
- Aula prática;
- Trabalho em grupo;
- Atividades de pesquisa;
- Produção e estudo de texto.

Anexo 3: Grelhas de análise das disciplinas – Faculdade 2

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: <u>Faculdade 2</u>	
Disciplina curricular 1: Crescimento e Desenvolvimento Humano	
Carga horária: 80h/aulas	
Conteúdo programático: Introdução ao estudo do crescimento e desenvolvimento humano. Conceitos de crescimento, desenvolvimento e maturação. Métodos de estudo do crescimento e desenvolvimento humano. Teorias do desenvolvimento e aprendizagem. Estágios do crescimento e desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicossocial nos períodos do ciclo de vida.	
Objetivos: Geral: Possibilitar aos discentes conhecer as bases gerais do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem a partir de conteúdos didáticos que favoreçam a análise e reflexão, o delineamento, possíveis caminhos de efetiva participação na construção do conhecimento. Específico: Capacitar o futuro profissional de Educação Física para atuar no ambiente escolar, mostrando as condições necessárias para o crescimento e desenvolvimento com qualidade.	
Metodologias de ensino: <ul style="list-style-type: none">- Aula expositiva dialogada;- Trabalho em grupo;- Atividades de pesquisa;- Seminários;- Produção e estudo de texto.	

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: <u>Faculdade 2</u>	
Disciplina curricular 2: Metodologia do Ensino da Educação Física	
Carga horária: 60h/aulas	
Conteúdo programático: Tendências da atuação do profissional de Educação Física. Estudo e desenvolvimento dos processos educacionais a partir das metodologias de trabalho emergentes da Educação Física escolar.	
Objetivos: Geral: Possibilitar aos acadêmicos o acesso a conhecimentos metodológicos e a vivência de sistematizações pedagógicas da Educação Física escolar, de forma a contribuir para a atuação como docentes dessa disciplina. Específicos: Discutir e vivenciar a Educação Física e seus conteúdos na instituição escolar, de maneira teórico-prática, segundo as principais vertentes pedagógicas voltadas a essa disciplina.	
Metodologias de ensino: <ul style="list-style-type: none">- Aula expositiva dialogada;- Trabalho em grupo;- Atividades de pesquisa;- Aula prática;- Produção e estudo de texto.	

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 2

Disciplina curricular 3: Educação Física na infância

Carga horária: 40h/aulas

Conteúdo programático: Aspectos fisiológicos na infância. Capacidades perceptivas. Inteligência cinestésica na infância. Atividade física versus exercícios na infância. Elaboração de propostas metodológicas.

Objetivos:

Geral: . Proporcionar ao discente fundamentação psico-pedagógica que o permita eleger de forma criteriosa os procedimentos didáticos mais adequados às necessidades e interesses da criança capacitando-o para orientar, construir, supervisionar e avaliar programas de Educação Física que objetivem a formação integral da criança.

Específico: . Compreender o corpo humano na infância e assim permitir aos alunos criarem propostas metodológicas mais adequadas para as crianças na escola.

Metodologias de ensino:

- Aula expositiva dialogada;
- Trabalho em grupo;
- Seminários;
- Atividades de pesquisa;
- Aula prática;
- Produção e estudo de texto.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 2

Disciplina curricular 4: Teoria e Prática da Recreação e Lazer

Carga horária: 40h/aulas

Conteúdo programático: Ocorrência histórica do lazer. Teorias do lazer. Equipamentos e espaços de lazer. Barreiras sócio-culturais no acesso ao lazer. Lazer e atuação profissional. Políticas públicas e projetos sociais de lazer em comunidades. Prática Pedagógica: Elaboração de projetos sociais de intervenção no campo do lazer para diversos grupos etários. Lazer, esportes de aventura e educação ambiental.

Objetivos:

Geral: .Transmitir aos alunos quais os papéis do Estado, sociedade civil organizada e Setor privado na promoção do Lazer e como são gestados e implementados projetos de recreação e Lazer em comunidades diversas.

Específicos: . Proporcionar o conhecimento acerca do trajeto histórico do Lazer em nível mundial, nacional e as teorias que embasaram tal trajetória.

. Captar quais fenômenos sociais que dificultam e/ou impedem a vivência do Lazer em nossa sociedade, atentando para o caráter sociocultural destas dinâmicas.

Metodologias de ensino:

- Aula expositiva dialogada;
- Trabalho em grupo;
- Atividades de extensão;
- Atividades de pesquisa;
- Aula prática;
- Produção e estudo de texto.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 2

Disciplina curricular 5: Aprendizagem Motora

Carga horária: 80h/aulas

Conteúdo programático: Introdução à Aprendizagem Motora. Aprendizagem de habilidades motoras. Principais variáveis da aprendizagem de habilidades motoras. O ambiente de aprendizagem do movimento humano. A individualidade no processo de aprendizagem.

Objetivos:

Geral: Oportunizar ao acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física a aquisição do conhecimento sobre referencial teórico básico acerca do comportamento motor.

Específicos: Participar, pesquisar, discutir e trocar experiências em como aplicar os conteúdos apreendidos nos diversos ambientes de aprendizagem e treinamento com bases científicas fornecidas também por outras disciplinas.

Metodologias de ensino:

- Aula expositiva dialogada;
- Trabalho em grupo;
- Atividades de extensão;
- Atividades de pesquisa;
- Aula prática;
- Aula de campo;
- Produção e estudo de texto.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 2

Disciplina curricular 6: Didática Aplicada à Educação Física

Carga horária: 40h/aulas

Conteúdo programático: Transformação da prática pedagógica: papel da didática. Componentes do processo de ensino: objetivo, conteúdo, métodos, procedimentos e avaliação. Planejamento como processo de organização do ensino. Elementos estruturais e organizacionais para o ensino da Educação Física e do Esporte.

Objetivos:

Geral: Proporcionar aos alunos do curso conhecimentos didático-pedagógicos que possam contribuir para a melhoria da qualidade não só do planejamento, mas também do ensino da educação física escolar e do esporte.

Específico: Dar subsídios para relacionar os eixos temáticos da Educação Física com fatos, eventos, da atualidade.

. Oportunizar aos alunos o conhecimento acerca da evolução e implicações da didática na e para a ação docente.

Metodologias de ensino:

- Aula expositiva dialogada;
- Trabalho em grupo;
- Atividades de pesquisa;
- Aula prática;
- Aula de campo;
- Produção e estudo de texto.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 2

Disciplina curricular 7: Prática de Ensino da Educação Física I

Carga horária: 54h/aulas

Conteúdo programático: Concepção do trabalho docente e especificidade da Educação Física. Vivência dos elementos didáticos essenciais para a organização, realização e aprimoramento da prática docente de acordo com os Conteúdos Básicos Comuns. Reflexões das diferentes metodologias no contexto institucional regional e local.

Objetivos:

Geral: Proporcionar ao aluno do curso de Licenciatura em Educação Física as bases gerais dos conhecimentos didáticos pedagógicos que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, como também estimular a reflexão crítica quanto à ação pedagógica do profissional de Educação Física. **Específico:** Relatar e organizar as experiências vividas pelos alunos de Educação Física no cotidiano escolar.

Metodologias de ensino:

- Aula expositiva dialogada;
- Trabalho em grupo;
- Atividades de pesquisa;
- Aula prática;
- Seminários;
- Entrevista;
- Produção e estudo de texto.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 2

Disciplina curricular 8: Prática de Ensino da Educação Física II

Carga horária: 80h/aulas

Conteúdo programático: As especificidades da prática profissional da educação física. A prática de ensino da Educação Física na Escola.

Objetivos:

Geral: . Proporcionar o conhecimento de diferentes práticas pedagógicas e metodologias de ensino utilizadas no contexto da Educação Física escolar.

Específicos: . Oportunizar ao aluno, vivências relacionadas à docência em contexto de prática do ensino; Promover o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, frente aos conteúdos propostos em contexto teórico e prático.

Metodologias de ensino:

- Aula expositiva dialogada;
- Trabalho em grupo
- Aula prática;
- Seminários;
- Produção e estudo de texto.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DAS DISCIPLINAS: Faculdade 2

Disciplina curricular 9: Prática de Ensino da Educação Física III

Carga horária: 80h/aulas

Conteúdo programático: A inserção do professor de Educação Física no contexto escolar; o saber docente. Compreendendo as relações sociais (bullying, gênero e sexualidade). Formulação e avaliação de projetos políticos pedagógicos de ensino para os conteúdos da Educação Física. Elaboração, (re) significação e desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Objetivos:

Geral: . Experienciar a prática docente como uma forma de rever os conhecimentos adquiridos durante o curso, detectando falha e redescobrimdo novas formas de atuar.

Específicos: . Desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino; Atuar como sujeito no processo de formação da criança, a partir de uma atitude crítica - Reflexiva; Participar na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo.

Metodologias de ensino:

- Aula expositiva dialogada;
- Trabalho em grupo;
- Atividades de pesquisa;
- Aula prática;
- Seminários.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCIPLINAS: Faculdade 2

Disciplinas curriculares 10, 11 e 12: Estágios Currilar Supervisionado

Carga horária: 400horas

Conteúdo programático: Fundamentados nos dispositivos legais que embasam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, expostas na Resolução n.º 4 de 13 de Julho de 2010, os estágios serão realizados em escolas de Educação Básica e deverão ser vivenciados durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional.

O cronograma do Estágio Curricular Supervisionado será estabelecido, obedecendo ao calendário acadêmico, pelo coordenador do estágio em parceria com os discentes, devendo nele constar data, horário e local da atividade, ressaltando-se que:

- Deverá ser realizado em instituição escolar conveniada;
- Obedecerá à norma e ao projeto de estágio, este planejado e avaliado conjuntamente pela instituição formadora e o campo de estágio;
- Oferecerá ao futuro graduado o conhecimento do real em situação de trabalho, oportunizando a realização das competências exigidas e exigíveis dos formandos, bem como o acompanhamento de aspectos da vida profissional, diferentemente das simulações experimentadas.

Objetivos: - Possibilitar a integração teoria-prática, aproximando os alunos da realidade que irão vivenciar no seu cotidiano profissional;

- Oferecer ao estagiário um conhecimento do real em situação de trabalho, ou seja, em unidades escolares dos sistemas de ensino, abordando as diferentes dimensões da atuação profissional;
- Oportunizar momentos para o acompanhamento dos vários aspectos da vida escolar;
- Possibilitar observação das diferentes realidades educacionais, de propostas inovadoras capazes de promover o contato e o conhecimento dos métodos usados nas unidades escolares acolhedoras;

- Propiciar uma atitude crítica, por parte do estagiário, face às realidades observadas;
- Promover procedimentos de observação e reflexão acerca das problemáticas evidenciadas no período de estágio, com registros dessas observações realizadas e a busca de resolução de situações-problema;
- Estabelecer intercâmbio de informações entre os estagiários e destes com as unidades de ensino participantes do estágio supervisionado.

Metodologias de ensino:

Parte I: 150 (cento e cinquenta) horas – Quarto Período:

O estagiário deverá, preferencialmente, realizar seu estágio junto às classes de Educação Infantil e/ou de 1º a 5º ano, sendo a sua carga horária assim distribuída:

1ª fase – observação: 60 (sessenta) horas destinadas à observação das atribuições inerentes aos profissionais da área;

2ª fase – co-participação: 45 (quarenta e cinco) horas destinadas à co-participação no desempenho das funções destinadas aos profissionais da área;

3ª fase – docência compartilhada: 45 (quarenta e cinco) horas de desempenho efetivo das funções destinadas aos profissionais da área, na condição de assistente de professores experientes.

Parte II: 150 (cento e cinquenta) horas – Quinto Período:

O estagiário deverá, preferencialmente, realizar seu estágio junto às classes de 6º ao 9º ano, sendo a sua carga horária assim distribuída:

1ª fase – observação: 60 (sessenta) horas destinadas à observação das atribuições inerentes aos profissionais da área.

2ª fase co-participação: 45 (quarenta e cinco) horas destinadas à co-participação no desempenho das funções destinadas aos profissionais da área;

3ª fase – docência compartilhada: 45 (quarenta e cinco) horas de desempenho efetivo das funções destinadas aos profissionais da área, na condição de assistente de professores experientes.

Parte III: 100 (cem) horas – Sexto Período:

O estagiário deverá, preferencialmente, realizar seu estágio junto às classes de Ensino Médio, sendo a sua carga horária assim distribuída:

1ª fase – observação: 40 (quarenta) horas destinadas à observação das atribuições inerentes aos profissionais da área.

2ª fase co-participação: 30 (trinta) horas destinadas à co-participação no desempenho das funções destinadas aos profissionais da área;

3ª fase – docência compartilhada: 30 (trinta) horas de desempenho efetivo das funções destinadas aos profissionais da área, na condição de assistente de professores experientes.

Anexo 4

Questionário de validação



Questionário de Avaliação de Instrumentos de Investigação

- Adaptado por H. Damião, de Angleitner & Wiggins (1986) –

Caro professor(a), peço-lhe, agora, que me dê a **sua opinião** em **relação à entrevista** em que participou.

- 1- Compreendeu todas as perguntas logo após a primeira leitura?

Sim

Não. Neste caso, refira qual ou quais aquelas que lhe parecem menos claras.

- 2- No seu entender, a linguagem utilizada na formulação das perguntas é:

Acessível

Inacessível. Neste caso, refira o termo ou termos que não entendeu.

- 3- Encontrou perguntas ambíguas?

Não

Sim. Neste caso, refira qual ou quais que lhe levantaram dúvidas.

- 4- Encontrou perguntas que podem levar a responder de acordo com o que é socialmente mais aceitável?

Não

Sim. Neste caso, refira qual ou quais.

- 5- Deseja fazer algumas sugestões de alteração à entrevista em que participou?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 4.1.
Questionário a estudantes



QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES

Código da universidade _____

Código do sujeito _____

Caro(a) estudante:

No âmbito do doutoramento que me encontro a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, investigo a situação da formação inicial de professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil. Sendo a perspectiva dos estudantes da maior relevância para esse efeito, peço-lhe que responda a este questionário. Todas as informações que me proporcionar só servirão para tal fim e serão mantidas confidenciais.

*Muito obrigada pela sua colaboração,
Cláudia Rocha*

Sexo: M _____ F _____ **Período letivo:** _____

1. Que **função** atribui à Educação Física na Educação Infantil?

2. Nos discursos sobre a Educação Física na Educação Infantil surgem várias **expressões** mas nem sempre com o mesmo significado. Neste sentido responda por favor:

a. Que significado atribui à expressão “brincar”?

b. E à expressão “lúdico”?

c. E à expressão “jogo”?

3. Que **perfil** considera que um professor de Educação Física deverá ter para atuar na Educação Infantil?

4. Considera que o **curso** de Educação Física desta universidade/faculdade contribui para que os estudantes adquiram um perfil para atuar na Educação Infantil?

4.1. Numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado), indique esse contributo.

1 2 3 4

5

4.2. Justifique a sua resposta, por favor. _____

4.3.(Se em 4.1 a resposta se situou nos níveis 1 ou 2): O que sugere para que o curso contribua de modo mais efetivo para que os estudantes adquiram esse perfil?

5. Que **disciplinas**, do curso em questão, lhe parecem mais relevantes para que os alunos se aproximem desse perfil?

5.1.Indique até três disciplinas. _____

5.2.Justifique a sua resposta, por favor. _____

6. Sobre o **envolvimento dos estudantes**:

6.1.Como classifica, numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado) o envolvimento no Estágio Supervisionado? 1 2 3 4 5

6.2. Justifique a sua resposta, por favor. _____

6.3. (Se em 6.1. a resposta se situou nos níveis 1 ou 2): O que sugere para que o envolvimento dos estudantes se modifique? _____

6.4.Como classifica, numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado) o envolvimento nas disciplinas de Prática de Ensino? 1 2 3 4 5

6.5.Justifique a sua resposta, por favor. _____

6.6. (Se em 6.4. a resposta se situou nos níveis 1 ou 2): O que sugere para que o envolvimento dos alunos se modifique? _____

7. Estão previstas, no curso em questão, **atividades de pesquisa e extensão**?

7.1.Sim ____ Não ____ (Se “sim”, continuar para as questões 7.2. e 7.3.)

7.2.Numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado), que importância atribui a essas atividades para que os alunos se aproximem do mencionado perfil? 1 2 3 4 5

7.3.Justifique a sua resposta, por favor. _____

8. Como vê a obrigatoriedade legal, a partir da **LDB n.º 9.394 da Educação Física** na Educação Infantil? _____

9. Se pretender, pode acrescentar alguma coisa.

Muito obrigada pela colaboração.

Anexo 4.2

Questionário a professores



QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

Código da universidade _____

Código do sujeito _____

Caro(a) docente:

No âmbito do doutoramento que me encontro a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, investigo a situação da formação inicial de professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil. Sendo a perspetiva dos docentes da maior relevância para esse efeito, peço-lhe que responda a este questionário. Todas as informações que me proporcionar só servirão para tal fim e serão mantidas confidenciais.

*Muito obrigada pela sua colaboração,
Cláudia Rocha*

Sexo: M ____ F ____

Tempo de serviço: _____ anos

Categoria na carreira: _____

Grau académico: Especialização _____ Mestrado _____ Doutorado _____

1. Que **função** atribui à Educação Física na Educação Infantil?

2. Nos discursos sobre a Educação Física na Educação Infantil surgem várias **expressões**, mas nem sempre com o mesmo significado. Neste sentido responda, por favor:

2.1. Qual significado você atribui à expressão “brincar”?

2.2. E à expressão “lúdico”?

2.3. E à expressão “jogo”?

3. Que **perfil** considera que um professor de Educação Física deverá ter para atuar na Educação Infantil?

4. Considera que o **curso** de formação inicial em Educação Física contribuiu para que você adquirisse um perfil para atuar na Educação Infantil?

1 2 3 4 5

4.1. Numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado), indique esse contributo.

4.2. Justifique a sua resposta, por favor. _____

4.3. (Se em 4.1 a resposta se situou nos níveis 1 ou 2): O que sugere como contribuição a nível do curso de formação inicial para que os alunos adquiram esse perfil?

5. Que **disciplinas**, do curso em questão, lhe parecem mais relevantes para que os alunos se aproximem desse perfil?

5.1. Indique até três disciplinas _____

5.2. Justifique a sua resposta, por favor. _____

6. Sobre o **envolvimento dos alunos**:

6.1. Como classifica, numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado) o envolvimento no Estágio Supervisionado? 1 2 3 4 5

6.2. Justifique sua resposta, por favor. _____

6.3. (Se em 6.1. a resposta se situou nos níveis 1 ou 2): O que você acredita que teria contribuído para o envolvimento dos alunos para esta disciplina?

6.4. Como classifica, numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado) o envolvimento nas disciplinas de Prática de Ensino? 1 2 3 4 5

6.5. Justifique a sua resposta, por favor. _____

6.6. (Se em 6.4. a resposta se situou nos níveis 1 ou 2): O que você acredita que teria contribuído para o envolvimento dos alunos para esta disciplina?

7. Eram previstas, no curso em questão, **atividades de pesquisa e extensão**?

7.1. Sim _____ Não _____ (Se “sim”, continuar para as questões 7.2. e 7.3.)

7.2. Numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado), que importância atribui a essas atividades para que os alunos se aproximem do mencionado perfil? 1 2 3 4 5

7.3. Justifique sua resposta, por favor. _____

8. Como vê a obrigatoriedade legal, a partir da **LDB n.º 9.394 da Educação Física na Educação Infantil**?

9. Gostaria de acrescentar algo que não tenha sido perguntado?

Muito obrigada pela colaboração.

Anexo 5

Entrevista semi-estrutura a professores formadores



ENTREVISTA A PROFESSORES FORMADORES

Código da universidade _____

Código do sujeito _____

Caro(a) docente.

No âmbito do doutoramento que me encontro a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, investigo a situação da formação inicial de professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil. Sendo a perspetiva dos docentes da maior relevância para esse efeito, peço-lhe que participe da breve entrevista. Todas as informações que me proporcionar só servirão para tal fim e serão mantidas confidenciais.

Muito obrigada pela sua colaboração,

Cláudia Rocha

Sexo: M ___ F ___ **Tempo de serviço:** _____ anos

Categoria na carreira: _____

Grau académico: Mestrado _____ Doutorado _____ Pós-Doutorado _____

Concepção

1. Começaria por lhe perguntar que **função** atribui à Educação Infantil?
2. Nos discursos sobre a Educação Física na Educação Infantil surgem várias **expressões** mas nem sempre com o mesmo significado.
 - 2.1. Assim, gostaria de saber o significado que lhe atribui à expressão “brincar”.
 - 2.2. E à expressão “lúdico”.
 - 2.3. E, finalmente, à expressão “jogo”.

Perfil

3. Que **perfil** considera que um professor de Educação Física deverá ter para atuar na Educação Infantil?

Contributo da formação inicial para a aquisição do perfil enunciado

4. Considera que o **curso** desta universidade (de Educação Física para a Educação Infantil) contribui para que os alunos adquiram esse perfil?
 - 4.1. Numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado), indique esse contributo.
 - 4.2. Justifique a sua resposta, por favor.

4.3. (Se em 4.1 a resposta em se situou nos níveis 1 ou 2) O que sugere para que o curso contribua de modo mais efetivo para que os alunos adquiram esse perfil?

5. Que **disciplinas**, do curso em questão, lhe parecem mais relevantes para que os alunos se aproximem desse perfil?

5.1. Indique até três disciplinas

5.2. Justifique a sua resposta, por favor.

6. Falemos agora do **envolvimento dos alunos**

6.1. Como classifica, numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado) esse envolvimento no Estágio Supervisionado? _____

6.2. Justifique sua resposta, por favor.

6.3. (Se em 6.2. a resposta se situou nos níveis 1 ou 2) O que sugere para que o envolvimento dos alunos se modifique?

6.4. Como classifica, numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado) esse envolvimento na Prática de Ensino _____

6.5. Justifique a sua resposta, por favor.

6.6. (Se em 6.4. a resposta se situou nos níveis 1 ou 2) O que sugere para que o envolvimento dos alunos se modifique?

7. Estão previstas, no curso em questão, **atividades de pesquisa e extensão**?

7.1. Sim ___ Não ___ (Se “sim”, continuar para as questões 7.2 e 7.3)

7.2. Numa escala de 1 (nulo) a 5 (elevado), que importância atribui a essas atividades para que os alunos se aproximem do mencionado perfil?

7.3. Justifique sua resposta, por favor.

7.4. (Se em 7.3. a resposta se situou nos níveis 1 ou 2) O que sugere para que essas atividades contribuam para que os alunos se aproximem desse perfil?

Legalização

8. Qual a sua opinião sobre as mais recentes mudanças na **lei** respeitantes à formação de educadores de infância.

8.1. Os documentos **CNE/CP 2/2015** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) interferiram na elaboração do Projeto Pedagógico de Curso em questão?

8.2. Sim ___ Não ___ (Se “sim”, continuar para a questão 8.3)

8.3. Justifique sua resposta, por favor.

9. Como vê a obrigatoriedade legal, a partir da **LDB n.º 9.394** da Educação Física na Educação Infantil?

10. E como vê a forma, em decorrência da **LDB n.º 9.394**, está a ser ministrada a Educação Física na Educação Infantil?

Livre

11. Gostaria de acrescentar algo que não tenha sido perguntado?

Anexo 6

Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade 1

A matriz curricular do Curso de Educação Física (licenciatura) contempla os conteúdos emanados do Parecer do CNE n.º 09/2001 que define os seguintes conhecimentos necessários à formação do professor: cultura geral e profissional; sobre crianças, jovens e adultos; dimensão cultural, social, política e econômica da educação. Contempla também aos conhecimentos da área de Educação Física indicados no Parecer n.º 058/2004 e na Resolução n.º 07/2004 do CNE.

1º Período

Códigos	Disciplinas	Carga Horária		
		Teórica	Prática	Total
EFI- 01	História da Educação Física	40	0	40
EFI- 02	Introdução à Educação Física 100% EAD	40	0	40
EFI- 03	Bases Biológicas e Funcionais Aplicadas à Educação Física	80	0	80
EFI- 04	Psicologia da Educação I	40	0	40
EFI- 05	Português Instrumental 50% EAD	80	0	80
EFI- 06	Metodologia da Ginástica Escolar	40	40	80
EFI- 07	Metodologia do Basquetebol Escolar	20	20	40
EFI- 08	Prática de Ensino da Educação Física I 50% EAD	0	80	80

2º Período

Códigos	Disciplinas	Carga Horária		
		Teórica	Prática	Total
EFI- 09	Anatomia Humana Aplicada à Educação Física	40	40	80
EFI- 10	Psicologia da Educação II	40	0	40
EFI- 11	Metodologia da Pesquisa Científica 50% EAD	80	0	80
EFI- 12	Dimensões Filosóficas e Sociológicas da Educação e da Educação Física	40	0	40
EFI- 13	Educação Física Escolar	20	20	40
EFI- 14	Metodologia do Handebol Escolar	20	20	40
EFI- 15	Prática de Ensino da Educação Física II 50% EAD	0	80	80

3º Período

Códigos	Disciplinas	Carga Horária		
		Teórica	Prática	Total
EFI- 16	Fisiologia Humana	20	20	40
EFI- 17	Metodologia do Voleibol Escolar	20	20	40
EFI- 18	Metodologia do Atletismo Escolar	20	20	40
EFI- 19	Recreação na Escola	20	20	40
EFI- 20	Educação Física Infantil	20	20	40
EFI- 21	Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	40	0	40
EFI- 22	Fundamentos da Aptidão Física Aplicada à Educação Física	40	0	40
EFI- 23	Prática de Ensino da Educação Física III 50% EAD	0	80	80
EFI- 24	Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física Escolar I 100 % EAD	40	0	40

4º Período

Códigos	Disciplinas	Carga Horária		
		Teórica	Prática	Total
EFI- 25	Psicologia da Educação Física e do Esporte	40	0	40
EFI- 26	Fisiologia do Exercício	20	20	40
EFI- 27	Metodologia do Futsal Escolar	20	20	40
EFI- 28	Medidas e Avaliação	20	20	40
EFI- 29	Metodologia do Esporte Escolar	20	20	40
EFI- 30	Organização de Eventos Escolares	40	0	40
EFI- 31	Metodologia das Atividades Aquáticas	20	20	40
EFI- 32	Prática de Ensino da Educação Física IV 50% EAD	0	80	80
EFI- 33	Pensamento Pedagógico e Didática da Educação Física Escolar II 100% EAD	40	0	40
EFI- 34	Estágio Curricular Supervisionado I	0	140	140

5º Período

Códigos	Disciplinas	Carga Horária		
		Teórica	Prática	Total
EFI- 35	Higiene e Primeiros Socorros Aplicados à Educação Física e ao Esporte	20	20	40
EFI- 36	Cinesiologia	40	0	40
EFI- 37	Metodologia do Futebol Escolar	20	20	40
EFI- 38	Metodologia da Ginástica Geral e Ginástica Olímpica Escolar I	20	20	40
EFI- 39	Metodologia das Atividades Rítmicas Aplicadas à Educação Física	20	20	40
EFI- 40	Prática de Ensino da Educação Física V 50% EAD	0	80	80
EFI- 41	Política Educacional Brasileira 100% EAD	40	0	40
EFI- 42	Trabalho de Conclusão de Curso I	40	0	40
EFI- 43	Estágio Curricular Supervisionado II	0	220	220
	Disciplina Optativa	20	20	40

6º Período

Códigos	Disciplinas	Carga Horária		
		Teórica	Prática	Total
EFI- 44	Metodologia da Ginástica Geral e Ginástica Olímpica Escolar II	20	20	40
EFI- 45	Metodologia da Educação Física para População Especial	20	20	40
EFI- 46	Nutrição do Escolar 50% EAD	80	0	80
EFI- 47	Metodologia do Treinamento Esportivo no Âmbito Escolar	40	0	40
EFI- 48	Prática de Ensino da Educação Física VI 50% EAD	0	80	80
EFI- 49	Trabalho de Conclusão de Curso II 50% EAD	80	0	80
EFI- 50	Estágio Curricular Supervisionado III	0	140	140
EFI- 51	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	20	20	40
	Disciplina Optativa	20	20	40

Disciplinas Oportativas

Códigos	Disciplinas	Carga Horária		
		Teórica	Prática	Total
EFI- 52	Metodologia das Lutas	20	20	40
EFI- 53	Metodologia das Atividades Físicas na Natureza	20	20	40
EFI- 54	Introdução ao Trabalho de Sobrecarga para Crianças e Adolescentes	20	20	40
EFI- 55	Folclore e Cultura Popular	20	20	40
EFI- 56	Hidroginástica como Qualidade de Vida	20	20	40
EFI- 57	Computação Instrumental	20	20	40

Observações:

- a) Carga horária total do curso:** 2800 horas assim divididas:
- . 2520 horas/aulas de cinquenta minutos, para o desenvolvimento das disciplinas de natureza científico – cultural e Prática de Ensino em Educação Física;
 - . 500 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado
 - . 200 horas de Atividades Acadêmico-científico-culturais
- b) Vagas:** 60 alunos por turma/semestre, no total de 120 alunos/ano
- c) Duração da aula:** 50 minutos.
- d) Período letivo semestral:** 100 dias.
- e) Tempo mínimo de integralização do curso:** 6 semestres.
- f) Tempo máximo de integralização do curso:** 10 semestres

Anexo 7

Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade 2

1º Período

Código	Tipo	Disciplina	Carga horária		
			Teórica	Prática	Total
EFI-100	OA	História da Educação Física	0	40	40
EFI-101	OAD	Filosofia e Cidadania	0	40	40
EFI-102	OA	Citologia e Histologia	0	40	40
EFI-103	OA	Português Instrumental	0	40	40
EFI-224	OA	Metodologia da Dança	20	20	40
EFI-116	OA	Informática Básica	20	20	40
EFI-209	OA	Metodologia do Atletismo (*)	40	40	80
EFI-221	OA	Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos I (Basquetebol, Handebol e Voleibol) (*)	40	40	80

2º Período

Código	Tipo	Disciplina	Carga horária		
			Teórica	Prática	Total
EFI-104	OAD	Aspectos Antropológicos e Sociológicos	80	0	80
EFI-113	OA	Bioquímica do Exercício	40	0	40
EFI-201	OA	Metodologia da Ginástica I	20	20	40
EFI-203	OA	Crescimento e Desenvolvimento Humano	80	0	80
EFI-222	OA	Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos II (Futebol e Futsal) (*)	20	20	40
EFI-211	OA	Ginástica Rítmica	20	20	40
EFI-105	OA	Anatomia Humana	40	40	80

3º Período

Código	Tipo	Disciplina	Carga horária		
			Teórica	Prática	Total
EFI-202	OA	Metodologia da Ginástica II	20	20	40
EFI-204	OA	Aprendizagem Motora	40	40	80
EFI-212	OA	Teoria e Prática da Recreação e Lazer (*)	20	20	40
EFI-218	OA	Metodologia da Natação I (*)	20	40	60
EFI-305	OA	Didática Aplicada à Educação Física	40	0	40
EFI-306	OA	Metodologia do Ensino da Educação Física	20	40	60
EFI-115	OA	Fisiologia Humana	80	0	80

(*) Disciplinas que contemplam a Prática Pedagógica

4.º Período

Código	Tipo	Disciplina	Carga horária		
			Teórica	Prática	Total
EFI-111	OAD	Metodologia Científica	80	0	80
EFI-217	OA	Atividade Física Adaptada	40	40	80
EFI-219	OA	Metodologia da Natação II (*)	20	40	60
EFI-214	OA	Medidas e Avaliação	20	40	60
EFI-303	OA	Prática de Ensino da Educação Física I	20	20	40
EFI-210	OA	Cinesiologia e Biomecânica	40	0	80
EFI-107	OA	Emergência em Educação Física	40	0	40

5.º Período

Código	Tipo	Disciplina	Carga horária		
			Teórica	Prática	Total
EFI-205	OA	Educação Física na Infância	20	20	40
EFI-226	OA	Fisiologia do Exercício I	40	40	80
EFI-237	OA	Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida	40	0	40
EFI-232	OA	Metodologia do Treinamento Desportivo I	40	0	40
EFI-312	OA	Ética Geral e Profissional	40	0	40
EFI-301	OAD	Estatística	80	0	80
EFI-308	OA	Prática de Ensino da Educação Física II	40	40	80
EFI-402	OA	Seminários de Conclusão de Curso I	80	0	80

6.º Período

Código	Tipo	Disciplina	Carga horária		
			Teórica	Prática	Total
EFI-227	OA	Planejamento e Organização de Eventos em Educação Física	40	0	40
EFI-110	OA	Psicologia aplicada ao Esporte	40	0	40
EFI-213	OA	Ginástica para Todos e Acrobática (*)	20	20	40
EFI-309	O	Prática de Ensino da Educação Física III	0	80	80
EFI-302	O	Organização e Gestão da Escola Brasileira	40	0	40
EFI-403	OA	Seminários de Conclusão de Curso II	80	0	80
EFI-230	OA	Nutrição e Atividade Física	40	0	40
EFI-310	OAD	Libras	80	0	80

(*) Disciplinas que contemplam a Prática Pedagógica

Observações:

a) Carga horária total do Curso - 2800 horas assim distribuídas:

- . 2.200 horas/aulas de 50 min, transmitidas em aulas presenciais e à distância.
- . 400 horas de Prática Pedagógica como Componente Curricular;
- . 288 horas - Disciplinas específicas (Metodologia do Ensino da Educação Física, Prática de Ensino da Educação Física I, II e III); e
- . 400 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado
- . 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Cultural

b) Período letivo por semestre: 100 dias.

c) Duração da aula: 50 minutos.

d) Tempo mínimo de integralização do curso: 6 semestres.

e) Tempo máximo de integralização do curso: 12 semestres