

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PRIMEIRO CICLO

RELATO DE EXPERIENCIA DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PRIMER CICLO

EXPERIENCE REPORT OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN THE FIRST CYCLE

Amanda Fonseca Soares Freitas¹
Guilherme Carvalho Franco da Silveira²
Naiara Eyer Rocha³

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência da inserção de uma professora de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. A pesquisa foi realizada na escola da autora Naiara Rocha e utilizou como metodologia a observação participante, o registro em diário de campo e entrevistas com membros da comunidade escolar, como direção, coordenação e docentes. O trabalho busca compreender as transformações nas relações escolares a partir da presença de uma docente especialista em Educação Física no primeiro ciclo, discutindo os desafios, as percepções e as adaptações envolvidas nesse novo cenário pedagógico.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Primeiro Ciclo; Ensino Fundamental.

RESUMEN

Este artículo presenta un relato de experiencia sobre la incorporación de un profesor de Educación Física a los primeros grados de primaria en una escuela municipal de Belo Horizonte. La investigación se realizó en la escuela del autora Naiara Rocha y empleó la observación participante, registros de diario de campo y entrevistas con miembros de la comunidad escolar, incluyendo directores, coordinadores, docentes y un profesor de la Facultad de Educación Física, Fisioterapia y Terapia Ocupacional de la UFMG, exmiembro del sistema escolar. El estudio busca comprender las transformaciones en las relaciones escolares derivadas de la presencia de un profesor especialista en Educación Física en la escuela primaria, analizando los desafíos, las percepciones y las adaptaciones que implica este nuevo entorno pedagógico.

PALABRAS CLAVE: Educación Física Escolar; Primer Ciclo; Educación Fundamental.

ABSTRACT

This article presents an experience report on the incorporation of a Physical Education teacher in the first grades of primary school in a municipal school in Belo Horizonte. The research was conducted at the school of the author Naiara Rocha and employed participant observation, field diary records, and interviews with members of the school community, including principals, coordinators, teachers, and a professor from the Faculty of Physical Education, Physiotherapy, and Occupational Therapy at UFMG, a former member of the school system. The study seeks to understand the transformations in school relationships resulting from the presence of a Physical Education specialist teacher in primary school, analyzing the challenges, perceptions, and adaptations entailed by this new pedagogical environment.

¹ Doutora em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas. Professora de Educação Física do Centro Pedagógico da UFMG. E-mail: amandacpef@hotmail.com

² Doutor em Educação – Programa de Pós-graduação em Estudos do Lazer/UFMG. Professor de Educação Física do Centro Pedagógico da UFMG. E-mail: guilherme.c.f.s@hotmail.com

³ Especialista em Educação Física Escolar pelo CP/UFMG, Licenciada em Educação Física pela PUC Minas. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Belo Horizonte. E-mail: naiaraeyerrocha@gmail.com

KEYWORDS: *School Physical Education; First Cycle; Elementary Education.*

Introdução

A inserção de professores especialistas em Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental representa uma mudança significativa na organização pedagógica das escolas públicas brasileiras. Historicamente, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), esse componente curricular era ministrado por pedagogos, em um modelo de unidocência que centralizava as práticas pedagógicas em um único professor, responsável por todas as áreas do conhecimento nos primeiros anos escolares.

A partir de 2023, fruto de reivindicações da categoria, a RME-BH iniciou a nomeação de docentes licenciados em Educação Física para atuarem no primeiro ciclo do ensino fundamental. Essa mudança, ainda em processo de implementação, traz consigo novos desafios e provoca reflexões importantes sobre o papel do professor especialista nesse contexto, as relações estabelecidas com os demais profissionais da escola e os impactos na experiência escolar das crianças.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7/2013 (Brasil, 2013), a presença de professores especialistas nos anos iniciais deve ser compreendida à luz de uma concepção de currículo integrado, que valorize a formação ampla das crianças e reconheça a importância da Educação Física como componente curricular desde os primeiros anos. No entanto, a transição do modelo de unidocência para um formato que inclui especialistas levanta questões sobre a adaptação dos professores, as resistências institucionais, os vínculos afetivos estabelecidos com as crianças e as possíveis tensões com os professores regentes.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo descrever e refletir sobre a experiência de inserção de uma professora de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. A análise parte da experiência cotidiana da professora-pesquisadora Naiara Rocha nessa escola e busca compreender como se estabelecem as relações com os diversos sujeitos escolares — gestão, coordenação pedagógica, docentes, famílias e crianças —, além de discutir as concepções de Educação Física presentes no cotidiano escolar e os desafios enfrentados nesse processo de mudança.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender as percepções, experiências e relações construídas no cotidiano escolar a partir da inserção de uma professora de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa se aplica ao estudo das representações, percepções e significados que os sujeitos atribuem às suas vivências, o que se alinha diretamente com o objetivo deste estudo.

O campo da pesquisa foi uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, local em que a pesquisadora atua como professora de Educação Física. A um suposto risco de “contaminação” da pesquisadora por ela ser uma “nativa” do locus de pesquisa⁴, Velho (1978, p. 37) contra-argumenta, afirmando que a

noção de que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição já foi clara e precisamente enunciada, [... mesmo porque] o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido.

A escola está localizada próxima à Pampulha, com Ideb de 6,62 no ano de 2023, e tem 949 estudantes de ensino fundamental, sendo 455 nos anos iniciais, 494 nos anos finais, além de 45 da educação especial. Entre os estudantes, 31% se declaram brancos, 6% pretos, 43% pardos, 5% amarelos e 2% indígenas (13% não declararam). O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) da escola está no nível VI, o que significa que os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse.

O recorte temporal abrangeu o período de fevereiro a julho, correspondente ao primeiro semestre letivo de 2023, embora observações pontuais ao longo do segundo semestre também tenham sido incorporadas sempre que relevantes para o aprofundamento da análise. A pesquisadora realizou uma observação participante, com um olhar “de perto e de dentro” (Magnani, 2007), analisando sua própria prática de forma reflexiva e crítica, enquanto docente e integrante da instituição, considerando os diferentes significados atribuídos pelos sujeitos da escola à presença da professora especialista.

⁴ A esse respeito, Geertz (1989, p. 11) afirma que a análise cultural é possível não apenas quando se estudam outros povos, com os quais não se tem familiaridade, pois “a antropologia pode ser treinada no exame da cultura da qual ela própria é parte – e o é de maneira crescente”.

Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram:

- Diário de campo, no qual a pesquisadora registrou as experiências vividas durante as aulas, os desafios enfrentados, as interações com os estudantes e demais profissionais da escola, além de reflexões sobre o papel da Educação Física na escola.
- Entrevistas semiestruturadas com sujeitos da escola, incluindo pedagogas regentes de turma, a coordenadora pedagógica e o diretor da unidade. As entrevistas foram orientadas por um roteiro com questões abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados, ao mesmo tempo em que mantinham o foco nos objetivos da pesquisa. O roteiro de entrevista continha cinco perguntas, a saber:
 - a) Como você percebe a unidocência nas escolas?
 - b) Você já deu aula de Educação Física na escola?
 - c) Se você já deu aula, como eram essas aulas?
 - d) Qual a importância da Educação Física na escola?
 - e) O que você pensa da entrada de especialistas nos anos iniciais?

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a categorização das informações a partir de eixos principais emergentes do material empírico:

- a) A Unidocência e a Educação Física nos Anos Iniciais: desafios e possibilidades
- b) A chegada da especialista e o lugar da Educação Física na escola
- c) Conflitos e disputas pelo reconhecimento profissional

A Unidocência e a Educação Física nos Anos Iniciais: desafios e possibilidades

A organização pedagógica predominante nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME-BH), até 2023, era pautada pela unidocência, respaldada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2001 (Brasil, 2001). Essa diretriz valoriza o trabalho pedagógico integrado, realizado por um único professor regente, considerando-o capaz de promover a interdisciplinaridade e garantir vínculos afetivos com as crianças. No entanto, esse modelo tem sido amplamente debatido, sobretudo em relação à efetiva inclusão da Educação Física como componente curricular com identidade própria.

A formação inicial dos professores regentes, majoritariamente vindos dos cursos de Pedagogia, tem se mostrado insuficiente para lidar com a complexidade e a especificidade

dos conteúdos da Educação Física (Rodrigues; Silva; Copetti, 2018). Muitas pedagogas afirmam não se sentirem preparadas para ministrar aulas dessa disciplina, o que, frequentemente, resulta em práticas restritas a atividades recreativas, brincadeiras livres e “queima de energia” dos alunos. Essa abordagem, embora comum, contrasta com a concepção de Educação Física proposta pela BNCC (Brasil, 2017), que a define como área de conhecimento responsável por tematizar práticas corporais culturalmente construídas.

Nesse contexto, a inserção de professores especialistas nos anos iniciais representa uma transformação significativa. A nomeação de profissionais de Educação Física para atuar no 1º ciclo, mesmo sem previsão inicial no concurso da PBH, marcou um ponto de mudança no cotidiano escolar, provocando tensões e ressignificações tanto para a equipe pedagógica quanto para os alunos.

No seu primeiro dia de aula, por exemplo, a professora já percebeu, por parte das pedagogas, um estranhamento em relação à sua presença na escola. A Educação Física era uma disciplina ministrada por elas nos anos anteriores e aparentemente elas queriam que continuasse assim, no sistema de unidocência.

Na entrevista com o diretor da escola, quando perguntado sobre a unidocência, ele relatou pontos positivos, como ter uma professora somente como referência e ser administrativamente mais fácil de lidar. Relatou também aspectos negativos, como relacionamentos mais restritos e um professor ter que dominar várias disciplinas.

A coordenadora da escola, quando entrevistada sobre este mesmo ponto, afirmou que os estudantes dos anos iniciais precisam ter um professor referência, mas também acredita que a responsabilidade sobre todas as disciplinas acaba sendo muito grande para uma pessoa.

Sayão (1999) destaca que a presença do professor “especialista”, em determinada disciplina, na organização curricular, é indício de uma concepção fragmentária de conhecimento. Já Ayoub (2001) afirma ser possível que profissionais de diferentes áreas trabalhem em parceria na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela ainda reforça a construção de relações de parceria não hierarquizadas entre profissionais, levando a pensar não mais em professores generalistas e especialistas, mas sim em docentes que, juntos, compartilham seus saberes no projeto educativo.

A professora-pesquisadora faz o seguinte relato e análise em seu diário de campo:

Na escola, a maioria das professoras me recebeu bem, apesar de não saberem ao certo como eu iria desenvolver as minhas aulas. Mesmo eu percebendo a dificuldade em entenderem o meu papel ali e até mesmo pensarem que eu poderia ter tirado uma vaga de alguma colega de trabalho, eu senti que aos poucos me acolheram e se abriram para compreender o papel da Educação Física na escola. Não foi de imediato, mas quando consegui me adaptar ao lugar e criar um vínculo de trabalho e até mesmo afetivo, consegui fazer um projeto em conjunto com as professoras, como no Dia da Consciência Negra, em que apresentei brincadeiras africanas com os alunos e as pedagogas ensaiaram uma música para eles apresentarem. Por parte dos alunos, não percebi nenhuma relutância, uma vez que eles receberam muito bem a novidade de ter mais uma professora. (Diário de campo, 2023)

Esse registro indica a possibilidade de pensar numa perspectiva de educação transversal e multidisciplinar, assim como aponta a contribuição que a presença do professor especialista em Educação Física pode trazer para a escola e para o processo coletivo de trabalho docente.

Embora o modelo de unidocência valorize a centralidade do professor regente, a experiência da inserção do professor especialista aponta para a possibilidade de um currículo mais rico e integrado. Como defendem Ayoub (2001) e Sayão (1999), a presença de docentes de diferentes áreas pode ser articulada por meio de relações de parceria, não hierárquicas, promovendo um trabalho colaborativo que preserve a referência afetiva da pedagogia sem renunciar à especificidade dos componentes curriculares.

A construção de projetos interdisciplinares, como no Dia da Consciência Negra, em que as aulas de Educação Física dialogaram com a temática racial por meio de brincadeiras africanas, mostra que é possível desenvolver práticas significativas e articuladas. Ainda que esse movimento demande tempo, escuta ativa e abertura das partes envolvidas, ele representa um caminho promissor para a efetiva valorização da Educação Física nos anos iniciais.

1. A chegada da especialista e o lugar da Educação Física na escola

Ao chegar à escola para iniciar as aulas para as turmas do 1º Ciclo, a professora se deparou com a falta de materiais e de espaço adequado para a realização das aulas de Educação Física:

As aulas de Educação Física são realizadas em meia quadra, dividindo o espaço com um refeitório. Minha maior dificuldade em realizar as aulas é a questão do espaço. A escola não tem um espaço exclusivamente dedicado à Educação Física e dividir com o refeitório é muito desconfortável e limitador das possibilidades de trabalho. A metade da quadra é ocupada por mesas e cadeiras de plásticos, que na hora do recreio, são ocupadas pelos alunos. Sendo assim, nos dois primeiros horários não tenho a possibilidade de modificar o posicionamento desses materiais. Como exemplo da dificuldade de lidar com o espaço, houve um dia de aula de queimada em que os alunos lançaram a bola no sentido do refeitório e derrubaram as garrafas que estavam em cima da mesa (inclusive uma das garrafas de um aluno quebrou) e a cadeira caiu fazendo muito barulho, constrangendo as crianças da aula de Educação Física e ainda interferindo as salas que ficam em frente. (Diário de campo, 2023)

A experiência vivenciada pela professora-pesquisadora permitiu observar, na prática, como a Educação Física ainda é, muitas vezes, percebida como uma disciplina de “segunda classe” (Faria; Machado; Bracht, 2012), com pouca legitimidade no currículo. A ausência de espaço físico adequado, de materiais didáticos e de pauta específica nas reuniões pedagógicas sinaliza uma posição de subalternidade dessa área no interior da escola. Ainda assim, foi possível, ao longo do ano letivo, construir gradativamente um espaço de reconhecimento e valorização da disciplina, especialmente a partir das reações positivas dos alunos e da interlocução com as pedagogas regentes.

Sobre a concepção de Educação Física, ao serem questionados sobre o objetivo da Educação Física na escola, os entrevistados apresentaram dificuldades para responder, e muitas vezes revelavam uma concepção mais próxima ao desenvolvimento motor e aprendizagem motora. A coordenadora, por exemplo, disse: “É uma disciplina que trabalha a lateralidade, a noção de corpo que ajuda em sala de aula, que desenvolve a condição física, psicomotricidade” (Registro da entrevista realizada pela professora Naiara, 2023).

Para os entrevistados, a Educação Física é vista como ferramenta para outras aprendizagens, como mera atividade, desvinculada da ideia de construção de conhecimentos. Para Bracht (2010), essa concepção de atividade, na qual os alunos deveriam ser submetidos à realização de exercícios, historicamente tinha como principal

objetivo melhorar a aptidão física (com suas implicações para a saúde), além de influir no comportamento, moldando o caráter dos alunos. Este tipo de concepção influenciou práticas e pensamentos e, provavelmente, a Educação Física vivenciada pelos entrevistados quando eles estavam no ensino fundamental tenha sido mais próxima deste conceito.

No entanto, a Educação Física que a professora procurava construir com as crianças era fundamentada no conceito de práticas corporais e seus sentidos e significados históricos, sociais e culturais (Coletivo de Autores, 1992). Sendo assim, conteúdos como esportes, ginásticas, jogos e brincadeiras, danças, lutas, atividades de aventuras seriam trabalhados como conhecimentos, considerando o ‘saber-fazer’, ‘o saber-sobre’ e a ‘reflexão sobre o saber’ (Bracht, 1996).

Ao longo das minhas aulas, principalmente no conteúdo de Ginástica, os alunos se surpreenderam muito com o que eram capazes de aprender e isso se refletiu diretamente nas professoras quando os alunos contavam o que tinham realizado nas minhas aulas. Na hora do recreio, algumas professoras vinham me contar a empolgação das crianças ao relatar que tinham aprendido dar cambalhota, a partir do ‘desafio da cambalhota. (Diário de campo, 2023).

A proposta do “desafio da cambalhota” engajou não apenas os estudantes, mas também suas famílias e as pedagogas, que passaram a valorizar os saberes construídos nesse espaço. Isso demonstra que, quando bem fundamentada, a atuação da professora especialista pode não apenas transformar práticas pedagógicas, mas também alterar percepções sobre o lugar da Educação Física no currículo.

Podemos observar, então, que o processo de implementação das aulas evidenciou o desconhecimento, por parte da equipe gestora e docente, sobre o real papel da Educação Física na formação das crianças. Relatos de profissionais que enxergam a disciplina como voltada apenas à psicomotricidade ou ao desenvolvimento físico dos alunos revelam concepções reducionistas, ainda apoiadas em paradigmas técnico-instrumentais (Bracht, 2010; Nunes et al., 2022). No entanto, a prática pedagógica da professora especialista, ao propor conteúdos alinhados à BNCC (Brasil, 2017) — como a ginástica, as danças e os jogos populares — contribuiu para ampliar a compreensão da Educação Física como componente capaz de mobilizar dimensões cognitivas, afetivas e culturais.

Conflitos e disputas pelo reconhecimento profissional

A presença do especialista na escola também escancarou disputas por espaço e poder, em um ambiente marcado por relações já fragilizadas. Situações de desautorização por parte da coordenação e de invisibilização em projetos coletivos demonstram as barreiras institucionais enfrentadas para o reconhecimento da professora de Educação Física como parte integrante do corpo docente da escola.

A professora vivenciou momentos de intervenção direta da coordenação nas suas aulas e a ausência de escuta em momentos de planejamento coletivo. Vamos observar o relato de uma dessas situações marcantes:

Durante uma aula, uma profissional de limpeza da escola estava sentada na cadeira do refeitório que divide o espaço com a quadra onde dou as aulas. Ela estava mexendo no celular e observando minha aula. Num determinado momento, um aluno começou a chorar. Esse aluno já era conhecido na escola por chorar sempre por vários motivos. Ele estava chorando porque perdeu na atividade de estafeta. Ele teve uma crise de raiva e choro, socou e chutou a parede, gritou. Fui me aproximando dele para acalmá-lo. Ele me pediu colo e, diante da crise, achei melhor acalmá-lo. Nessa hora, vi a funcionária se levantando e fazendo sinal com a cabeça de reprovação da minha atitude. Quando o menino se acalmou, consegui conversar com ele sobre ganhar e perder, além de agendar uma reunião com a mãe para conversar sobre seu comportamento. Na hora do recreio, fui abordada pela coordenadora dizendo que não era para eu dar colo mais para aquele aluno, que era para eu mandá-lo direto para a coordenação, que ela resolveria. A coordenadora disse isso na frente dos estudantes e de outras professoras. Naquele momento, me senti desrespeitada. Eu esperei chegar em casa e escrevi uma mensagem para ela, demonstrando a minha insatisfação. Disse que não aceitaria fofocas de funcionárias e que as decisões tomadas na minha aula só diziam respeito a mim como professora na relação com meus alunos e que eu não sou uma professora que faz uso de violência verbal e que iria usar o método de intervenção que eu achasse mais adequado. (Diário de campo, 2023).

Posteriormente, a professora agendou uma reunião com a família do estudante e descobriu que ele tinha acabado de ganhar uma irmãzinha e estava com ciúmes, e que seu comportamento em casa também estava difícil. A família aceitou procurar ajuda com uma psicóloga. A atitude da professora foi importante para que as pessoas da escola, tanto funcionário como a coordenação, comessem a perceber a constituição desse novo lugar

na escola: uma professora de Educação Física que constrói os conhecimentos com seus estudantes e que consegue lidar com os conflitos e com a organização das suas turmas.

Durante as reuniões pedagógicas, a professora Naiara começou a solicitar a inclusão de questões sobre a Educação Física como área de conhecimento e sua participação nos projetos coletivos das turmas. Isto causou um certo estranhamento, como se, de alguma forma, ela estivesse tomando o “lugar” de alguém.

Segundo Faria, Machado e Bracht (2012), a Educação Física é, por vezes, compreendida no meio escolar como uma espécie de apêndice da escola, uma disciplina auxiliar de outras disciplinas. Essa desvalorização configura-se, por vezes, numa forma de desrespeito às dimensões do direito e da autoestima social dos professores, que os motiva a lutar por reconhecimento.

O que percebi por parte dos profissionais da escola, além disso, foi mais uma luta por espaço e poder, o que talvez possa explicar algumas atitudes de certos sujeitos da escola para comigo. Isso ficou claro nas eleições para a direção escolar. A coordenadora estava apoiando, claramente, uma chapa que estava concorrendo com a atual vice-diretora. As fofocas começaram na sala dos professores e descobri que já havia uma certa rivalidade de grupos de muitos anos instaurada ali. A atual coordenadora gostaria de permanecer no cargo, mas para isso a chapa que ela estava apoiando teria que ganhar. Durante esse processo de eleição o clima na escola ficou bem pesado e me senti totalmente pressionada a fazer parte de um dos grupos. Me mantive neutra até o dia da eleição, não manifestando apoio a ninguém. A chapa da vice-diretora ganhou, e a coordenadora teve que voltar para o cargo de professora, tendo se mostrado bastante descontente com o insucesso. Fiquei bem assustada com toda a situação e com o quanto isso pode interferir no meu trabalho na escola no próximo ano. (Diário de campo, 2024).

Ao longo do ano letivo, a professora sentiu que as relações foram melhorando, principalmente no relacionamento com as pedagogas. Alguns trabalhos foram construídos coletivamente e, aos poucos, ela percebeu o reconhecimento da Educação Física como área do conhecimento. A atuação ética, sensível e assertiva da professora, aliada à produção de práticas pedagógicas significativas, possibilitou uma mudança progressiva no relacionamento com a equipe e no reconhecimento do seu papel como educadora.

Porém, ainda é um trabalho inicial, construído no cotidiano escolar, em que há necessidade de a professora de Educação Física reivindicar, diariamente, seu espaço como

docente e o lugar da Educação Física como componente curricular, importante na formação das crianças.

Essa trajetória de afirmação reflete o que Giroux (1997) defende como o papel crítico do professor: ser autor de sua prática, mediador do conhecimento e agente de transformação no cotidiano escolar. Trabalhar com base nas dimensões de conhecimento da BNCC (Brasil, 2017) — como reflexão, fruição, experimentação e protagonismo — contribuiu para dar sentido às aulas e legitimidade ao trabalho desenvolvido com as crianças.

Considerações finais

O estudo, aqui apresentado, teve como objetivo compreender o lugar da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, especialmente diante da presença de um(a) professor(a) especialista nessa etapa de ensino historicamente marcada pela unidocência. A partir da análise das entrevistas, da observação do cotidiano escolar e do diário de campo, foi possível perceber que, embora a presença da professora de Educação Física tenha causado certo estranhamento inicial, ao longo do tempo essa atuação passou a ser reconhecida e valorizada pelos diferentes sujeitos da escola, especialmente pelas pedagogas e pelos próprios alunos.

Os dados revelam que, apesar de a unidocência ainda ser uma prática predominante e reconhecida como importante na construção de vínculos com os estudantes, ela também apresenta limitações significativas, especialmente quando a formação das pedagogas não contempla de forma adequada os conhecimentos específicos da área da Educação Física. Nesse sentido, a inserção de um(a) professor(a) especialista mostrou-se não apenas necessária, mas enriquecedora, tanto para a ampliação das experiências corporais das crianças quanto para a valorização do componente curricular.

Ficou evidente, no entanto, que o reconhecimento da Educação Física como disciplina com conteúdos próprios ainda enfrenta resistências e desafios, como a limitação de espaços físicos, a escassez de materiais didáticos, a ausência de pautas específicas nas reuniões pedagógicas e, sobretudo, a visão reducionista da área como mero espaço de recreação ou descarga de energia. Essas percepções refletem uma concepção histórica e

hierarquizada do currículo escolar, na qual a Educação Física ocupa, muitas vezes, um lugar subalterno.

A atuação do(a) professor(a) de Educação Física nos anos iniciais, portanto, vai além do ensino de habilidades motoras. Ela implica o enfrentamento de disputas por reconhecimento profissional, por legitimidade curricular e por espaços institucionais. Exige também um trabalho contínuo de articulação com os demais docentes e com a gestão escolar, na tentativa de construir uma proposta pedagógica que valorize a cultura corporal e as múltiplas dimensões do conhecimento abordadas na BNCC.

Por fim, esta pesquisa reforça a necessidade de uma política educacional que reconheça a importância da atuação de especialistas nos anos iniciais, sem desconsiderar os vínculos afetivos e pedagógicos proporcionados pela unidocência. O caminho possível parece estar na construção de práticas colaborativas e interdisciplinares, em que pedagogas e especialistas compartilhem saberes e responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, sempre tendo em vista o direito das crianças a uma formação integral, diversa e culturalmente significativa.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p 53-60, 2001
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRACHT, Valter. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 23-28, 1996.
- BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2010. p. 1-14
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CEB. **Parecer nº 16/2001**. Brasília, de 03 de julho de 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 7, de 14 de março de 2013**. Solicitação de alteração da redação do art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz: Revista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 1-11, 2012.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/YvpNgx6QjPCLCDYVWXjpbjD/> . Acesso em: 1 out. 2025.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17 n. 49, jun. 2002.

MINAS GERAIS. **Currículo de Referência. CRMG-Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria Estadual de Educação, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In.: _____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NUNES, Luciana de Oliveira; ZILBERSTEIN, Jacqueline; BOSSLE, Fabiano. Educação Física escolar, anos iniciais e aprendizagens: uma revisão de literatura em periódicos nacionais. **Motrivivência**. Florianópolis. Vol. 34, n. 65 (2022), p. 01-16, 2022.

RODRIGUES, Thiago Francisco; SILVA, C.E. I. da; COPETTI, Jaqueline. Percepções de unidocentes sobre a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, a, v. 33, p. 287-301, 2018.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação infantil: Riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência** 13 (1999): 221-236

VELHO, Otávio. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de oliveira (org.) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.