

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura

LAURYN NUNES DE QUADROS

**DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA À ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Florianópolis/SC

2022

Lauryn Nunes de Quadros

**DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física – Hab. Licenciatura, Centro de Desportos/CDS, da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Castilho
Teixeira Breschiliare.

Coorientadora: Profa. Ma. Ana Flávia Backes

Florianópolis/SC

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Quadros, Lauryn Nunes de

Das memórias de infância à atuação na Educação Infantil : a construção da identidade docente de professores de Educação Física / Lauryn Nunes de Quadros ; orientador, Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare, coorientador, Ana Flávia Backes, 2022.

87 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Identidade docente. 3. Educação Física. 4. Educação Infantil. I. Breschiliare, Fabiane Castilho Teixeira. II. Backes, Ana Flávia. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação Física. IV. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Habilitação: Licenciatura

Termo de Aprovação

A Comissão Examinadora abaixo, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso,
**DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA À ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Elaborado por

LAURYN NUNES DE QUADROS

Como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física

Coordenador do Curso - Prof. Dr. Carlos Luiz Cardoso

Comissão Examinadora (Banca):

Orientação - Profa. Dra. Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare - UFSC

Membro titular – Profa. Dra. Luciana Fiamoncini - UFSC

Membro titular – Profa. Dra. Gelcemar Oliveira Farias - UDESC

Florianópolis, SC, 15 de julho de 2022.

*Dedico este trabalho a todas as infâncias, sobretudo, às
infâncias negras interrompidas pelo racismo.*

AGRADECIMENTOS

A construção dessa pesquisa se teceu dentro da mais pura artesanaria das relações. Diversas pessoas foram importantes nesse percurso. Inúmeros foram os braços que me acolheram, os ouvidos que me escutaram, os olhares afetuosos que me aceitaram, o riso e as memórias compartilhadas.

Agradeço primeiramente ao orixá dono do meu *orí* (cabeça), Exú Elegbará, por abrir todas as encruzilhadas em que já caminhei. Exú é o princípio dinâmico, a comunicação e o movimento, ele é a força a que tudo relaciono com quem eu sou hoje, professora de Educação Física. Odara faz o erro virar acerto e o acerto virar erro. Exú é memória, é passado, presente e futuro, é história e é caminho, a ele sou grata em tê-lo!

Aos meus pais, Auristela e Luciano, por me proporcionarem uma infância repleta de amor, cuidado e educação, por me ensinarem a manter minha criança viva até os dias de hoje. Agradeço a minha mãe em especial, mulher guerreira e trabalhadora, nunca mediu esforços para ver eu e minha irmã bem, correu duas vezes mais para nos possibilitar um presente do qual ela não usufruiu em seu passado. Agradeço também a minha querida irmã, Yamilet, por colocar nos holofotes a pessoa racializada que sou e me fazer renascer deste processo.

Aos meus familiares, dindas, primas, primos, avós e avôs, por me ensinarem que a presença não é necessariamente física. Agradeço especialmente aos meus avôs Neusa, João e Paulo, que jamais lerão essas linhas, mas que seguem vivos em meu coração.

Aos meus amigos, amigas e amigues, que para além da minha vida acadêmica, são parceiros da vida real: Yamilet, Suelem, Taís, Igor, Cyara Odekola, Saúl, Andrieli, Yara, Karol, Gab “piveta”, Stefany, Wesley, Isabelli, Dre, Azânia, Jubis, Karol, Luhan, Tiagão. E, de forma geral, a todos os meus amigos da comunidade preta e LGBTQ+, por todo o entendimento e toda troca daquilo que nos atravessa diariamente num país como o Brasil.

Agradeço à minha família ampliada, meus amigos da faculdade “a Família Ed. Física”: Aline, Camila, Diúlia, Emílio, Evelyn, Iuri, Keli, Liane, Patrícia, Robertinha, colegas do PET-Educação Física, PIBID, PIBIC, por todos os trancos e barrancos, risadas, parcerias, discussões em sala de aula e em uma boa mesa amarela de bar.

Gostaria de agradecer a todas as professoras que atravessaram a minha trajetória, acreditando e investindo tempo em meu potencial: à professora Marina Saldanha Athayde pelo auxílio durante o projeto. À minha coorientadora, Ana Flávia Backes, por todo o suporte metodológico dessa pesquisa, além das indicações de referenciais teóricos. À

professora Andrize Ramires, que no início de sua trajetória na UFSC atravessou a minha trajetória final, sou imensamente grata por ter sido acolhida por ti.

Não poderia deixar de agradecer às professoras que compõem a minha banca: Luciana Fiamoncini e Gelcemar Farias, referências importantíssimas deste estudo (e de minha atuação pedagógica). Minha banca é composta por mulheres que admiro, obrigada pelas importantes contribuições!

A todos os professores e professoras que participaram desta pesquisa. Era praticamente Natal ou pleno calor de janeiro e vocês não mediram esforços para colaborar com a coleta de dados. Compartilhar sorrisos ao ouvi-los falarem de suas infâncias e das infâncias atuais foi certamente sem preço, pois valor algum pagaria essas trocas. Saibam também que eu os admiro pelos professores e professoras que são e estão se tornando. Obrigada por estarem comigo nessa, do fundo do meu coração: muito obrigada!

À minha querida orientadora, Fabiane Breschiliare, por ser um girassol em minha vida e iluminar meu caminho nessa reta final da graduação. Te ler em meio a tantos Portinaris foi certamente o início de um presente. Obrigada por todo o carinho, paciência, acolhimento, comunicação e ensinamento que me deste. Obrigada por tornar o meu TCC em um sonho trabalhoso e não em um mero texto acadêmico, sem sentido e significado. Obrigada por ser simplesmente você.

Por fim, agradeço a todas as crianças, àquelas que já passaram, passam e irão passar em minha vida. Esses sujeitos pequenos que me brilham os olhos... A elas dedico esse trabalho e toda minha dedicação enquanto professora. Especialmente a todas as Ágathas, Nandinhos e João Pedros, infâncias negras interrompidas pelo racismo.

RESUMO

Essa pesquisa realizou um mapeamento na literatura e identificou que a identidade docente de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil é um assunto que merece maior atenção e empenho da comunidade acadêmica. Isso porque, essa discussão ainda é muito tímida na área da Educação Física. Por isso, trazer como foco a perspectiva de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil podem colaborar substancialmente com o debate acadêmico em torno da atuação voltada a essa etapa de ensino. Dessa forma, essa pesquisa qualitativa de caráter descritivo teve o objetivo de investigar o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. E como objetivos específicos buscou-se: identificar a biografia da infância e experiências na infância que influenciaram a escolha em atuar com crianças; descrever a trajetória docente dos professores investigados, com destaque para a escolha pelo curso de Educação Física e a inserção na Educação Infantil; analisar as experiências formativas proporcionadas pela graduação em Educação Física, suas contribuições e fragilidades para a atuação na Educação Infantil; identificar os principais aspectos que impactam no desenvolvimento do ‘ser-professor’ de crianças. A fonte de coleta de dados empregada foi uma entrevista semiestruturada elaborada pela pesquisadora, com base nos objetivos delineados. Quanto à categorização dos dados da pesquisa, recorremos aos indicativos do método de análise de conteúdo. De acordo com os achados da pesquisa, as experiências vivenciadas na infância dos professores investigados impactaram a escolha em atuarem na Educação Infantil. Sobretudo, foi constatado que, conforme a progressão nos ciclos de desenvolvimento profissional, a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida, os professores manifestaram superar dificuldades encontradas no início da docência, além de perceber avanços em relação à constituição do ‘ser professor’. A modo de conclusão pontua-se que, a construção da identidade docente dos professores trata-se de um processo contínuo, dinâmico e carregado de desafios. Mas, também envolto por saberes advindos de um conjunto de experiências vivenciadas antes, durante e após a formação inicial e que são indispensáveis para o desenvolvimento profissional.

Palavras chave: Identidade Docente; Educação Física; Educação Infantil.

ABSTRACT

The mapping in the literature identified that the Physical Education teacher's identity who work in Early Childhood Education is a subject that deserves greater attention and commitment from the academic community. This is because this discussion is still very shy in the area of Physical Education. Therefore, focusing on the perspective of Physical Education teachers who work in Early Childhood Education can substantially collaborate with the academic debate around the performance aimed at this stage of teaching. In this way, the qualitative research of descriptive character aimed to investigate the process of construction of the Physical Education teacher's identity who work in Early Childhood Education. And as specific objectives, we sought to: identify the biography of childhood and childhood experiences that influenced the choice to work with children; to describe the teaching trajectory of the investigated teachers, with emphasis on the choice for the Physical Education course and the insertion in Early Childhood Education; to analyze the formative experiences provided by the graduation in Physical Education, its contributions and weaknesses for the work in Early Childhood Education; to identify the main aspects that impact the development of being a teacher of children.. The data collection source used was a semi-structured interview prepared by the researchers, based on the objectives outlined. As for the categorization of the research data, we used the indicatives of the content analysis method. According to the research findings, the childhood experiences of the investigated teachers impacted their choice to work in Early Childhood Education. Above all, it was found that, according to the progression in the professional development cycles, from a variety of experiences and knowledge acquired throughout their life trajectory, the teachers expressed overcoming difficulties encountered at the beginning of teaching, in addition to perceiving advances in relation to the constitution of 'being a teacher'. In conclusion, it is pointed out that the construction of teachers' teaching identity is a continuous, dynamic and full of challenges. But it is also surrounded by knowledge arising from a set of experiences before, during and after initial training, which are essential for professional development.

Key Words: Teacher's Identity; Physical Education; Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ciclos de Desenvolvimento Profissional	21
Figura 2. Mapa conceitual sobre a biografia, formação inicial e ciclo de desenvolvimento dos professores pesquisados.....	39
Figura 3. Categorização referente aos Significados de ‘ser professor’ de Educação Física na Educação Infantil.....	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	38
--	----

LISTA DE ANEXO

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	76
ANEXO B - Parecer consubstanciado comitê de ética	78

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A - Matriz analítica da entrevista semiestruturada.....	84
APÊNDICE B – Categorias, subcategorias e indicadores da Análise de Conteúdo.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS

CEPESH: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EF: Educação Física

EI: Educação Infantil

GEIEFEI: Grupo de Estudos Independentes da Educação Física na Educação Infantil

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NDI: Núcleo de Desenvolvimento Infantil

PET: Programa de Educação Tutoriado

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RMEF: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

SME: Secretaria Municipal de Educação

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1	CARREIRA DOCENTE: NOTAS SOBRE OS PERCURSOS DO SER-PROFESSOR.....	18
2.1.1	Fase de Entrada na Carreira	22
2.1.2	Fase de Consolidação das Competências Profissionais na carreira ...	22
2.1.3	Fase de Afirmação e Diversificação na Carreira	23
2.1.4	Fase de Renovação na Carreira	24
2.1.5	Fase de Maturidade	25
2.2	UM OLHAR ATENCIOSO PARA A INFÂNCIA E O BRINCAR.....	27
2.3	O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
3	DECISÕES METODOLÓGICAS	36
4	RESULTADOS	38
5	DISCUSSÃO	47
5.1	BIOGRAFIA DA INFÂNCIA.....	47
5.2	FORMAÇÃO INICIAL.....	50
5.3	CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	54
5.4	SIGNIFICADOS DE ‘SER PROFESSOR’ DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	62
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS	68
	ANEXO A - Termo de Consentimento livre e esclarecido	76
	ANEXO B - Parecer consubstanciado comitê de ética	78
	APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados	84
	APÊNDICE B – Categorias, subcategorias e indicadores da Análise de Conteúdo	86

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, as pesquisas sobre formação, saberes docentes e memoriais biográficos vêm ganhando espaço no cenário brasileiro. Com a perspectiva de resgatar as memórias dos professores e as dimensões pessoais que atravessam e constituem a formação da identidade docente, esse movimento busca explicar como o professor atua, se desenvolve e se percebe na profissão (NÓVOA, 1992; 1999; HUBERMAN, 2000; JOSSO, 2004; 2007; TARDIF, 2005; FOLLE et al., 2009; FARIAS, 2010).

Esses estudos surgem a partir de uma abordagem experiencial, de relatos de casos, narrativas e autobiografias, que consideram as experiências profissionais e sócio corporais do sujeito como procedimento de investigação e de formação. Estabelecendo elos entre o passado e o presente, esses aspectos das experiências pessoais e profissionais “são fundamentais para a construção do conceito de identidade docente a partir do conceito de si” (DE BRITO, 2015, p. 930) e da ressignificação dos saberes docentes.

Diferentemente da percepção comumente difundida de que se nasce com um dom para a atuação docente, isto é, o mito do educador nato (ARCE, 2001), proveniente das teorias inatistas, de que o conhecimento é inato; neste caso, o ‘ser professor’, a carreira docente é resultado de um processo construtivo e contínuo, marcado por diversos fatores que interagem entre si e representam aquilo que os docentes fazem de si e de suas funções.

A propósito, Huberman (2000) descreve os ciclos ou fases que compõe a carreira docente como: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação, a serenidade e o desinvestimento. No entanto, o estabelecimento de ciclos ou fases da carreira docente não desconsidera as características singulares e a percepção do professor em cada fase que atua. Assim, a carreira é pautada por dois elementos passíveis de análise: o desenvolvimento profissional e a identidade docente, pois, é durante o desenvolvimento profissional que o professor adquire uma gama de valores e perspectivas que constroem a sua identidade (FOLLE et al., 2009; FARIAS, 2010).

Flores e Krug (2014) sistematizam o conceito da identidade docente ou *identização docente* como o processo autorreflexivo e construído da definição do ser-professor. É entendido como uma forma de construção da docência, do fazer-pedagógico, por meio das relações com a universidade, escola, cultura de pares, com as formações e com si mesmo. Baseia-se nos valores individuais, na construção das histórias, em como se situa no mundo enquanto docente, nos saberes, nas angústias e anseios (GOMES et al, 2013).

Segundo Nóvoa (1992) a construção da identidade docente se dá na maneira de agir do ser-professor: o que faz? Como faz? Por que faz? Como atua? Como fala? Portanto, a

maneira como se faz professor está diretamente relacionada àquilo que somos como pessoa enquanto atuação profissional. O autor expõe elementos que sustentam o processo identitário: adesão, ação e autoconsciência. O primeiro refere-se aos valores e princípios, o segundo na escolha das melhores formas de agir e o último refere-se às reflexões das próprias ações.

Nesse sentido, destacamos que a construção da identidade profissional “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p.16).

Isso ganha destaque no campo da Educação Infantil que sofreu diversas modificações ao longo de sua história. Destaca-se que nesse movimento histórico da constituição da Educação Infantil, emergem diferentes vieses pedagógicos que interferem diretamente na construção da identidade do professor que atua nesse nível de ensino. A demanda por uma formação docente de qualidade para com as crianças pequenas se faz necessário para assegurar o direito da criança como cidadão e ator social. Além de pensar práticas pedagógicas que pensem e respeitem, dialoguem e potencializem as experiências sócio-culturais da infância (GUIMARÃES, 2019; SILVA; SOUZA; BRAGA, 2020).

A consulta na literatura verificou relevantes estudos na área da Pedagogia que tratam da temática da construção da identidade docente dos professores que atuam na Educação Infantil (ALMEIDA, 2006; MICARELLO, 2006; OLIVEIRA et al., 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; COIMBRA, 2011; CARDOSO, 2013; LA BLANCA, 2014; MARTINS, 2019). Porém, poucos estudos foram encontrados na área da Educação Física que abordem a temática da construção da identidade docente na Educação Infantil. Logo, observa-se a relevância de inserir o professor de Educação Física que atua na Educação Infantil como foco dessa pesquisa. Uma vez que, trazer elementos que evidenciem como esse processo de resgate e transformação das experiências desde a infância ao contexto da instituição infantil, possibilita novas reflexões sobre o assunto e suporte para os que estão inseridos em tal realidade.

Importa mencionar que, o interesse por essa pesquisa surgiu mediante o vínculo afetivo que a pesquisadora tem com crianças e o interesse pela atuação na Educação Infantil. As experiências como babá, recreadora infantil, bem como, cuidar de primos pequenos contribuíram para que o olhar para a infância fosse um “olhar de escuta”, acolhedor. Ao conviver com crianças, as memórias de uma infância brincante na metrópole surgem de forma a ressignificar o olhar para o corpo que experimenta a infância.

Outra experiência importante foi o vínculo com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), no subprojeto de Educação Física, onde a pesquisadora teve contato com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Florianópolis e pôde estabelecer elos maiores com crianças de seis a nove anos, no período de julho de 2018 a dezembro 2019.

Com fundamentos nas vivências e experiências da pesquisadora, reflexões e questionamentos destacaram o interesse em discutir a construção da identidade profissional daqueles que trabalham com crianças de zero a seis anos, investigando aspectos da formação inicial e seu envolvimento com o tempo-espaço infantil por parte dos professores de Educação Física.

É oportuno observar que, a presença da Educação Física na Educação Infantil se intensifica a partir de sua obrigatoriedade curricular, permeando todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 1996). Um mapeamento na literatura identificou importantes estudos que discutem a construção da identidade docente dos professores que atuam em licenciaturas, e em específico, a Educação Física (KRUG, 2006; FIGUEREIDO, 2008; FOLLE et al., 2009; SANTOS, BRACHT; ALMEIDA, 2009; AMORIM FILHO; RAMOS, 2010; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016; FARIAS et al., 2018; SANTOS, 2021). No entanto, a discussão acerca da construção docente do professor de Educação Física na primeira etapa da Educação Básica (LACERDA; DA COSTA, 2012; MELLO et al., 2014; GONÇALVES; RICHTER; BASSANI, 2017; LÚCIO et al., 2018;) ainda é tímida, uma vez que a produção acadêmica pertinente à primeira etapa da Educação Básica começou a se consolidar a pouco mais de duas décadas.

Pelos motivos expostos, destacamos a relevância de colocar em foco as narrativas de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. Esse debate toma forma cada vez que o professor de Educação Física presente na Educação Infantil busca sua identidade pedagógica, diante das especificidades dos saberes necessários para atuação na Educação Infantil. Diante dos aspectos expostos e considerando a necessidade de potencializar a discussão, foram levantadas as seguintes questões: Quais aspectos contribuem para a construção da identidade docente dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil? É possível identificar experiências vividas na infância como fatores que influenciaram a escolha em atuar com crianças? Quais são as potencialidades e fragilidades da formação inicial em Educação Física para o processo de construção da identidade docente dos professores investigados?

Buscando responder tais questionamentos na literatura e nas narrativas dos professores investigados, a pesquisa objetivou investigar o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. Além disso, apresentou os seguintes objetivos específicos: identificar a biografia e experiências na infância que influenciaram a escolha em atuar com crianças; descrever a trajetória docente dos professores investigados, com destaque para a escolha pelo curso de Educação Física e a inserção na Educação Infantil; analisar as experiências formativas proporcionadas pela graduação em Educação Física, suas contribuições e fragilidades para a atuação na Educação Infantil; identificar os principais aspectos que impactam no desenvolvimento do ser-professor de crianças.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi composta por três capítulos: o primeiro denominado “Carreira docente: notas sobre os percursos do ser-professor” traz reflexões sobre carreira, identidade docente, bem como elementos que caracterizam as fases do ciclo de desenvolvimento profissional. O segundo capítulo, intitulado “Um olhar atencioso para a infância e o brincar” apresenta, de maneira geral, as concepções de infância e do brincar que norteiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil. O último capítulo, chamado “O professor de Educação Física na Educação Infantil” trata das contribuições da Educação Física na Educação Infantil, assim como o papel dos professores de Educação Física que atuam na primeira etapa da Educação Básica.

2.1 CARREIRA DOCENTE: NOTAS SOBRE OS PERCURSOS DO SER-PROFESSOR

As profissões são definidas por um conjunto de regras teórico-práticas e se diferenciam pelos conhecimentos necessários para a atuação. Desse modo, o exercício pedagógico requer uma série de conhecimentos característicos para a atuação. É preciso levar em conta que a carreira docente é uma trajetória marcada pelas diferenças de contextos – culturas escolares – nas quais os professores irão inserir-se nas realidades sociais (HUBERMAN, 2000; TARDIF, 2005).

Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000, p. 225) definem a carreira como o “fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que elas assumem”. Os estudos acerca da carreira docente são considerados recentes e

tomam forma na metade da década de 1990. As pesquisas têm caracterizado a carreira docente como um processo não-linear de acontecimentos. Tal constatação se fará mais presente neste texto ao expor os ciclos da carreira docente.

Para Huberman (2000, p. 38) a carreira docente é composta por “patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”, onde se evidencia momentos de progressão e regressão da atuação docente. Na mesma linha de pensamento, Almeida (2006, p. 84) configura a ‘profissionalidade docente’ como um processo de construção e reconstrução dos saberes docentes “frente às questões que se apresentam em sala de aula, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade enfim, e que se traduz na re-configuração do modo de ser do professor e de estar na profissão”.

Nesse sentido, vale pontuar que analisar e investigar as experiências de professores, em um acompanhamento refletido de sua trajetória, possibilita sintetizar compreensões de como ocorre o desenvolvimento da carreira docente e das experiências e memórias profissionais pedagógicas que traduzem a história do ser e fazer pedagógico em seus devidos contextos.

Tem-se em vista que a construção da identidade profissional é um processo que antecede a entrada na formação superior e que prossegue durante a formação inicial e continua por todo exercício da docência (GOMES et al, 2013). Além disso, a identidade transcende a ideia de apenas adquirir experiência docente, trata-se de refleti-la, socializá-la. Ou seja, a identidade é um instrumento para o reconhecimento, a busca de si. Assim como Nóvoa (1992) reitera a importância da socialização dos saberes pedagógicos com os pares, para um processo de formação docente, a articulação entre desenvolvimento pessoal, profissional e interpessoal.

Para tanto, o sentido da individualidade necessita também do sentido atribuído pelo outro, pelo coletivo (JOSSO, 2007). O que caracteriza a dupla face da *identização*, um processo interativo e dinâmico, presente numa rede de relações formativas. “Ao estudar uma realidade escolar e sua cultura docente, identifica-se uma diversidade de identidades, visto que, a cultura docente trata do trabalho, da formação e do desenvolvimento do professor” (FLORES; KRUG, 2014, p. 7).

De acordo com Farias (2010), a trajetória inicia no processo de escolha da profissão e dá continuidade ao entrelaçar as experiências pessoais de destaque na carreira profissional. A essas experiências anteriores a escolha de tornar-se um professor, denomina-se de socialização primária ou socialização antecipatória e compreendem as experiências adquiridas na infância, na adolescência, nos laços afetivos, na escola enquanto

aluno, no envolvimento familiar, entre outros espaços que fortificam a escolha da docência. As experiências – sejam de socialização primária ou secundária, prévias à escolha, provenientes da personalidade; de base científica ou da própria experiência na profissão – externalizam a formação do professor como próprio provedor do seu saber-como-ensinar (JOSSO, 2004; TARDIF, 2005).

Por isso, destaca-se a importância de refletir os saberes e experiências docentes em diversos momentos da atuação profissional, pois, são essas reflexões durante o desenvolvimento docente que auxiliam a afirmação de como o professor aprende a ensinar. Ao mesmo tempo em que “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF, 2005, p. 56).

Gonçalves (2009), Huberman (2000) e Nascimento e Graça (1999) descrevem diferentes trajetórias e experiências sócio corporais que dão forma a fases e etapas da carreira docente. Tais estudos são fundamentados nas abordagens dos métodos biográficos: história de vida ou autobiografia. Eles desvendam, caracterizam e tornam nítidas as fases, a partir de fatos marcantes em comum, entre tantas diferentes perspectivas de atuação dos professores, as crises, as angústias, os dilemas e as percepções do cotidiano da carreira.

Ao buscarem explicar como o professor atua, desenvolve-se e percebe-se desde os primeiros contatos com a profissão até a aposentadoria ou o abandono da profissão, viabilizaram o entendimento das diferentes fases pelas quais o professor passa na carreira (FARIAS, 2010, p.32).

Uma das classificações mais referenciadas é aquela apresentada por Huberman (2000). Tal proposta identificou cinco fases distintas pelas quais passa o professor durante o desenvolvimento de sua carreira. Vale destacar que essas fases ou ciclos não podem ser entendidos de maneira linear e estanques. Parte de um processo de sucessão de ciclos do desenvolvimento profissional, no qual subjetividade do professor está posta, com diferentes momentos, trajetórias e discontinuidades. Assim como destaca Huberman (2000, p. 37) “Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas”. E reitera na página seguinte:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos [...] Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades (*Ibid.*, p. 38).

As fases da carreira sistematizadas por Huberman (2000) compreendem a Entrada na carreira (0-3 anos de atuação docente); a Estabilização (4-6 anos de atuação);

Diversificação (7-25 anos de atuação docente); Serenidade (25-35 anos de atuação docente) e Desinvestimento (35-40 anos de atuação docente).

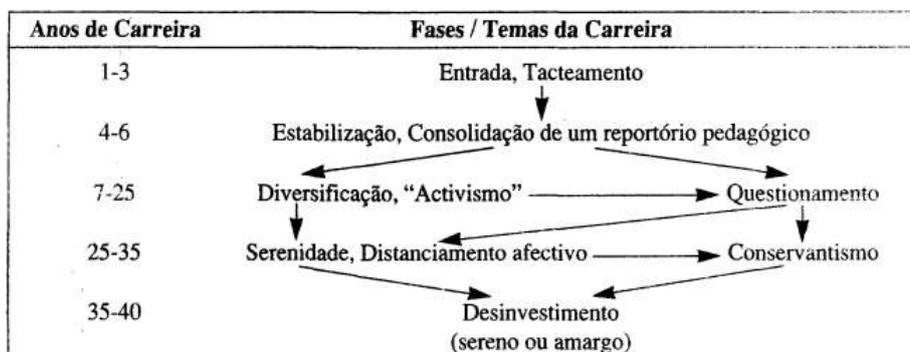


Figura 1. Ciclos de Desenvolvimento Profissional. Fonte: Huberman (2000, p. 47).

A categorização de Gonçalves (2009) compreende as etapas: O início (1-4 anos de atuação); Estabilidade (5-7 anos de atuação); Divergência (8-14 anos de atuação); Serenidade (15-22 anos) e Renovação e Desencanto (≥ 23 anos de atuação).

Nascimento e Graça (1999) categorizam os ciclos da trajetória docente com as etapas de Entrada ou sobrevivência (0-3 anos de atuação), Consolidação (4-6 anos de atuação), Diversificação ou Renovação (7-19 anos de atuação) e Maturidade ou Estabilização (25-35 anos de atuação).

O conhecimento das diferentes sistematizações e nomenclaturas é importante para aprofundar os estudos acerca do desenvolvimento da carreira docente. É oportuno destacar aqui que optamos por fazer o recorte a partir da categorização apresentada por Farias (2010), pois, a autora considera a categorização apresentada pelos autores anteriormente citados, sobretudo de Huberman (2000), o estudo mais referenciado na literatura e mais impactante nas pesquisas com esta temática. Além disso, a autora é pioneira em categorizar o ciclo do desenvolvimento docente partindo do contexto da Educação Física no Brasil. Sendo assim, a categorização realizada por Farias (2010) compreende as fases de: Entrada na Carreira (1-4 anos de atuação), Consolidação das Competências Profissionais na carreira (5-9 anos de atuação), Afirmação e Diversificação na Carreira (10-19 anos de atuação), Renovação na Carreira (20-27 anos de atuação) e Maturidade (28-38 anos de atuação).

2.1.1 Fase de Entrada na Carreira

Segundo Farias (2010) e Huberman (2000) a Entrada na Carreira é a fase considerada como o momento de maior impacto e dificuldade para os professores, pois, os

quatro primeiros anos de atuação estão entre a sobrevivência e a descoberta. O estado de sobrevivência traduz aquilo que o autor aponta como o “choque com o real”. Ou seja, trata-se da transição da formação inicial para as situações reais de trabalho nunca vivenciadas. O que revela, em alguns casos, a distância entre os ideais e crenças efetivados no ambiente acadêmico e no cotidiano escolar. Somando ao fato de que a profissão exige habilidades e competências necessárias para atuação, que ainda estão sendo inicialmente construídas.

Outrossim, o estado de descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação e a exaltação – de ter compromisso e responsabilidade com as crianças, com a instituição, com si, com a sociedade. São estados vividos em paralelo, mas o segundo permite o enfrentamento do primeiro. De certo modo, esses estados implicam na percepção da identidade profissional, que mesmo se encontrando no início do processo, podem deixar marcas profundas na carreira. Positivas ou negativas, refletidas implicará na ‘profissionalidade docente’ por todo o percurso.

Falkenbach, Drexler e Werle (2006) discutem a dificuldade de pensar a formação docente ainda em formação inicial, sem que este vivencie a prática de dar aulas e reflita sobre o recebimento de orientação qualificada para exercício da profissão. Um dos problemas se encontra nos currículos formativos, em que as disciplinas de estágios geralmente se encontram apenas nas últimas fases do curso. Tal fato dificulta o estabelecimento de reflexões e discussões mais ricas sobre atuação docente desde o início do curso.

Este debate se aprofunda ao pensar o currículo da Licenciatura em Educação Física e a baixa quantidade de disciplinas que tratam da infância. O que, por sua vez, transparece a ausência das discussões que buscam compreender o lugar, o sentido e o significado da Educação Física nas particularidades da rotina da Educação Infantil. Além de distanciar os aspectos teórico-metodológicos da Educação Física e sua contribuição pedagógica no tempo-espaço da infância (FALKENBACH; DREXLER; WERLE, 2006).

2.1.2 Fase de Consolidação das Competências Profissionais na carreira

Nesta fase as competências profissionais estão mais evidentes. Ou seja, os docentes compreendem melhor a cultura escolar de forma a se sentirem inseridos ao *habitus* escolar (FARIAS, 2010). Para Huberman (2000) trata-se de um estado de “comprometimento definitivo” e da “tomada de responsabilidades”. Um importante momento de contributo para a afirmação do *eu*, da construção da identidade profissional. Uma vez que nessa etapa o professor realiza uma escolha (comprometer-se com a profissão) e de ato administrativo

(a nomeação oficial). Por “escolha” o autor quer dizer eliminar outras possibilidades, a renúncia de outras identidades profissionais. E por nomeação da profissão, significa dizer, a afirmação da pertença a um corpo profissional, de se ver enquanto professor e buscar socializar com a cultura de pares.

Os valores na docência e as práticas pedagógicas apresentam-se de maneira diferenciadas daquelas estabelecidas no início da carreira, pois ampliam-se as ações de profissionalidade e as crenças são intensificadas e alteradas em função das vivências e socialização profissional (FARIAS, 2010, p. 65).

No sentido do fazer-pedagógico, o docente estabiliza sua atuação docente. E por evocar um sentimento de pertença, confiança e maior conforto, na segunda etapa da carreira o professor converge situações de maneiras favoráveis a si (HUBERMAN, 2000; FARIAS, 2010). Isto é, atua eficazmente com os melhores recursos que possui, momento que até a fase anterior tinha dificuldades para executar.

2.1.3 Fase de Afirmação e Diversificação na Carreira

Ao passo que, na fase anterior, os professores apresentam uma atuação docente unidirecional, esta fase representa o momento da carreira em que os professores apresentam as transformações mais significativas, uma vez que “já consolidaram suas crenças e adquiriram conhecimentos, habilidades e competências para o exercício profissional” (FARIAS, 2010, p. 66). Para tanto, é o momento em que se lança ao cotidiano escolar de forma a buscar novos desafios, estímulos e ideias. Trata-se de diversificar o material, as formas de avaliar, de organizar as turmas, as sequências pedagógicas. Implicitamente, a busca por novos desafios é fruto de um medo emergente de cair na rotina e de manter o entusiasmo pela profissão (fase de entrada na carreira), a busca pelo novo, de novo.

Compreende uma extensa fase da carreira (10-19 anos de atuação), por isso, configura-se como uma etapa de experimentação, diversificação e de consolidação da prática pedagógica (HUBERMAN, 2000; FARIAS, 2010). Um momento de investimento significativo na profissão, uma vez que motivados e dinâmicos, os professores se permitem adquirir diversas experiências pessoais e profissionais que possibilitam pluralizar a *práxis* e estabelecer a direção da carreira docente.

Huberman (2000) aponta que, neste momento de se reinventar, os professores, mais motivados e críticos, tomam frente no ativismo profissional. No qual o desejo de reformar aspectos da profissão, conduz a uma tomada de consciência “mais aguda” desses fatores institucionais. “(...) uma vez estabilizados, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema” (*Ibid.*, p.41).

É importante ressaltar que quando se pensa no desenvolvimento profissional, alcançar uma nova fase significa um rompimento com certas características, saberes e ações que se alteram conforme as etapas (FARIAS, 2010). Também há de se levar em consideração a relação entre os anos de atuação e as fases, sem esquecer a idade cronológica, em que provavelmente os professores se encontram na meia-idade (45 a 59 anos) ou próximos disso.

Para os níveis de maturidade e criticidade, o corpo profissional enfrenta uma crise no campo. Sem passar por uma atividade inovadora significativa, isto é, a estabilização da diversificação. A sensação de mediocridade no trabalho pode levar a períodos de desmotivação e de questionamento da carreira.

Isso infere dizer que a motivação à transformação e inovação é influenciada conforme o tempo em que se está na fase. Aquele professor que configura quase duas décadas de atuação e, portanto, enfrenta há mais tempo as crises do campo profissional, bem como a monotonia do cotidiano escolar ano após ano. Nesse sentido, sua motivação tende a diminuir em função da necessidade de realização pessoal – fora da profissão – outras ambições que já não dizem sobre a docência e sua rotina. Visivelmente, é uma fase com múltiplas faces, por isso faz-se tão difícil definir tantos anos em poucas características.

2.1.4 Fase de Renovação na Carreira

De acordo com Farias (2010) a fase de Renovação é também marcada por uma sequência de questionamentos. Tais questionamentos muitas vezes conduzem à diminuição das perspectivas da atuação docente, como o lamento do ativismo, a percepção da (des)valorização da educação e a necessidade da manutenção de conquistas trabalhistas para garantia financeira do trabalhador, bem como sua aposentadoria. Huberman (2000) descreve a fase (de serenidade) como um período de amarguras e distanciamento afetivo da profissão: “pode-se alcançar a serenidade (e nem todos lá chegam)” (p. 44).

O distanciamento afetivo se refere tanto às lamúrias da carreira, quanto ao distanciamento das relações professor-aluno. A diferença de idade entre professores mais velhos e alunos mais jovens, provê um tratamento diferente em questões da comunicação entre gerações tão distantes.

Nesse sentido, em uma concepção Arendtiana de natalidade, é preciso compreender o professor como responsável pela presença das crianças no mundo. A figura do professor torna-o um “representante da cultura e da história humana, o qual tem a tarefa de construir um processo de mediação entre o velho e o novo, o passado e o futuro” (FARIA;

RUSCHEL, 2015, p. 40). Se para a autora, a educação está na mediação entre o mundo novo e o mundo velho, este elo intergeracional potencializa novas perspectivas de interpretar o mundo em que se está posto.

Em contrapartida ao distanciamento afetivo, a serenidade se refere ao olhar de si, não necessitando provar-se aos outros, pois, o professor considera a si como alguém que adquiriu todas as competências necessárias, possuidor de todas as “cartas na manga”. Para tanto, uma diminuição do investimento na carreira e uma atuação voltada mais ao espontâneo e o tolerante no cotidiano escolar.

2.1.5 Fase de Maturidade

A Maturidade é segundo Farias (2010), uma fase que em grande parte, encontram-se professores no final de suas carreiras, próximos à aposentadoria. Huberman (2000) traz o conceito de “desinvestimento amargo ou sereno” para a fase final da carreira, momento em que o professor tem cada vez mais interesses exteriores à vida escolar. Até certo ponto, é um momento positivo.

No final da carreira, os professores progressivamente se libertam sem se lamentar do investimento feito na carreira. A tentativa de terminar a carreira calmamente, pois, passa-se o bastão aos professores jovens, com seus entusiasmos iniciais pela profissão (HUBERMAN, 2000).

Cabe destacar as diferenças na profissionalidade docente, ao que tange o ambiente em que se atua (FARIAS, 2010). Estudos acerca da carreira docente (NÓVOA, 1999; HUBERMAN, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000; JOSSO, 2004) apontam para as diferenças no final da carreira de professores escolares e universitários, respectivamente, a desmotivação ao fim da carreira e a ausência desta.

Segundo Passos (2002 *apud* Farias, 2010, p.80) as causas da desmotivação, além do tempo de trabalho, são os “baixos salários, a ausência do apoio familiar, a insuficiente formação profissional, a falta de condições de trabalho, a falta de estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico, a pouca qualidade de vida desses profissionais”. O que por sua vez, perpetua a desvalorização do docente (que atua na Educação Básica) e a degradação social-econômica da carreira.

No contexto acadêmico brasileiro, evidencia-se uma escassez de pesquisas que se debruçam na carreira docente a longo prazo. Principalmente relacionadas à área da Educação Física, “que se diferencia de outras áreas vinculadas à saúde e à educação pelos

contextos de intervenção profissional, correntes ideológicas e diferentes modelos de formação inicial” (FARIAS, 2010, p.33).

A pesquisa de Gonçalves, Richter e Bassani (2017) materializa a trajetória de duas professoras de Educação Física da Educação Infantil, em fases distintas do desenvolvimento profissional. Mas, que apesar das diferenças de ciclos, concretizam em suas narrativas a conquista pela legitimidade da Educação Física na Educação Infantil, em conjunto com o ciclo docente caracterizado por Huberman (2000). Tal como a pesquisa de Lúcio et al (2018) discute sobre as trajetórias de vida e as experiências corporais influenciando diretamente na prática docente de Educação Física na Educação Infantil.

Diante do exposto, cabe pensar que o futuro professor, ao ingressar na formação inicial, não atribui a si características da identidade pedagógica. Muitas vezes, a afirmação do ser-professor inicia quando a formação acadêmica se encerra. Portanto, ressalta-se o compromisso da formação inicial não só em qualificar o aluno, futuro professor, para a profissão. Mas, também, de prover espaços em que desperte aspectos profissionais, pessoais e sociais contribuindo para o desenvolvimento da profissão.

Isto também corrobora que o ser-professor – na Educação Infantil – tem relação com as primeiras identificações que acontecem na infância, muito antes da inserção num contexto de formação inicial ou de atuação profissional, enquanto professor ou professora (COIMBRA, 2011). Além dos estágios, os espaços formativos de experiência prática se dão por meio das práticas pedagógicas de componente curricular, como projetos de extensão e iniciação à docência (PIBID). São espaços onde os futuros professores sistematizam saberes e competências que irão orientar e embasar a prática pedagógica, assim como o desenvolvimento de habilidades que incorporam elementos construtivos da identidade docente desde a formação inicial.

Para Negrine (1998), a formação de professores se esvazia quando a formação inicial está distante da atuação com as crianças. A ação educativa é o alicerce entre a apropriação e produção teórica e a atividade educacional. O mesmo autor (1997) destaca que para a consolidação dos professores de Educação Física na Educação Infantil é necessária uma formação que não se direcione a protocolos a serem usados com as crianças, meros manuais do desenvolvimento infantil. Mas, ressalta uma formação pedagógica que credencia um olhar concreto da infância que nos ronda. Nesse sentido, “a ação educativa é mais implicação pessoal do que técnica pedagógica” (FALKENBACH, 2006, p. 22).

As autoras Rosemberg (1994), Campos (2006) e Kramer, Nunes e Corsino (2011) discutem o sentido da formação inicial dos professores da Educação Infantil destacar um dos aspectos mais importantes, ao que se refere à garantia na qualidade do ensino. No entanto, os cursos de formação de pedagogos e licenciados reservam poucos momentos na grade curricular voltados ao trabalho docente e desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos. O que acontece nos currículos formativos¹ é que se apresentam mais espaços formativos para a atuação com conteúdos e metodologias direcionadas ao Ensino fundamental e Médio. Nesse sentido, é preciso retomar os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física e indagar o (des)preparo profissional e a ausência de direcionamentos para a atuação na Educação Infantil.

Ao que fora exposto, a mobilização da literatura identifica que a carreira docente trata-se de um espaço de atuação, datado de subjetividade, objetividade, intenção pedagógica e da sistematização de saberes e competências necessárias para a atuação. Como vimos anteriormente, a trajetória docente inicia antes mesmo à inserção na formação inicial e se consolida até que se finde a atuação pedagógica. Farias (2010) organiza as fases como: Entrada na carreira, Consolidação das competências, Afirmação e Diversificação, Renovação e Maturidade. Mas, é importante ressaltarmos a não-linearidade/cronológica desse desenvolvimento. Com isso, pretendemos dizer que o desenvolvimento profissional abarca as diferentes experiências – de destaque pessoal na infância, na adolescência, na família, na escola, nas formações – configuram saberes sistematizados de um fazer-pedagógico nas diferentes fases em que se atua. Além de englobar o processo de construção identitária do professor que busca afirmar-se pertencente a um grupo social, isto é, o reconhecimento de si e dos saberes que consolidam o *habitus* do ser-professor.

Para tanto, no âmbito da formação inicial, as discussões e experiências formativas que se aproximam do contexto de atuação potencializam o desenvolvimento de saberes e habilidades construtivas da identidade docente, tal qual a afirmação do ser-professor de crianças pequenas e o olhar pedagógico que se constrói a partir da infância e do brincar.

2.2 UM OLHAR ATENCIOSO PARA A INFÂNCIA E O BRINCAR

Segundo Buss-Simão e Fiamoncini (2013, p. 298) “não é possível pensar em atuar pedagogicamente sem estar ciente da concepção de educação e de infância a qual nos

¹ Nos currículos de Pedagogia em específico, a crítica está posta no sentido de que o preparo para atuação docente com crianças se direciona apenas ao ensino das séries iniciais do ensino fundamental (CARDOSO, 2013).

vinculamos”. As imagens sociais da infância são frutos de uma produção social e cultural da qual as diferentes áreas do conhecimento, a licenciatura e a docência em geral se alimentam. Concepções, sentidos e significados diferentes para a infância compõem a visão dos professores que trabalham com as crianças. Esses olhares, certamente, determinam e influenciam o modo de atuar pedagogicamente com as crianças (TOSATTO; PORTILHO, 2014).

É possível notar algumas diferenças nas ações de um professor que olha para a infância como uma etapa incompleta, uma etapa que necessita evoluir para que se complete a adultização da vida. Por essa concepção², a criança muitas vezes é vista como um ser que ainda não sabe, não consegue, não é capaz, mas que está sendo preparada para ser, para saber e para fazer. Um outro olhar possível é daquele professor que a vê e que, aliás, potencializa aquilo que ela já sabe, já é, já pode e já faz. Que utiliza de linguagens criativas e inovadoras, se aproximando para compreender e dialogar com as crianças (PINTO, 1997; TOSATTO; PORTILHO, 2014).

No documento Política Nacional de Educação infantil: pelo direito de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006), o trabalho voltado a Educação Infantil concilia o cuidar e o educar para uma atuação pedagógica que “[...] atende às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida como um vir a ser e, portanto, necessita ser preparada para” (p.8).

As formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido (BRASIL, 2006, p. 8).

Esse reconhecimento da criança como um ser completo e integral corrobora na busca pelo oferecimento de uma prática pedagógica que contemple seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social e outros aspectos nessa etapa.

A brincadeira, apesar de ser definida como eixo fundamental do trabalho pedagógico na Educação Infantil (BRASIL, 2009), ainda encontra muitas barreiras atitudinais nas instituições. Isso se dá devido ao fato de seus elementos serem considerados antagônicos em relação aos objetivos da aprendizagem apontados como prioritários (BROUGÈRE, 2002).

² Essa corrente de pensamento tem como propositores o filósofo inglês John Locke. Seus estudos sobre a infância orientam esse momento da vida como maleável, uma folha em branco a ser preenchida (pelo adulto). Nesse sentido, a preocupação da educação é de “levar a criança a deixar de ser o que é, para se transformar num adulto”. Manuel Pinto (1997) A infância como construção social.

Tosatto e Portilho (2014) destacam narrativas de professoras que atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). As falas apontam para a brincadeira como uma ação própria e natural da infância: a criança como um ser naturalmente bom, puro e ingênuo; a criança como um ser que brinca e que vive no mundo da imaginação.

As narrativas diferem-se de concepções das brincadeiras, da imaginação, da fantasia e do lúdico como atividades apropriadas pela cultura infantil, na qual a criança revela sua capacidade não só de reprodução, mas de interpretação e recriação de si mesma e do mundo que a cerca. Além disso, as narrativas reforçam a necessidade da brincadeira possuir sempre uma “intenção didática”: a importância da brincadeira como um meio para o letramento e alfabetização para vida adulta, processo que denomina-se de escolarização da Educação Infantil (VIEIRA; ALTMANN, 2016).

Deve-se brincar para ser feliz. Se você quiser brincar para aprender já não é mais brinquedo. Porque o brinquedo tem um fim nele mesmo. Bola pra quê? Pra brincar de bola. Você brinca de peteca pra quê? Pra brincar de peteca, para passar pela experiência múltipla e extraordinária que é brincar de peteca. E por que brincar de roda? Porque é uma maravilha: mão na mão, esquecer quem é você, embarcar no sonho daquela hora... Brincar é isso aí. Mas há quem queira transformar o brinquedo num “brinquedo pedagógico”. Existem tentativas nesse sentido, mas não dá, porque há uma incongruência (HORTÉLIO, 2008, p. 25 *apud* OSTETTO, 2007).

Nesse sentido, essas tentativas de escolarizar a brincadeira fazem com que a mesma perca algumas de suas características, a qual pressupõe a escolha, a liberdade, o prazer (BROUGÈRE, 1998; HUIZINGA, 2001; BENJAMIN, 2002).

Para Huizinga (2001, p. 11), a brincadeira se caracteriza por manifestar uma possibilidade à “evasão da vida real para uma esfera temporária de atividades com orientação própria”. Destacamos que a brincadeira não se trata de uma atividade exclusivamente infantil, mas de uma dimensão que é humana, associada à busca pelo prazer e divertimento. Isso não significa voltar a ser criança, mas a possibilidade de compartilhar da cultura lúdica quanto professor e aluno, adulto e criança (BROUGÈRE, 1998).

O olhar para a infância como uma fase natural do contexto infantil, dificulta ampliar os horizontes de um olhar para a infância como construção cultural. Isto é, atores sociais que sofrem influências de seu meio e de suas relações sociais, culturais, econômicas em que a criança está inserida e atua (TOSATTO; PORTILHO, 2014).

De acordo com Larrosa (2002) há ao menos três diferentes formas de se olhar para a infância. A primeira delas é o “sujeito do reconhecimento”, refere-se ao conceber a infância com base em concepções predominantes nas grandes mídias. O “sujeito da apropriação” é

aquele que se apropria da criança e a modifica em algo à vontade do adulto, sem necessariamente reconhecê-la. Por último, o autor apresenta o “sujeito da experiência” aquele que vai ao encontro com a criança e sua “eterna novidade”, fruto possibilidade de ressignificação. O sujeito da experiência se assemelha àquilo que Hannah Arendt (1990) manifesta pelo conceito de natalidade. A natalidade é a capacidade de nascermos de novo, fazermos o novo, aquilo que só acontece por meio das ações. “O fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (1990, p. 247).

Nesse sentido, compreende-se em considerar o professor como figura de autoridade responsável pelo processo do “segundo nascimento da criança”. Nessas relações de trocas entre passado e futuro, sem esquecer que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte ao povo e a classe a que pertencem” (BENJAMIN, 2002, p. 94).

Dessa forma, nossa compreensão é de que as concepções de infância assim como o olhar para a criança dão subsídio à atuação pedagógica para na Educação Infantil. Vimos que durante a história, as concepções de infância retratam uma essência infantil da inocência, da bondade e, portanto, cabe aos jardins de infância manter essa natureza infantil longe dos malefícios sociais. Ao passo que outras concepções apontam a infância como uma etapa a ser superada, ressaltando a adultização das crianças, que ainda não são, mas virão a ser “evoluídas”, quando adultas. Destacamos também as concepções, que ao longo da história, permitem olhar para as crianças como atores sociais e produtoras de cultura, num esforço de assegurar seus direitos como cidadãos.

As diferentes concepções e reconhecimentos da criança ao longo da história resultam em diferentes apropriações da manifestação do brincar na Educação Infantil e, conseqüentemente, na oferta de práticas pedagógicas que pensem o desenvolvimento integral das crianças. O tempo da infância é o de apropriação das brincadeiras incorporadas em sua cultura infantil. As crianças aprendem no contexto da brincadeira, onde brincam, aprendem, fantasiam, imaginam, (re)criam, (res)significam o mundo ao seu redor e produzem cultura. Assim, o professor deve atentar-se que a brincadeira é elemento estruturante da proposta pedagógica, porém não é toda a proposta. É preciso atribuir olhares atenciosos ao cotidiano das crianças, num esforço de captar suas produções e ampliá-las por meio do corpo em movimento nas aulas de Educação Física.

2.3 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por meio da LDB 9.394/96, a Educação Física se torna componente curricular obrigatório para todas as etapas da Educação Básica. Dessa forma, enquanto primeira etapa, a Educação Infantil necessita integrar a presença desta área de conhecimento às demais propostas pedagógicas da escola da pequena infância. No entanto, faz-se necessário a discussão que esta lei implica na Educação Infantil, bem como na formação dos professores de Educação Física – muitas vezes denominados especialistas – que futuramente atuarão na primeira etapa da Educação Básica.

As políticas de formação de professores para a Educação Infantil estão atreladas às mudanças sobre a compreensão do que é ser criança, bem como suas necessidades. Por isso, é preciso associar essas compreensões com os momentos vividos em cada período. A compreensão sobre as crianças é uma discussão ainda incipiente na história da Educação Infantil (CARDOSO, 2013; DA SILVA; SOUZA; BRAGA, 2020).

Na história da Educação Infantil é possível reconhecer a representação variada sobre a origem e função desse núcleo. Essas representações, atreladas à visão assistencialista e filantrópica são construções antigas que datam o pensamento da segunda metade do século XIX, quando surgiram os primeiros jardins de infância no Brasil, analisados por intelectuais da época como “um mal necessário” (KUHLMANN JR, 1998; GUIMARÃES, 2019).

Os jardins de infância eram tidos como tal por simbolizarem a quebra do dever da mulher de cuidar da(s) criança(s) (COIMBRA, 2011). Essa perda era entendida como resultante da saída (de algumas³) das mulheres do espaço privado, o que foi analisado como um sinal da degeneração dos costumes sociais atribuídos à figura feminina. Assim, as creches tinham como prioridade manter as crianças vivas e guardadas para, posteriormente, preparadas, iniciarem o modelo escolar do Ensino Fundamental.

Isso se intensifica com a popularização do modelo médico-higienista presente no Brasil nas primeiras décadas do século XX. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), esse modelo (muito presente na história da Educação Física) voltou-se para o controle social, elaborando uma política assistencialista com estatuto educacional voltado para a infância. Os esforços dos higienistas eram direcionados às crianças num interesse de “criar um adulto adequado à ordem médica”.

Diante às transformações históricas sofridas pela Educação Infantil, a década de 1990 é a de maior destaque, pois, intensificam-se os debates sobre as funções dessas

³ Recorte de raça que está colocado para o Movimento Feminista do século de XIX que se manifestava pelo direito da mulher (branca) do lar poder trabalhar. As mulheres negras já exerciam seus papéis no mercado de trabalho desde a abolição da escravatura. Bell Hooks (1981) *Ain't I a Woman? Black women and feminism*.

instituições. Assim, passa a ser regida por três grandes documentos que asseguram às crianças o direito de uma educação de qualidade (BRASIL 1988; 1990; 1996): a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). A partir desses documentos, organizam-se outros documentos mais voltados às políticas pedagógicas de funcionamento na Educação Infantil (BRASIL, 2006; 2009; FLORIANÓPOLIS, 2010).

A Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica pressupõe alguns impasses quanto à legitimidade da área na Educação Infantil (SAYÃO, 1996; 1999; SILVEIRA, 2015).

Contudo, o que não é explicitado nesta lei é a obrigatoriedade das aulas de Educação Física serem ministradas por um professor de Educação Física. Tal lacuna no documento ofereceu margem para que muitos municípios e mesmo estados brasileiros deixassem de contratar professores de Educação Física para atuarem na educação infantil, assim como nas séries iniciais do ensino fundamental (SILVEIRA, 2015, p. 15).

Até a década de 1980, as teorias pedagógicas da Educação Física não tinham finalidades muito bem definidas, se limitando, em alguns casos para o desenvolvimento de algumas habilidades. Além disso, predominava a concepção de que as atividades deveriam necessariamente ter um caráter de “diversão” para as crianças.

As teorias pedagógicas críticas são recentes, resultando na pouca produção que se tem de uma Educação Física voltada para as crianças de zero a seis anos. Assim, surge a necessidade de construir propostas que englobem a Educação Física nesse espaço, pelo fato de a LDB estabelecer como componente de todas as etapas da Educação Básica (LACERDA; DA COSTA, 2012).

A falta de clareza em relação à Educação Física nesse segmento educacional faz com que, em muitas realidades, as atividades de movimento sejam reduzidas à diversão, à utilização da linguagem corporal como “muleta” para aprendizagem de conteúdos de outras áreas de conhecimento, à concepção de que o movimento deve estar presente para que as crianças “liberem as energias” e se aquietem nos momentos considerados importantes (*Ibid.*, 2012, p. 329)

Sobre o assunto em voga, Sayão (1999) discute o rompimento das barreiras disciplinares que definem o que é específico de cada área, separando os conhecimentos em caixas. Na Educação Infantil, preza-se por uma atuação integrada dos diferentes profissionais que lidam com as crianças pequenas, sejam professores especialistas ou generalistas. A autora defende a ideia de que não se consegue construir um trabalho voltado para as necessidades da cultura infantil de forma isolada. Sayão ainda aponta que o

problema não está na atuação de diversos profissionais e sim na fragmentação das funções, isolando cada um em seu saber sem estabelecer pontes entre as especificidades. É importante ressaltar que a linguagem corporal não é uma "propriedade" da Educação Física, apesar de ser sua especificidade, o corpo. Mas, que pode e deve ser desenvolvida em outros momentos pedagógicos que não valorizem somente o intelecto.

A discussão “generalistas *versus* especialistas” é antiga, fruto da comparação entre os profissionais e os diversos campos do saber (AYOUB, 2001). Essa competição dificulta a busca pelo compartilhamento dos saberes, processo importante para a criação de projetos educativos com as crianças, bem como a valorização das experiências e dos interesses infantis (SAYÃO; 1996; 1999; AYOUB, 2001; LACERDA; DA COSTA, 2012; BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013). Neste caso, os professores de Educação física atuantes na Educação infantil só serão reconhecidos se esses docentes estiverem participando concretamente do projeto político pedagógico da escola.

A formação de professores de educação infantil envolve constituição de pertencimento institucional, cuidado, reconhecimento, socialização profissional, contribuindo para enfrentar o desafio da construção da identidade do professor (GOMES, 2009 *apud* GUIMARÃES, 2019, p. 81-82).

Segundo Pinto (2001), a presença da Educação Física na Educação Infantil potencializa o acervo de práticas culturais de movimento expressas pela corporeidade e motricidade humana durante a história. “Nesse sentido, os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas, entre outras expressões e linguagens, devem ser pensados e tratados na perspectiva interdisciplinar, mesclando-se ao acervo de práticas culturais lúdicas e significativas” (p. 136). Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016) e Buss-Simão e Fiamoncini (2013) reiteram, apontando que as maiores contribuições da Educação Física para a Educação Infantil é ter condições de propiciar à criança a ampliação das linguagens, o acervo de movimento construído historicamente, a leitura de mundo, onde a criança tem liberdade para o movimentar-se criativo.

De acordo com Benjamin (2002) o jogo, a brincadeira e o movimento são suportes da cultura infantil. O brincar é memória em ação e complementa as necessidades da cultura infantil. Porém, na formação inicial pouco se discute a dimensão cultural dos jogos e brincadeiras, atribuindo-os (muitas vezes) um caráter funcionalista, que privilegia a abordagem instrumental de outros conteúdos. (*Ibidem*).

Qual o papel do movimento no currículo da educação infantil [...]? O movimento corporal, tradicionalmente expresso como jogo, brincadeira [...] constitui-se como atividades com fins em si mesmas ou são elementos que fazem parte da cultura

infantil? Como os professores poderão responder a tais questões se os cursos de formação docente não privilegiam a abordagem desses conteúdos enquanto expressões da cultura infantil? (SAYÃO, 1999, p. 499).

Sayão (1996) em sua tese de mestrado questiona novamente o papel da Educação Física na Educação Infantil. Tais questionamentos trazem reflexões sobre a ampliação dos aspectos do desenvolvimento motor, quando pensados de forma unilateral, a recreação (espontaneísmo) e a psicomotricidade que, segundo a autora, não são as únicas possibilidades de propostas de intervenção para este âmbito formativo.

Os questionamentos de Sayão são pertinentes para pensarmos os currículos de formação de licenciatura, que historicamente assumiram a responsabilidade de formar docentes apenas para atuar em níveis que, na maioria das vezes, não prestigiam a atuação na Educação Infantil. Fazendo com que o preparo seja uma atuação mais reservada ao Ensino Fundamental e Médio (ROSEMBERG, 1994; SAYÃO, 1996; CAMPOS, 2006; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

Referente aos jogos, as brincadeiras e o lúdico, é importante que, ainda na formação inicial, os professores tenham propriedade da importância da dimensão cultural que as brincadeiras podem proporcionar nessa etapa da Educação Básica. Compreender as diferentes linguagens manifestadas pelas crianças significa tornar a cultura lúdica presente nas brincadeiras e jogos como atividade central nas aulas de Educação Física na Educação Infantil (MELLO et al, 2014; VIEIRA; ALTMANN, 2016). “É uma forma de assumir outra racionalidade para esse espaço e tempo, que associa interesses e necessidades, representando as características próprias do ser criança e favorecendo o desenvolvimento de diversas linguagens presentes na escola” (MELLO et al., 2014, p. 477).

Micarello (2006) identifica o saber brincar, o saber narrar e o saber acolher como saberes referências na construção da identidade do professor. Isso implica ao professor da Educação Infantil a disponibilidade afetiva, a escuta integral e acolhedora, consideração e valorização do brincar e das linguagens manifestadas pelas crianças. “Nesse caso, a ação pedagógica do professor com a criança é uma ação de disponibilidade corporal” (FALKENBACH; DREXSLER; WERLE, 2006, p. 83).

O estudo de Ehrenberg e Ayoub (2020) aponta a formação continuada de professores de Educação Infantil a partir das experiências e vivências corporais presentes na Educação, Educação Física e Artes. O olhar para o corpo integral e a busca por uma consciência corporal em sua totalidade, contribui para o fazer-docente para com as crianças.

“Sentir tal constituição cultural, para, quem sabe posteriormente, reconhecerem essa constituição social e cultural de suas crianças nas escolas” (p. 15).

Na pesquisa de Prado e Anselmo (2020) as autoras apontam para valorização do professor brincante, já que a brincadeira não é uma atividade restrita à infância. “Retomar a dimensão brinçalhona é valorizar o ser brincante que fomos e que as crianças nos provocam a ser, das e nas múltiplas linguagens” (p. 3).

O brincar e o jogar tecem nas narrativas do cotidiano a apropriação dos saberes e formas de interpretar a realidade concreta de forma a transformá-la e ressignificá-la. Assim, como os jogos e brincadeiras, a dança, a ginástica, as lutas e o esporte – em uma pedagogia dialógica – reforçam esses papéis constituintes da formação humana de nossas crianças.

Nessa direção, entendemos que apesar de legalizada em todas as esferas da Educação Básica, a Educação Física ainda busca sua legitimidade na Educação Infantil em nível nacional. Assim, também ressaltamos as transformações que a identidade da Educação Infantil vem enfrentando desde seu surgimento. Essas representações das funções da Educação Infantil atreladas à visão assistencialista e filantrópica permitem visualizar de que forma essas instituições se apropriaram e se apropriam das concepções de infância.

Nesse sentido, a especificidade da Educação Física precisa atuar partindo das considerações das crianças como atores sociais, produtores de cultura e que se constituem a partir das relações sociais. Além do rompimento com lógicas fragmentárias que apenas inviabilizam a busca pela sua legitimidade no espaço infantil, num esforço de pensar o desenvolvimento infantil integral a partir de uma docência compartilhada entre as diferentes formações. A linguagem corporal – que não é exclusiva da Educação Física – mas que traz contribuições ao desenvolvimento da criança a partir de suas especificidades teórico-metodológica, potencializando as relações do corpo e o movimento humano. Por fim, ao professor que atua na Educação Infantil, se faz necessária a apropriação dos jogos e brincadeiras, danças, lutas, esportes, manifestados dentro de uma cultura lúdica e infantil. Isto é, a disponibilidade corporal e a afirmação de uma postura de professor-brincante, que acolhe a infância presente, da mesma forma que mantém presente as dimensões lúdicas apropriadas em sua infância.

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente pesquisa apresenta a abordagem qualitativa, na medida em que investiga sentidos e significados, buscando compreender, na dinâmica das relações, os motivos,

hábitos, valores, representações de fenômenos, crenças e atitudes dos sujeitos com a finalidade de interpretar uma determinada realidade (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2002). Assim, atuamos a partir das narrativas dos sujeitos, suas trajetórias, experiências, vivências, saberes e concepções. A pesquisa também se caracteriza como um estudo descritivo, uma vez que descreve, registra, analisa e interpreta fenômenos familiarizados a um embasamento teórico e sem manipulá-los (MARCONI; LAKATOS, 2003).

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes do estudo compreenderam dez professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil. Foi realizada uma escolha intencional e foram adotados os seguintes critérios: a) possuir experiência como professor de Educação Física na primeira etapa da Educação Básica; b) ter entre um e dezenove anos de atuação docente, seguindo a sistematização de Farias (2010)⁴; c) aceitar os termos da pesquisa.

Além disso, a amostragem dos participantes foi feita a partir da técnica não-probabilística *snowball*, que é uma estratégia empregada para identificar sujeitos com as características necessárias à participação da pesquisa através de cadeias de referência. Isto é, partiu-se de uma busca intencional para se chegar a informantes-chaves nomeados de “semente”. A semente é um sujeito que atende a todos os critérios de inclusão pré-definidos na pesquisa ou que pode localizar pessoas com os requisitos necessários para a pesquisa. Em seguida, solicita-se às pessoas indicadas pelas sementes que indiquem novos sujeitos com as características desejadas, e assim sucessivamente a amostragem cresce formando uma rede a cada entrevista (VINUTO, 2014).

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados, aplicou-se uma entrevista semiestruturada, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2003) é uma forma de encontro entre duas ou mais pessoas, em que se busca obter informações sobre determinado tema mediante a uma conversação de teor profissional, a partir das narrativas do sujeito, bem como suas interações e interpretações do mundo ao seu redor.

⁴ A categorização realizada por Farias (2010) compreende as fases de: Entrada na Carreira (1-4 anos de atuação), Consolidação das Competências Profissionais na carreira (5-9 anos de atuação), Afirmação e Diversificação na Carreira (10-19 anos de atuação), Renovação na Carreira (20-27 anos de atuação) e Maturidade (28-38 anos de atuação).

A entrevista semiestruturada foi elaborada pelas próprias pesquisadoras em conformidade com os objetivos da pesquisa. O roteiro da entrevista contemplou 11 questões, com foco nas seguintes dimensões: Biografia da infância; Reflexos das experiências corporais da infância no desejo pela docência; Identificações com o ser-professor de Educação Física na Educação Infantil; Reflexos da Formação inicial; Trajetória e desenvolvimento profissional; Olhares para infância e para o brincar; ‘ser professor’ de crianças pequenas. Foi elaborada uma matriz analítica (Apêndice A), abrangendo os objetivos e dimensões para cada uma das questões. A validação da matriz analítica foi realizada por três professores doutores da área.

Como procedimento de coleta de dados, preliminarmente, foi realizado o convite a participar da pesquisa por via do endereço eletrônico de cada um dos participantes. Ao efetuar o convite, foram descritos minuciosamente: o tema da pesquisa, os objetivos gerais e específicos e os aspectos metodológicos presentes. Subsequente, as entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos participantes. Os encontros ocorreram individualmente e virtualmente, mediante a plataforma audiovisual *Google Meet*.

Antes de iniciar as coletas, foram realizadas duas entrevistas “pilotos”, com dois professores de Educação Física. As informações obtidas foram descartadas, pois serviram apenas para a familiarização da pesquisadora com o roteiro de entrevista, bem como para dar maior confiabilidade ao instrumento.

O tempo médio de duração das entrevistas foi de 45 minutos. Ao final de cada encontro, foi transcrito o conteúdo das entrevistas e encaminhado diretamente aos participantes via *e-mail*, para verificação e confirmação dos dados transcritos, bem como a autorização das pesquisadoras quanto ao seu uso na pesquisa. Feitas as transcrições das entrevistas, os materiais recolhidos foram descartados. As transcrições totalizaram 70 laudas. Os professores entrevistados foram representados por siglas, sendo P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10, para garantia do seu anonimato.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH da Universidade Federal de Santa Catarina via Plataforma Brasil, sendo aprovada pelo parecer n. 5.189.444. Foi encaminhado por *e-mail* o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual está localizado no anexo A (Anexo A), para que fosse assinado por cada um dos participantes. Neste documento, esclarecemos: a) os objetivos e procedimentos metodológicos adotados; b) que não haveria gastos financeiros e que necessitará de tempo dispêndio para participar da pesquisa e c)

explicamos a segurança em relação ao anonimato. Vale ressaltar que deixamos claro aos participantes que eles poderiam desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados, recorreremos aos indicativos do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016). A autora define o método como um conjunto de técnicas objetivando o refinamento e a descrição do conteúdo das mensagens, isto é, seus significados e “significantes”. De acordo com Bardin (2016), o método é composto por três etapas: a pré-análise, a exploração do material e a inferência e interpretação. Na primeira etapa, o material a ser coletado é organizado, preparado e por fim, lhe será definido um referencial teórico que embasa suas discussões. Na segunda etapa, os dados são transformados sistematicamente e agrupados em unidades, processo que facilitará a descrição característica do conteúdo. Ou seja, elementos em comum, identificados pela frequência de aparição ou pela intensidade e importância que esses códigos inferem ao tema pesquisado. Na terceira etapa, a pesquisadora realiza a interpretação dos códigos definidos na fase anterior, buscando dar um significado por meio da inferência.

As categorias de análise (Biografia da Infância; Formação Inicial, Ciclos de Desenvolvimento Profissional e Significados de ‘ser professor’ de Educação Física na Educação Infantil) da construção da identidade docente dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil foram elaboradas “*a priori*”, estabelecendo articulações entre as informações que foram coletadas por meio das entrevistas e o referencial teórico adotado nessa pesquisa (FARIAS, 2010; CAMARGO, 2015; GONÇALVES; RICHTER; BASSANI, 2017), com vistas a atingir os objetivos propostos nesse estudo. As subcategorias (Decisão pela Educação Física; Escolha pela Licenciatura; Lacunas no trato da infância; Contribuições no trato da Infância; Entrada na Carreira; Fase de Consolidação e Fase de Afirmação e Diversificação) e indicadores surgiram “*à posteriori*” a partir das narrativas dos professores investigados.

4 RESULTADOS

Para iniciar a discussão dos resultados, apresentamos algumas informações relevantes sobre o perfil dos professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil e que fizeram parte do estudo, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1. Perfil dos professores participantes da pesquisa

Professores	Gênero	Idade	Ano de conclusão de curso	Tempo de atuação	Ciclo
P1	F	33	2017	2 anos	1
P2	F	23	2019	2 anos	1
P3	M	29	2017	4 anos	1
P4	M	42	2011	6 anos	2
P5	F	32	2014	6 anos	2
P6	M	37	2007	9 anos	2
P7	F	40	2009	12 anos	3
P8	M	40	2003	18 anos	3
P9	F	38	2005	13 anos	3
P10	F	40	2012	10 anos	3

Legenda: F= Feminino; M= Masculino; Ciclo 1=Entrada na Carreira; Ciclo 2=Consolidação; Ciclo 3=Afirmação e Diversificação.

Fonte: a autora (2022)

Quanto ao perfil dos professores entrevistados, identificamos que seis são do gênero feminino e quatro são do gênero masculino, com faixa etária média de 35 anos. Em relação ao curso de Educação Física, vale a pena lembrar que a divisão Licenciatura e Bacharelado é amparada legalmente na Resolução CNE/CES 07/2004 e no Parecer CNE/CES 058/2004⁵. Dos dez professores participantes, quatro (P6, P7, P8 e P9) deles se formaram sob o currículo antigo da Licenciatura Plena. Os outros seis formaram-se sob o currículo mais atual da Licenciatura em Educação Física. Em relação ao tempo de atuação como professor de Educação Física na Educação Básica, o tempo varia entre dois anos e dezoito anos de atuação. Os sujeitos foram classificados pelos Ciclos de Desenvolvimento Profissional, de acordo com a sistematização de Farias (2010).

Vale pontuar que todos os professores de Educação Física pesquisados possuem experiência de atuação docente na primeira etapa da Educação Básica. Com o fim de exibir as categorias de análise em ciclo, apresentamos os resultados de forma agrupada, por meio do mapa conceitual (Figura 2), elaborado com a ferramenta *CmapTools*⁶. No centro constam as categorias do estudo, de acordo com a matriz analítica (APÊNDICE A). As subcategorias, segmentos e frequências, emergentes da biografia da infância, formação

⁵ BRASIL. Parecer CNE/CES 07/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília: MEC, 2004.

⁶ Institute for Human & Machine Cognition [Internet]. Cmap Tools software [acesso em 02 mar 2022]. Disponível em: <https://cmaptools.br.uptodown.com/windows>

inicial e ciclo de desenvolvimento docente, ocupam o mapa direcionados de suas respectivas categorias.

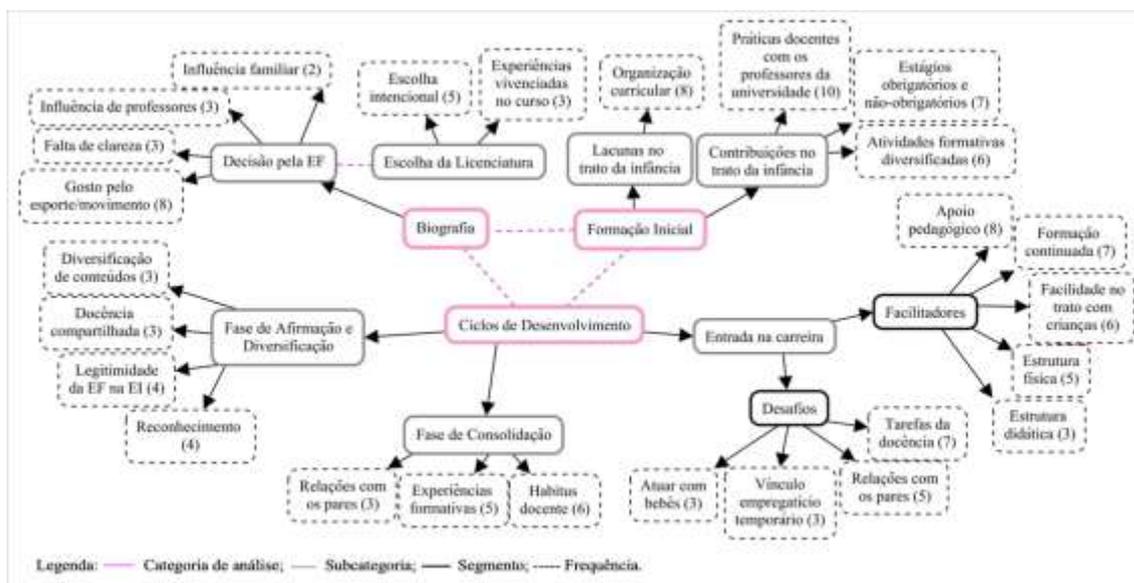


Figura 2. Mapa conceitual sobre a biografia, formação inicial e ciclo de desenvolvimento dos professores pesquisados.

Fonte: a autora, 2022.

4.1. BIOGRAFIA DA INFÂNCIA

Verificou-se que a **decisão de cursar Educação Física** foi influenciada por um conjunto de experiências que impactaram os professores direta ou indiretamente, a exemplo dos “**esportes e o movimento**” (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P9 e P10), bem como da “**influência de professores**” (P2, P4 e P6) e da “**influência de familiares**” (P2 e P8). Para P3, a escolha pelo curso de Educação Física esteve atrelada ao esporte, como relata: “Eu praticava esportes, jogava futebol. [...] E como muitos estudantes de Educação Física, a gente pensa que como gosta de esporte, a gente se encaixaria no curso de Educação Física, né?”. Na mesma direção, P8 relata que: “na época do vestibular, [...] eu pensei: eu gosto de esporte então vou seguir o esporte, é um caminho que acho que posso me dar bem”. P2 retrata que além do gosto pelo movimento, a influência familiar foi um fator determinante para a escolha do curso:

E, além disso, também tive outras influências da minha família. Meu pai e minha irmã são formados em Educação Física e meu irmão também trabalha com isso. Eu via muito isso dentro de casa e pensava: poxa que legal ter essa experiência e esse retorno! Via eles trabalhando com o que eles gostavam e eu pensava: é isso que eu quero para minha vida (P2).

Em relação à **“falta de clareza”** (P3, P5 e P8) sobre a escolha do curso, os relatos destacam a “falta de opção” ou até mesmo por exclusão de outras opções em que os professores identificaram como não desejáveis para uma carreira no momento de escolha. Segundo P5, a escolha se deu, pois: “era mais fácil de entrar no vestibular. [...] Educação Física no geral foi meio que por exclusão das outras coisas”.

No tocante à **escolha da Licenciatura**, destaca-se a **“escolha intencional”** (P1, P2, P7, P8 e P9) como um fator representativo da maior identificação com a atuação no âmbito escolar em comparação com o campo profissional do bacharelado. Destaca-se também, o desejo de trabalhar com crianças previamente à formação inicial, conforme destaca P7: “Minha vontade era trabalhar com criança já, e eu já sabia. [...] E quando eu fiz o vestibular para Educação Física, eu já tinha essa vontade de trabalhar com crianças”.

Eu compreendo que minha infância tenha influenciado demais na minha formação, no meu pensamento, desejo, vontade de querer ser professora e de crianças em específico (P2).

Não sei te dizer se o fato de ter tido uma infância lúdica e rica me fez seguir esse caminho. [...] Mas sempre me dei muito bem com crianças, sempre gostei de brincar com crianças mesmo depois de adulto, isso sim foi ter um papel de influência direta nesse sentido de desejar ser professor de crianças (P8).

Contudo, a partir das **“experiências vivenciadas no curso”** (P3, P5, P10) a identificação com a carreira docente durante a formação inicial potencializa-se, conforme destacam os seguintes relatos:

Eu sempre falei que não queria ser professora. Quando entrei no curso, o meu objetivo era me transferir para o bacharelado e ser *personal trainer*. [...] então eu fui tendo as aulas na Licenciatura, aulas bem específicas e comecei a ver que existem outras possibilidades, como ser professora na escola e professora de crianças [...] E aí eu não quis mais trocar, comecei a querer me formar professora (P5).

Eu entrei no curso com a expectativa de esporte, pois eu praticava. Aos poucos isso foi mudando ao longo do curso porque eu tive uma outra visão da escola (P10).

4.2. FORMAÇÃO INICIAL

Observou-se a partir dos relatos dos professores investigados, que as **lacunas no trato da infância** evidenciadas no âmbito da formação inicial, apresentam íntima relação com a defasagem na **“organização curricular”** (P1, P2, P3, P6, P7, P8, P9 e P10). Os professores destacam a escassa e/ou a ausência de disciplinas obrigatórias que tematizem a infância ou a atuação com crianças pequenas, conforme elucidam os seguintes relatos:

Eu vejo que é uma questão de currículo. Além do currículo, eu fugi um pouco e fiz algumas disciplinas a mais que me levaram a pensar mais sobre a infância (P1).

Eu tive algumas disciplinas voltadas para a Licenciatura e para a escola, porém nada que cativasse algo da Educação Física na Educação Infantil (P6).

Identificou-se como **contribuições no trato da infância**, que os professores valorizaram propostas relacionadas a um conjunto variado de ações: as “**práticas docentes com os professores na universidade**” (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10), os “**estágios obrigatórios e não obrigatórios**” (P1, P3, P5, P6, P7, P9 e P10) e as “**atividades formativas diversificadas**” (P1, P4 P5, P7, P9 e P10).

Referente às atividades formativas diversificadas, foi mencionado o Programa de Educação Tutoriado (PET), entre outros programas e projetos extensão, onde os sujeitos relataram atuar com crianças pequenas (P4, P7 e P9). No que diz respeito a um desenvolvimento de pesquisa, os professores citaram o trabalho de conclusão de curso (TCC) voltado à temática da Educação Infantil e/ou da infância (P1, P5, P7, P9 e P10). Como ressaltou P7 em seu relato: “Eu percebi que estava sempre investigando as crianças, querendo estar com as crianças, me descobrindo com as crianças e eu dei uma continuidade ao meu TCC que foi sobre a formação da Educação Física e a questão da infância”.

Foi possível perceber ênfase atribuída aos estágios não-obrigatórios e obrigatórios, em que os professores expressam maior identificação em atuar na Educação Infantil, quando comparada com as demais etapas. No caso de P10: “Eu fiz dois estágios na Educação Infantil, o último foi opcional. Era a única área que eu tinha me identificado e que eu tinha a pretensão de atuar futuramente”.

Eu fiz o meu estágio na Educação Infantil durante um tempo, então pude experimentar como era trabalhar com as crianças pequenas. Ter cursado a disciplina de Educação Física na Infância e depois ter realizado o estágio na Educação Infantil, meio que me achei ali (P1).

Eu tive a oportunidade de ser bolsista no NDI/UFSC [Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina] [...] Foi muito rico, foi isso que me incentivou a ser uma professora da Educação Infantil (P5)

Quanto às práticas docentes com os professores da universidade, os professores mencionaram as disciplinas obrigatórias do curso que se aproximam da temática da infância (P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8 e P9), a participação no Grupo de Estudos Independente de Educação Física na Educação Infantil (GEIEFEI) (P5 e P7) organizado pelos professores da RMEF e o PIBID (P10). Entre as disciplinas, foi destacada uma disciplina que tematizou a

Educação Física e a Infância. Conforme expôs P1: “A questão de trabalhar com a infância tem relação com a disciplina de infância que eu cursei [...]” e P5: “De ensino eu tive uma disciplina só, que foi a disciplina de Educação Física na Infância [...], muito boa por sinal”.

4.3. CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Relativo ao entusiasmo e a sobrevivência da fase de **Entrada na carreira**, os professores destacam como **facilitadores** do início da carreira: o “**apoio pedagógico**” (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9 e P10) dos pares e da equipe pedagógica escolar, a “**formação continuada**” (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P10), sendo esta a participação nas formações da Secretaria Municipal de Educação (SME)⁷, no GEIEFEI e em programas de pós-graduação. Os relatos a seguir destacam essas relações:

Teve um trabalho muito bom da supervisão, [...] porque ela fez o nosso trabalho ficar bom e fácil. A gente saiu de lá bastante elogiados [...] saímos com o dever cumprido, orgulhosos do nosso trabalho e graças a essa firmeza dela (P3).

O que me levou para a Educação Infantil depois foi [...] a parceria que a gente tem com outras pessoas, você não está sozinho na Educação Infantil (P9)

Eu tive várias formações voltadas para a Educação Infantil, a própria Rede de Florianópolis traz uma formação muito boa (P6).

Também foi mencionada a “**facilidade no trato de crianças**” (P1, P3, P6, P7, P8 e P10), conforme retrata P8: “Com as crianças pequenas foi mais tranquilo. [...] É interessante notar, sempre tive mais facilidade com as crianças menores mesmo, parece que algo já conspirava”. A “**estrutura física**” (P1, P2, P3, P6 e P9), de modo a trabalhar em escolas ou com grupos menores de crianças e a “**estrutura didática**” (P3, P6 e P9), conforme a organização do tempo que é apresentada nos núcleos de Educação Infantil:

Eu vim para a Educação Infantil porque em primeiro lugar tem uma flexibilidade de tempo maior para trabalhar com as crianças. Acho que o currículo do Ensino Fundamental acaba engessando um pouco a gente. Não temos muita disponibilidade temporal e espacial para trabalhar tudo que as crianças desejam e necessitam (P6).

Com relação aos **desafios** da **Entrada na carreira**, verificaram-se as “**tarefas da docência**” (P1, P2, P3, P4, P6, P9 e P10) enquanto atividades de planejamento, intervenção, registro e avaliação. De acordo com os professores: “Foi um baque, na graduação fizemos bastante planos de aula e algumas sequências didáticas. Mas na escola eu achei muito direto, rápido. Como que eu ia planejar de fato? Temos que ler muito” (P2).

⁷ Também comumente chamada de “Rede” [Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – RMEF]. Ver em <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacionaledinfantil/bloco-de-formações-20212>

Na mesma direção, P4 destaca: “Tinha uma dificuldade de achar tempo para planejar [...] porque eles acham que professor de Educação Física é mágico às vezes, acham que eu vou vir com a cartola e pronto, e não é assim”. As “**relações com os pares**” (P1, P2, P3, P8 e P10) se manifestaram como um desafio de convivência frente a diferentes posicionamentos e ideias entre os professores.

Além disso, foi citado como desafio o “**vínculo empregatício temporário**” (P3, P5 e P10), ou seja, o caráter instável de atuar cada ano em uma instituição. O relato de P3 retrata essa relação de instabilidade:

É um pouco complicado quando você é ACT [Admissão de Professores em Caráter Temporário], e eu ainda sou. [...] A gente chega dois dias antes dos alunos e a gente pensa que vai ser apresentado pela escola [...] quando na verdade não é assim que acontece. [...] Você deve dar conta de documentos burocráticos para as coisas andarem e não dá tempo nesses dois dias. E aí chega no dia "tá aqui teu horário, tuas turmas e vai". Em uma primeira impressão isso assusta (P3). [grifo nosso]

“**Atuar com bebês**” (P7, P9 e P10) aparece enquanto uma dificuldade de desenvolver propostas que contemplem essa faixa etária. Como relata P9: “Já trabalhei com bebês em uma creche e foi uma experiência bem frustrante. Mas é que eu pensei: o que se faz com bebê na Educação Física?”.

Considerando a fase de **Consolidação das Competências Profissionais na Carreira**, enquanto uma fase de conquista do “*habitus docente*” (P4, P6, P7, P8, P9 e P10), constatou-se que os professores apresentam maior domínio das tarefas da docência, bem como da estrutura física e didática. Conforme destacam P4 e P8 nos seguintes relatos:

Na parte burocrática [de planejar, avaliar] você vai ficando mais esperto, mais rápido, quanto a isso e no chão da quadra também, pois, no início você planeja algo e às vezes tem 15 alunos e só cinco participam da brincadeira [...]. Me dava um gelo, depois fluiu mais, e você conquista e é conquistado, deixa acontecer que acontece (P4).

No começo da carreira eu tinha muita dificuldade de planejar. Não que hoje em alguns momentos eu não tenha, mas hoje a gente sabe mais como articular e pesquisar melhor, a pensar mais estratégias. Até o próprio planejamento, questão burocrática, saber o andamento da própria unidade, você vai se adaptando e vai conhecendo como é a rotina de cada unidade e isso vai facilitando o teu processo de planejamento. Hoje eu tenho uma facilidade bem maior até pelo tempo de experiência que eu tenho (P6).

Quando vamos tendo um pouco mais de experiência, a gente aprende a lidar com uma série de situações. O planejar parece que se torna mais fluído. Você entende como se dá aquela questão daquilo que se espera da Educação Física, e daquilo que você como professor tem efetivamente que fazer dentro da escola com o seu componente curricular e todas as séries de dificuldades (P8).

Com relação às “**experiências formativas**” (P6, P7, P8, P9 e P10), verificou-se maior protagonismo e participação dos professores nas formações docentes da RMEF, do

GEIEFEI e na construção de documentos da proposta da Educação Física na Rede. Identificou-se avanços no que diz respeito às “**relações com os pares**” (P5, P8 e P9). Para P10:

Hoje posso dizer que tenho uma tranquilidade para pensar em um tema da área, para elaborar propostas e vivências para esses bebês e essas crianças pequenas. E isso não veio só dos meus estudos, veio de trocas com o Grupo Independente, com professores que tinham mais experiências do que eu. Hoje consigo ter um outro olhar sobre a Educação Física, de uma forma mais ampla do que eu tinha no início da carreira (P10).

Por fim, com relação à fase de **Afirmção e Diversificação da Carreira**, identificou-se que as transformações mais significativas da carreira vão ao encontro da conquista da “**legitimidade da Educação Física na Educação Infantil**” (P7, P8, P9 e P10) como uma disciplina que tem papel fundamental no trato das crianças pequenas. Consoante com o relato de P9: “Essa questão da legitimidade perpassa muito pela gente, porque a gente tem os olhares dos outros. E é bem interessante perceber que, dentro de um tempo alongado na minha unidade eu já construí o meu lugar”.

Aquilo que a gente sempre esbarra de um lugar diferente sobre a Educação Física tem que construir. Eu sempre disse isso, sempre trouxe isso nas reuniões pedagógicas. Eu apresentava o documento da Educação Física, de como eu ia trabalhar e fui conseguindo em todo lugar que passei, eu deixei isso, essa sementinha, sabe? Nós precisamos de professores que vão dar essa continuidade (P7).

Além disso, os professores nesta fase manifestam o “**reconhecimento**” (P7, P8, P9 e P10) dentro da unidade, no sentido de construir um papel pedagógico de importante valor no trato da infância. As palavras “respaldo” (P7), “retorno” (P8) “referência” (P9) e “valorização” nas falas dos professores, reafirmam aquilo que P8 destaca:

Hoje eu não me vejo atuando com a Educação Física escolar fora da Educação Infantil, que foi onde me encontrei como professor e digo que é onde eu vejo que eu posso contribuir bastante e tenho muito retorno, principalmente do ponto de vista das professoras que me indicam e, sobretudo das crianças. É maravilhoso trabalhar com os pequenos.

Também se destaca a possibilidade da “**docência compartilhada**” (P7, P8 e P10) no cotidiano da Educação Infantil e a “**diversificação dos conteúdos**” (P7, P9 e P10) propostos pelos professores. Segundo P7:

Eu quis trazer algumas questões com as quais eu não tive tanto contato, nem durante a graduação, nem durante a vida [...]. Tudo aquilo que tu traz, não só da formação profissional, como da sua formação como pessoa, a Educação Física tem esse privilégio de poder contribuir. Mas acho que nunca pode limitar. Não é porque minha formação foi toda da dança, da capoeira, ou, porque eu sou de alguma área específica que eu vou trazer somente aquilo para as crianças [...]. A palavra é ampliar esses horizontes. Acho que temos que ir além da formação acadêmica, sempre buscar mais informações (P7).

4.4. SIGNIFICADOS DE ‘SER PROFESSOR’ DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentamos na sequência a categorização referente aos **Significados de ‘ser professor’ de Educação Física na Educação Infantil** (Figura 3).

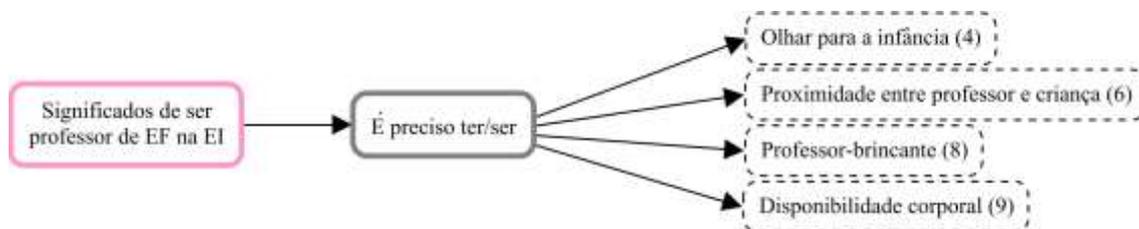


Figura 3. Categorização referente aos Significados de ‘ser professor’ de Educação Física na Educação Infantil.

A partir dos relatos dos professores investigados, observou-se que **‘ser professor’ de Educação Física na Educação Infantil** significa ter **“disponibilidade corporal”** (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10), isto é, significa que o professor de crianças pequenas precisa participar de forma efetiva corporalmente, se envolver com as próprias propostas pedagógicas e com as propostas de brincadeiras produzidas pelas crianças. Para P4: “participação também, eu brinco, eu participo, eu faço bagunça. Tem que ter uma disponibilidade, uma entrega”.

A aula funciona se você é um professor participante. É bem diferente de uma aula para o nono ano em que você explica, assiste [...]. Na Educação Infantil isso não se aplica, você tem que ser participativo, você brinca, a gente brinca junto [...]. Quando você brinca junto é bem diferente a participação das crianças [...]. Isso te ajuda a criar aquela desenvoltura de professor de crianças (P3).

É preciso estar próximo, estar atento às questões das crianças [...]. Essa relação de proximidade é importante na fala, no diálogo, eu sou muito de brincar com eles [...]. A gente tem que ter respeito, [...] olhar sempre nos olhos das crianças e estar sempre buscando. Se na Educação Infantil você não se envolve, seu trabalho fica desconexo (P9).

Ser um **“professor-brincante”** (P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) é imprescindível para potencializar as interações entre professor e criança, além do entendimento e apropriação do que significa o brincar na Educação Infantil.

Na Educação Infantil é muito importante para as crianças que você seja um adulto que está dentro da brincadeira. Se você participar das brincadeiras de forma ativa, sujar a camiseta, pular no barro, sujar com tinta, rolar no chão, tem que ter disponibilidade, isso faz muita diferença, as crianças respondem de uma forma muito diferente (P6).

Ser professor da Educação infantil é ser sempre um ser brincante. E é uma profissão, é uma vivência, é um cotidiano que te exige muito corporalmente,

muito. Pois, tu realmente tens que estar disponível, tem que estar ali para a criança (P7).

Eu penso que seja fundamental, esse elemento de professor brincante, é o diferencial que acaba qualificando e que nos dá esse retorno por parte das crianças [...]. Se você não está com a criança, não colhe os frutos do seu trabalho. Então uma das bases do trabalho da Educação Física na Educação Infantil é interagir, brincar com as crianças, estar com crianças, é ter essa disponibilidade (P8).

Também se destaca a “**proximidade entre professor e criança**” (P1, P2, P4, P6, P8 e P9), em que os professores relataram a necessidade de desenvolver relações de acolhimento, afeto e companheirismo com as crianças. Além disso, um “**olhar para a infância**” (P1, P2, P5 e P9) que se direcione a enxergar, de forma atenta, o corpo que vivencia a infância. Conforme os relatos:

É preciso compreender as relações que a criança apresenta com o seu corpo [...]. Precisamos ter esse olhar mais sensível para aquele sujeito que está ali e não um olhar físico, apenas. São pequenas atitudes, se abaixar na altura da criança, estar mais presente [...]. Na Educação Infantil, a proximidade é mais afetivamente (P2).

Isso é fundamental, pois como você enxerga a criança direciona como o seu trabalho se baseia [...] Minimamente tem que entender e perceber como você trata as crianças, como você olha e escuta elas, se você escuta elas. Isso é o básico do básico [...]. É preciso estar atento (P5).

Eu acho que a questão da afetividade, saber lidar com as crianças, saber respeitar o tempo delas. Paciência é muito importante, empatia, conhecimento pedagógico e científico é imprescindível. Mas, eu colocaria que conhecer, estudar e saber as necessidades das crianças, saber escutar elas, conversar com elas, respeitar o tempo delas, talvez seja o mais importante (P9).

5 DISCUSSÃO

Com os dados apresentados, passamos a discutir as categorias de análise e as respectivas unidades de registro elencadas para a pesquisa.

5.1 BIOGRAFIA DA INFÂNCIA

Investigar a biografia de professores é peça chave para se compreender os processos de ensino construídos pelos sujeitos, assim como os significados atribuídos a “ser-professor”. Assim, esta construção toma-se conhecimento a partir de um ponto de vista pessoal e profissional, em que pessoa e instituição constroem a formação de modo bastante amplo.

Isto é, aproximar-se de aspectos das experiências pessoais e profissionais, desde as experiências escolares na infância, na adolescência, nos laços afetivos, passando pela

escolha e entrada na carreira profissional, até o afastamento desta, permite representar uma identidade profissional daquilo que os docentes fazem de si e dos saberes docentes (ALMEIDA, 2006; DE BRITO, 2015; GOMES et al, 2013; JOSSO, 2004; NÓVOA, 1992; SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009; TARDIF, 2005). Segundo Josso (2012), a construção da identidade docente trata-se de um processo de reflexão biográfica que resulta em um caminhar para si:

A escolha de um verbo sublinha que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que **permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem**, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, **ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um** (JOSSO, 2012, p. 21) [grifos nossos].

Entendemos que, a formação do professor inicia-se no processo da escolha da profissão (FOLLE et al., 2009; FARIAS, 2010) e que a dinâmica que orienta a escolha da docência se relaciona às representações que se tem do ser-professor. Figueiredo (2008) defende que as experiências corporais dos indivíduos são também experiências sociais e, portanto, experiências sociocorporais que influenciam tanto na escolha do curso, quanto no envolvimento dos acadêmicos durante o tempo de formação.

Referente à escolha do curso de Educação Física, as evidências do estudo indicaram que parte dos professores entrevistados, se apoiam fortemente na socialização primária relacionada ao gosto pelo esporte e o movimento, às aulas de Educação Física escolar e a influência familiar. Santos, Bracht e Almeida (2009) justificam que os dois principais fatores motivadores à escolha do curso de Educação Física, é primeiro o envolvimento e a paixão pelos esportes e pelo movimento, e segundo, a influência familiar.

Em termos da escolha da Licenciatura em específico, há ainda uma importante influência das experiências sócio corporais no âmbito escolar, por parte dos professores de Educação Física e da identificação com a docência (CAMARGO, 2015). Neste quesito, Folle e Nascimento (2008) destacam que o aparecimento de um professor preferido, influencia significativamente o docente em formação, que este modelo de referência e inspiração levaria a escolha da profissão e, posteriormente, como referência da prática pedagógica.

Tal colocação nos remete ao trabalho desenvolvido por Falcão (2005) que, ao investigar o processo de construção da identidade docente de um acadêmico em formação à

docência, evidenciou que esse aluno manifestava o desejo de seguir o seu professor-modelo, tanto na dimensão profissional quanto pessoal. A admiração do aluno pelo professor colocada por Folle e Nascimento (2008) é expressa no uso das palavras “espelho” e “igual” (FALCÃO, 2005). Tal admiração é percebida no relato de P4:

Uma das motivações foi graças a todos os meus professores. Eu olhava para eles e quando eu era criança, não pensava o que eu ia querer ser quando crescer, mas depois [...] eu pensei “vou fazer Educação Física” [...]. Então, foi por isso e por ter essas lembranças desses professores que foram muito queridos, de alguns vou lembrar até os nomes, mais por isso (P4).

A escolha pela licenciatura é demarcada também pela relação do sujeito com a escola, o professor que fora uma vez aluno. Nessa circunstância, identifica-se a presença da relação com o saber (CHARLOT, 2000), onde os ambientes, os indivíduos e as relações sociais resultantes influenciam a escolha da carreira e, para além da escolha, integram as relações identitárias da atuação, uma vez que não há como fragmentar as dimensões entre pessoa e professor (NÓVOA, 1992; JOSSO; 2004; TARDIF, 2005; CAMARGO, 2015).

Nesta categoria apresentamos também a infância e os possíveis reflexos na atuação profissional com crianças pequenas. Ao descreverem experiências marcantes da infância, a exemplo das brincadeiras que brincavam e do espaço-tempo em que as brincadeiras e interações aconteciam, os professores compartilham relatos de experiências, recordando-se de uma infância bem brincante, onde a rua era o espaço ideal para os encontros das mais diversas brincadeiras mencionadas. As palavras “privilegio” e “riqueza” obtiveram seis e duas aparições, respectivamente, ao tratarem da própria infância.

Nesse sentido, a identificação prévia com a docência, no caso da Educação Física, das experiências vividas nas práticas de esportes, jogos, brincadeiras, movimentos experimentados no cotidiano da infância, são destacadas como experiências que impulsionaram posteriormente o desejo da atuação pedagógica com crianças. Assim, esses sentimentos de prazer e alegria atribuídos a um tempo (predominantemente) bom das condições de ser criança, foram construindo ao longo do tempo os valores e as crenças no desejo de ser professor (AMORIM FILHO, 2010). Para o mesmo autor, “o professor poderá resgatar, mesmo que em seu inconsciente, a relação de alegria, prazer e descobertas que uma criança vivencia ao brincar com os pés descalços” (*Ibidem*, p. 226).

Reconhecemos, então, essas experiências das infâncias, tidas como privilegiadas, enquanto um fator de impulso e resgate desta relação prazerosa da infância na identificação em lecionar aulas de Educação Física para crianças, ainda que de forma mais indireta e, às vezes de forma inconsciente até certo momento da trajetória.

Para Anselmo e Prado (2020), o professor de crianças tem a necessidade de reviver, retomar e reconstruir dimensões brincalhonas, bem como outras condições do ser-criança, partindo da superação da condição adultocêntrica que se faz bastante presente no cotidiano, para assim, “retomar infâncias adormecidas em nós” (pág. 9). Portanto, faz-se necessário o resgate das experiências na infância, do período da escolarização, das experiências sociocorporais com o movimento, para compreendermos as tramas que tecem a identidade docente e a complexidade que envolve a vida e o imaginário na escola (SILVA; CAPARROZ; ALMEIDA, 2011; CAMARGO, 2015).

5.2 FORMAÇÃO INICIAL

Nóvoa (1999) apresenta um ponto de vista que considera tanto o desenvolvimento pessoal do professor quanto o desenvolvimento profissional, proveniente da formação inicial e da organização escolar, sinalizando estes enquanto espaços centrais deste processo. Para o autor, a formação docente é o lugar onde o professor constrói a sua profissão, por isso ressalta a relação existente entre profissão e formação em seus trabalhos.

Tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas, também, não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referencia o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1999, p. 24).

Nesse sentido, aponta-se que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na construção da profissionalidade docente, em que a formação deve estimular uma dimensão crítico-reflexiva e uma prática autônoma que faça o docente sujeito de sua própria formação (CARDOSO, 2013), e, ainda, a formação fomenta “[...] a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 12).

Entendemos então que, uma formação não se constrói unicamente a partir do acúmulo de conhecimentos, cursos ou técnicas. Mas, sim, de um esforço crítico-reflexivo sobre as práticas pedagógicas, bem como a (re)construção permanente da identidade docente. Na mesma direção, apoiamo-nos em Arce (2001) e Silva (2009), ao afirmarem que a formação docente consta como um espaço de formação didático-metodológica, e, para além, um espaço de formação histórica, política, social, filosófica, onde o professor se desenvolve para refletir sobre sua função social.

Na categoria formação inicial, apresentamos os estágios obrigatórios e não-obrigatórios como pontos de referência entre a aprendizagem da docência e a identificação com a prática pedagógica com crianças pequenas, no âmbito da formação inicial. Os estudos de Nunes (2002) e Falkenbach (2006) apontam considerações a esse respeito, destacando que as experiências com o fazer docente deveriam ser mais enfatizadas no contexto da formação inicial. Dentre as possibilidades discutidas, apresentam-se o destaque das atividades e disciplinas de estágios frente às demais atividades e disciplinas curriculares. Nunes (2002) acrescenta que estas devem ser oferecidas em vários momentos do curso de formação inicial.

Os estágios obrigatórios são uma oportunidade para aprendizagens pedagógicas, que visam proporcionar a superação das diferenças entre a teoria e a prática, configurando-se, assim, em uma atividade de caráter teórico-prático, envolvendo estudos, reflexão, solução de problemas e modos de como ensinar e apreender a ensinar. Assim, cabe aos professores supervisores ou orientadores de estágio a mediação entre a teoria e a prática, de modo a facilitar o aprendizado dos universitários (RAMOS et al., 2017, p.2)

Em outras palavras, viabilizar o contato com a realidade pedagógica *in loco*, em que a tomada de consciência da fundamentação teórica dos professores em formação é estimulada face aos confrontos reais do fazer docente. Assim, o estagiário de Educação Física poderá experimentar parte importante das dimensões que circundam a docência (NASCIMENTO; MARQUES; SILVA, 2021).

Falkenbach, Drexler e Werle (2006) colocam em questão a dificuldade de pensar a formação de professores de Educação Física na Educação Infantil sem vivenciar a ministração de aulas, sem refletir e receber orientações qualificadas para o exercício da docência. Pensando o estágio e a Educação Infantil como um alicerce dos futuros professores na relação com as crianças, os professores (P1, P3, P5, P6, P7, P9 e P10) corroboram que os estágios, sejam obrigatórios ou não-obrigatórios, consolidam-se na formação inicial enquanto instâncias fundamentais da formação para a docência. A propósito, os estudos (NUNES, 2002; FALKENBACH; DREXLER; WERLE, 2006; SILVA, 2009; RAMOS ET AL., 2017) apontam para os estágios como uma parte importante da formação de professores, já que se colocam como espaços de socialização de conhecimentos teórico-práticos para a atuação com crianças pequenas.

Compreendemos que a Educação Física exerce um papel ímpar na Educação Infantil, tomando como partida a criança frente uma diversidade de experiências, que elas são capazes de criar, (re)descobrir novos movimentos ou novas formas de se movimentar (BASEI, 2008; SAYÃO, 2001; BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013; SILVEIRA, 2015).

Entretanto, quando apresentamos o viés do preparo para a atuação nesta etapa de ensino, pesquisas científicas (OLIVEIRA, 2003; FALKENBACH, 2006; VIEIRA; WELSCH, 2007; SILVA, 2009; GOMES, 2012; CAMARGO, 2015; MARTINS, 2019) apontam a carência formativa, indo em direção nula da função pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, mais especificamente, a formação dos professores e as exíguas práticas nessa etapa de ensino.

Numa formação com visíveis insuficiências, mostra-se questionável a responsabilidade das Universidades com a sociedade, principalmente, no âmbito do comprometimento em não apenas conferir títulos aos profissionais que forma, mas conferir-lhes uma formação que realmente os capacite a atuar coerentemente às necessidades da parcela da sociedade que visam atender, aqui, no que se refere às crianças (VIEIRA; WELSH, 2007, p.136).

O estudo desenvolvido por Silva (2019) apresenta uma importante análise da composição curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC, ao longo de suas reformulações (1974, 1988 e 2005)⁸, frente às questões da infância na aprendizagem da carreira docente. A autora apresenta como maior destaque a adição da disciplina “Educação Física na Infância” presente no currículo atual (Resolução CNE/CES 07/2004) e, que, vai ao encontro dos relatos dos professores (P1, P2, P3, P5), enquanto uma atividade formativa preparatória para atuação na Educação Infantil.

Neste sentido, cabe indagar: existe mesmo um “lugar” da infância na formação de professores de Educação Física? O que este espaço, circunscrito a pouquíssimas disciplinas, tem a contribuir para pensar a relação entre Educação, Educação Física, infância e formação de professores? (SILVA, 2009, p. 100).

A autora aponta para questões concernentes à infância que apresentam-se na formação universitária do professor de Educação Física e que se limitam a uma disciplina, configurando-se como um problema de organização curricular voltado à infância. Na mesma direção, Vieira e Welsch (2007) defendem que mesmo com a inserção de disciplinas que contemplem uma possível formação para esta etapa, “é necessário que o ensino proporcionado por meio da formação como um todo consolide uma formação que de fato fundamente estes professores, de forma que possam exercer sua prática coerentemente às necessidades e especificidades da infância” (p. 136-137). Nesse sentido, é preciso compreender que o trabalho docente que se realiza na Educação Infantil é fruto de processos de apropriação do conhecimento, que não são espontâneos nem naturais, mas são

⁸Segundo Silva (2019), a criação do curso de Educação Física se deu a partir da Portaria n. 470/1974. A primeira reformulação do currículo do curso aconteceu em 1988, sob a Resolução n.03/1987. O currículo mais atual, do qual a autora cita a adição da disciplina “Educação Física na Infância”, está amparado pela Resolução n.07/2004.

desenvolvidas no processo de formação de concepções acerca da infância e da Educação Infantil (KRAMER, 2005; MARTINS, 2019).

Segundo Kramer (2005), Tossato e Portilho (2014), o resgate histórico das categorias criança e infância, contribuem para a compreensão do trabalho docente em termos de conhecimentos, habilidades e competências que são necessárias ao professor que atua com crianças pequenas. Neste aspecto, faz-se necessário analisar como a criança e a infância vêm sendo tratadas e, principalmente, com quais finalidades formativas no âmbito da Educação Física e da Educação (SILVA, 2009).

Ao nosso ver, a temática infância tem historicamente figurado no curso de formação profissional, no entanto, desprovida de criticidade. Em consequência disto os profissionais têm sido formados para atuarem nos mais diversos níveis de ensino sem compreenderem as infâncias, as crianças (OLIVEIRA, 2003, p. 91).

O estudo de Oliveira (2003) reitera para essa questão das lacunas na formação universitária dos professores frente às demandas da infância e da Educação Infantil. Na mesma medida, Sayão (1999, p. 223) defende que “tradicionalmente, não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professores para intervirem na educação de zero a seis anos”.

Em contrapartida, Gomes (2012) critica correntes teóricas que não avançam neste discurso acerca do despreparo dos professores tratar-se apenas de um problema da qualificação da formação inicial. O autor coloca que se trata de um problema estrutural de legitimidade da área, para além da formação inicial, uma vez que a LDB 9.394/96 assegura a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, logo, da Educação Infantil. Todavia, essa lei ainda não surtiu os efeitos desejados no processo formativo para atuar na primeira etapa da Educação Básica.

Concordamos com Sayão, Vaz e Pinto (2001, p. 5) que “direta ou indiretamente a infância está presente nos cursos de Educação Física. Ou seja, há um ‘lugar’ para a infância nos referidos cursos e na própria Educação Física”. Nesse sentido, cabe indagar que ‘lugar’ foi, é e será este? Para os autores, a apropriação que se tem da infância ainda é configurada majoritariamente pelo viés das ciências biológicas.

Portanto, na pesquisa por ora apresentada, a problemática da formação inicial em relação ao preparo para o exercício da docência na Educação infantil é atravessada por um problema de organização curricular, conforme os relatos de P1, P2, P3, P6, P7, P8, P9 e P10.

A literatura que vem discutindo a temática corrobora com os relatos dos professores investigados, defendendo que a formação inicial carece de atividades formativas que tratem substancialmente da infância sob uma perspectiva das ciências humanas e das áreas sociocultural e pedagógica em Educação Física.

Os estudos desenvolvidos por Vieira e Welsch (2007) e Silva (2019) enfatizam as contribuições da disciplina de “Educação Física na Infância”, assim como parte dos professores (P1, P2, P3 e P5) que ingressaram no curso já sob a Resolução 07/2004, destacam a relevância da referida disciplina. Vieira e Welsch (2007) alegam que apesar da existência de uma disciplina que trate aspectos específicos sobre a infância, somente esta experiência formativa não é suficiente para a atuação no cotidiano da Educação Infantil, assim, a formação inicial carece de um conjunto mais amplo de experiências formativas para dar conta das demandas dos professores em formação para atuar no contexto da Educação Infantil.

Outro achado na pesquisa refere-se aos estágios obrigatórios e não-obrigatórios que emergem como atividades teórico-práticas do preparo à docência, inserindo os acadêmicos na realidade da Educação Infantil e da atuação com crianças de zero a seis anos.

É importante ressaltar que apesar das lacunas apresentadas na formação inicial, os encaminhamentos metodológicos da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica se encaminham para uma construção interna, no âmbito da própria RMEF⁹, por meio de grupos e formações continuadas, sem que a Educação Física tenha de abrir mão de sua especificidade, ao mesmo tempo em que contribui para a educação e cuidado das crianças pequenas (GOMES, 2012; SILVEIRA, 2015), o qual trataremos posteriormente.

5.3 CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

No que se refere ao desenvolvimento profissional, se torna importante entender os processos que levam os professores a construir suas práticas docentes, como por exemplo, a apropriação da estrutura física e didática utilizada nas aulas, as dimensões que compõe a atividade docente, a organização profissional, as relações com a comunidade escolar, as relações com os pares e as interações com as crianças. Ao melhor compreender esses fatores, é possível identificar aspectos de como os professores se percebem na profissão e da própria prática docente ao longo das experiências na carreira (RAMOS, 2017; DE OLIVEIRA, 2021).

⁹Ver em Gonçalves, Richter e Bassani (2017) “História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”.

Nesse sentido, na categoria de Ciclo do Desenvolvimento Profissional, quando abordamos cada fase da carreira não estamos tentando “enquadrar” todos os professores em um mesmo estágio da docência em detrimento do tempo de serviço. Mas estamos abarcando também as especificidades e singularidades que cada professor traz em sua bagagem pessoal e profissional, das memórias de infância ao espaço da Educação Infantil.

Assim, a profissão professor é permeada por diversas experiências profissionais, pessoais e múltiplos acontecimentos que evidenciam marcas (positivas ou negativas) no exercício contínuo da docência. Outro aspecto fundamental da investigação do desenvolvimento profissional é perceber capacidades em comum e/ou distintas entre os professores, sendo estas manifestadas no início da carreira ou mais perto do afastamento, mas que podem auxiliar futuros professores a entender diferentes momentos da carreira que estão por vir, com a reflexão de que a profissão é composta por adversidades, facilitadores, desafios e conquistas (CARDOSO, 2013; KRUG et al., 2017; DE OLIVEIRA, 2021).

5.3.1 Entrada na carreira

Um fato a ser destacado na fase da Entrada na Carreira está relacionado à apropriação das competências profissionais dos professores. Segundo Farias et al. (2018, p. 445) as poucas experiências profissionais possibilitam “a efetivação de competências relacionadas ao conhecimento tácito, além das competências oriundas da associação entre o conhecimento teórico adquirido na formação inicial e o conhecimento formal da profissão”. Nesse sentido, a entrada na carreira compreende uma relação entre o entusiasmo e a sobrevivência desta fase da docência. O entusiasmo acontece devido a escolha profissional estar relacionada a um desejo, uma vontade, uma realização pessoal referente à profissão. Já a sobrevivência se refere a um desencanto da profissão, onde os docentes são provocados pelo sentimento da insegurança, do medo, da angústia devido às poucas experiências da profissão, poucos conhecimentos ou até mesmo do sentimento de falta de preparo para a atuação (HUBERMAN, 2000; KRUG, 2006; FARIAS, 2010; CARDOSO, 2013; FARIAS et al, 2018; DE OLIVEIRA; 2021; SANTOS, 2021).

Os achados desta pesquisa apontam o apoio pedagógico como o maior facilitador da fase de Entrada na Carreira. Em consonância com o estudo realizado por Krug (2006) e Santos (2021), os professores iniciantes buscam no convívio escolar o apoio de colegas mais experientes, bem como as trocas de experiências, no intuito de ter uma referência de pertencimento e apropriação de determinada cultura escolar. É fundamental estabelecer o diálogo e a troca de saberes emergentes do dia a dia no chão da escola, pois impacta

positivamente no envolvimento e na atuação do professor em início de carreira que, por sua vez, se depara a um ambiente novo, com muitas demandas e competências (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

Outro aspecto que aponta para um facilitador nesse início de carreira é o espaço da formação continuada, pois esse espaço reforça a relação da troca, do ponto de apoio entre os pares e do compartilhamento, uma vez que é um meio de “aprender” através dos elementos reais do chão da escola. Além de ser um lugar para refletir a prática docente a partir de debates formais, institucionais, teóricos-metodológicos, didáticos (AMORIM FILHO, 2010).

Em relação à especificidade da Educação Infantil na fase de Entrada na Carreira, os professores citam como facilitador a organização didática da Educação Infantil e uma maior facilidade no ao atuar com crianças pequenas. Isso cumpre destacar que a atuação na Educação Infantil não está apenas relacionada à formação de professores, uma vez que a qualidade e o preparo para atuação também está intimamente ligado pela visão que os professores têm sobre as crianças. E isso se tece nas sutilezas do cotidiano, no investimento em estrutura física, em materiais e espaços disponíveis e adequados às crianças pequenas, na participação das famílias e da comunidade escolar como um todo. E, principalmente, na organização de um tempo que respeite o desenvolvimento e o envolvimento das crianças nas práticas pedagógicas (CARDOSO, 2013; LA BLANCA, 2014).

O estudo de Quintino (2020) aborda a relação de professores atuantes na Educação Infantil e em outras etapas de ensino com os tempos de hora/aula. Sendo assim, os professores reforçaram que na Educação Infantil o tempo de ação pedagógica pode variar de uma frequência ‘tradicional’ da aula de Educação Física três vezes na semana durante quarenta e cinco minutos ate a presença do professor de Educação Física ao longo de um período inteiro com as crianças. Dessa forma, defende-se que na Educação Infantil, há a superação de um tempo rígido e pré-determinado, onde dificulta a interação e o envolvimento das crianças (MELLO, 2014; TOSATTO; PORTILHO, 2014; GONÇALVES; RICHTER; BASSANI, 2017; GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2017;).

Além disso, a facilidade no trato com crianças é retratada pelos professores investigados. Para Krug e colaboradores (2017), no inicio da carreira, a relação com os alunos é um grande parâmetro da percepção de sucesso ou fracasso dos professores. Sendo uma boa interação entre alunos e professores atrelada ao sucesso e a má relação ao fracasso. A facilidade no trato com crianças se manifesta reforçando a organização diferenciada da

Educação infantil, uma vez que a prática docente na primeira etapa da Educação Básica deve ter como ponto de partida a criança em uma concepção histórico-cultural. Essa concepção de infância pressupõe um novo papel ao professor, em que toma-se a criança e suas interações como a centralidade pedagógica (LA BLANCA, 2014).

Em contraste a atuação com crianças pequenas manifestada pelos professores (P1, P3, P6, P7, P8 e P10) como um facilitador, a dificuldade de pensar propostas pedagógicas com bebês na Educação Infantil é manifestada por uma parcela de professores (P7, P9 e P10) enquanto um desafio na entrada da carreira.

Isso corrobora com o trabalho desenvolvido por Manete e Côco (2017), onde as professoras entrevistadas retratam a dificuldade de pensar propostas pedagógicas com crianças tão pequenas e não-oralizadas, principalmente quando interagem de forma mais individual.

Quando a professora se dá conta, cada criança está envolvida em uma atividade diferente. Parece um desafio que precisa ser contornado pelo professor, pois, com cada criança em um espaço diferente, fica difícil de realizar atividades na e com a turma; é preciso unir os bebês em uma atividade conjunta (MANETE; CÔCO, 2017, p. 18).

Nesse sentido, Vieira e Bezerra (2012) discutem o papel da Educação Física na Educação Infantil, sobretudo atuando com bebês, em que o professor deve respeitar as necessidades de cada bebê, pensando para além das tarefas de cuidado dos bebês, mas constituindo uma pedagogia da infância que indissocie o cuidado e a educação, sejam por via de propostas individuais ou da criação de momentos favoráveis às interações grupais entre os bebês e os diferentes adultos. Além disso, os estudos (VIEIRA; BEZERRA, 2012; GONÇALVES; ROCHA, 2017) reforçam a importância da docência compartilhada se estabelecer na atuação pedagógica com os bebês, uma vez que quanto menor a idade das crianças, maiores serão as suas necessidades. Logo, a responsabilidade dos diferentes profissionais se envolverem em conjunto na educação e cuidado de crianças pequenas é fundamental.

Já ao que se refere aos desafios das “tarefas da docência” na fase de Entrada da Carreira, foram citados (P1, P2, P3, P4, P6, P9 e P10) o planejamento, a intervenção e a avaliação que, para além da atividade docente propriamente dita, em sala de aula, são também componentes e competências da atuação pedagógica como um todo.

O trabalho docente vem carregado das marcas da “pedagogia das competências”, “pedagogia do aprender a aprender” e entre outras constituídas ao longo do século XX (SAVIANI, 2007; PORTELINHA; KRAHE, 2014; MARTINS, 2019;). Essa tendência

trata, em sua essência, da qualificação dos profissionais atribuída a uma relação direta com a eficiência, com a necessidade produtiva e com a técnica, assume de vez a dimensão do “saber fazer” sobreposta a qualquer outro tipo de saber docente (SAVIANI, 2007).

Logo, os professores são forçados a ter novas práticas e saberes no exercício docente, fazendo-os realizar várias atividades e ao final tornar-se um mero “**dador de aulas**” ou, no caso da Educação Infantil “**um mero cuidador de crianças**”. Essas concepções acarretam um processo de desprofissionalização dos professores (MARTINS, 2019, p. 78) [grifos nossos].

O predomínio do saber-fazer é perverso uma vez que coloca em foco apenas uma dimensão docente, que é individual, a partir da “pedagogia das competências”, tirando assim de pauta as “competências da pedagogia” como também responsáveis pela educação (coletiva). Assim, torna-se necessário compreender que a docência consiste em um exercício diário, em que o trabalho do professor não se limita apenas à prática pedagógica dentro de sala de aula. Mas, sobretudo, da justaposição de um viés político de educação, de fundamentação teórica, de organização física e didática das escolas, das condições de trabalho do professor, como as jornadas e, principalmente, aos salários adequados.

5.3.2 Consolidações das Competências Profissionais na Carreira

Em relação ao ciclo de Consolidações das Competências Profissionais na Carreira, a segunda fase é assim denominada por Farias (2010, p. 209) “pelo fato de que os professores, a partir deste momento, consolidam ações, atitudes, comportamentos e competências que serão conduzidas em períodos futuros”. Parte da ideia de que os saberes profissionais estão sendo construídos de forma mais concreta, uma vez que são experiências práticas centradas à escola que se relacionam com a atividade diária desenvolvida pelo professor que, por sua vez, vai se apropriando das competências profissionais, internalizando normas, valores, crenças pessoais e profissionais que regulam a profissão professor (CAVACO, 1995; GARCIA, 2009; FARIAS, 2010; CARDOSO, 2013). Farias (2010, p. 210) descreve que nesta fase:

As competências profissionais estão mais evidentes neste momento da carreira. Os professores compreendem melhor a cultura docente presente na escola, transgredindo a limitação em relacionar-se com os demais colegas. Desta forma, buscam e ao mesmo tempo constroem diferentes estratégias pedagógicas para favorecer o desenvolvimento da disciplina de Educação Física na escola.

Ou seja, trata-se de uma fase em que os professores manifestam um sentimento de independência e confiança sobre as competências pedagógicas, que até então na fase de entrada da carreira não se retrata essa relação de domínio, uma vez que esta fase é permeada pelo entusiasmo e a sobrevivência na profissão.

Com a consolidação das práticas docente, os professores estabilizam-se na carreira, conquistando assim um *habitus* docente (TARDIF, 2005). É importante ressaltar que atribuímos o domínio da noção de “saber” a um sentido amplo, não aquele que apenas ressalta a dimensão do saber-fazer, mas a um conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar. Um saber que engloba conhecimentos, competências, habilidades, atitudes provenientes de fontes diversas, ou seja, a um saber-fazer, saber-ser, saber-saber (TARDIF; RAYMOND, 2000; SAVIANI, 2007).

Compreendemos assim o *habitus* profissional como uma noção que só é desenvolvida e incorporada com a prática, que embora dependa “[...] da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional” (SILVA, 2005, p.161 apud CARDOSO, 2013, p. 66).

Em relação às especificidades da Educação Infantil nesta fase, as experiências formativas dos professores (P6, P7, P8, P9 e P10) apontam para um domínio maior, na organização física e didática da Educação Infantil e na busca de fontes de conhecimentos que promovam discussões acerca da Educação Física na Educação Infantil no município em questão. Além de apresentarem um maior protagonismo na construção de referenciais pedagógicos da especificidade da Educação Física na Educação Infantil, como é caso dos professores que participaram e/ou participam do GEIEFEI.

Fica claramente marcada a necessidade de uma continuidade na formação profissional com vistas à capacitação para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. E os cursos de formação continuada promovidos pelas instituições (no nosso caso, pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis) têm sido uma maneira de buscar suprir estas necessidades, ou a partir de iniciativas como a do **Grupo Independente de Estudos de Educação Física na Educação Infantil** (VIEIRA; WELSCH, 2007, p. 137) [grifo nossos].

Isso corrobora com Farias (2010), ao defender que as fontes de conhecimento que promovem a atualização profissional e efetivas estarem centradas em leituras, em participação em eventos e, principalmente, nas discussões aprofundadas com os pares. A autora ainda defende que os professores do ciclo de Entrada de carreira reconhecem a formação inicial como uma grande fonte de saberes para auxiliar na prática cotidiana. Enquanto que os professores do ciclo de Consolidação das Competências Profissionais “reconhecem a formação inicial para a sua atuação, mas não revelam como operacionalizam os saberes acumulados a partir das experiências profissionais” (p. 211).

Na mesma direção, La Blanca (2014) defende que a formação continuada aparece como um ponto central nas discussões, reivindicações e atuação dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. No sentido de que as experiências

formativas da atuação da Educação Física na Educação Infantil, devem estar centradas em discussões e grupos que atendam às necessidades específicas da Educação Infantil.

5.3.3 Afirmação e Diversificação na Carreira

O Ciclo de Afirmação e Diversificação na Carreira compreende, em termos temporais, ao maior ciclo da carreira, sendo entre os 10 a 19 anos de atuação, trata-se de um momento de “confirmações das ações dos professores na sua prática pedagógica e da estabilização das competências na carreira docente” (FARIAS, 2010, p. 212).

Os professores deste ciclo conseguem rever sua trajetória pedagógica, identificando com maior clareza às escolhas pedagógicas tomadas, as estratégias conquistadas, as competências dominadas e entre outros avanços na carreira. Isto é, possuem uma percepção maior da própria prática pedagógica (o que trabalha? Como trabalha? Por que trabalha?) (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2005; FARIAS, 2010). Aquilo que Nóvoa (1992) nomeou por adesão, ação e autoconsciência. O professor é compreendido como um prático reflexivo em contínua formação. Isto implica em um investimento pessoal, em que o docente percorra uma formação pedagógica contínua, com vistas à construção de uma identidade profissional que lhe dá um sentido no quadro de sua história de vida. O professor é a pessoa, alguém que:

É detentor de conhecimento prévio quando ascende à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas (CARDOSO, 2013, p. 63)

Nesse sentido, a busca pela diversificação é também uma busca pessoal pela variação de temáticas e conteúdos a serem abordados nas aulas de Educação Física. Ainda que se manifeste uma estabilidade em relação às competências profissionais, ao *habitus* docente, os professores nesta fase apresentam uma segurança para diversificar os conteúdos, para assim não cair em uma zona de conforto e promover novas vivências e experiências às crianças pequenas. Conforme o relato de P10:

Na Educação Infantil eu iniciei com brincadeiras tradicionais, que era algo que eu tinha mais conhecimento. Depois, eu fui buscando outras experiências para mim primeiro, porque eu precisava ter conhecimento daquilo para poder trabalhar com as crianças. Depois disso eu trabalhei com circo, com práticas na natureza, práticas corporais de aventura, trilhas, a gente já foi até para as dunas (P10).

Autores (DARIDO, 2005; NUNES; PERFEITO; CHAME, 2016) chamam atenção para a “condenação” da prática da Educação Física Escolar estar vinculada apenas a uma parcela da cultura corporal, os esportes, especialmente aqueles que compõem o “quarteto

fantástico” (futebol, voleibol, basquetebol e handebol). Para facilitar a adesão dos alunos às práticas corporais é importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas para além dos esportes tradicionais, no caso da Educação Infantil, a temática restringir-se apenas às brincadeiras tradicionais. A inclusão e a abordagem de tais temáticas como as ginásticas, os esportes, os jogos, as brincadeiras, as lutas, as danças através de uma dimensão lúdica que considere as crianças enquanto sujeitos sócio-históricos podem facilitar o envolvimento das crianças, na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação (SAYÃO, 2001; CAMARGO, 2015; SILVEIRA, 2015).

É unânime que neste ciclo da carreira todos os professores investigados (P7, P8, P9 e P10) manifestaram como avanço na carreira a conquista de um espaço de legitimidade da Educação Física na Educação Infantil dentro das instituições que atuam. Há autores (SAYÃO 1996; 1999; AYOUB, 2001; BUSS-SIMÃO, 2006; BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013; SILVEIRA, 2015; PINHO; GRUNENVALDT; GELAMO, 2016) que consideram um avanço na legislação da Educação Física tornar-se componente curricular obrigatório na Educação Infantil, embora nem todos os municípios brasileiros tenham consolidado o profissional de Educação Física inclusos nas instituições de zero a seis anos.

Segundo Buss-Simão (2005, p. 168) a atuação da Educação Física na Educação Infantil deve contribuir na busca por “uma prática pedagógica [...] que contribua para ampliação das linguagens, das interações e da leitura de mundo por parte das crianças”. A construção de um espaço legítimo deve-se também ao destaque de profissionais com formação específica e diferenciada em relação aos professores da Pedagogia, visando contribuir para educação e cuidado das crianças pequenas, a partir do trato de temáticas que se referem ao corpo e ao movimento humano, sem que a Educação Física tenha de abrir mão de sua especificidade teórico-metodológica (GOMES, 2012; CAMARGO, 2015; SILVEIRA, 2015).

Para a Educação Física, ter ou não o seu lugar assegurado no cotidiano da Educação Infantil será certamente uma conquista que irá se configurando no espaço do “ainda não”, pois, trata-se de um espaço de legalidade relativamente novo para a área (PINHO, 2016). Para tanto, torna-se importante a presença dos professores de Educação Física inclusos no chão da Educação Infantil, realizando o trabalho em parceria com professoras pedagogas e auxiliares, garantindo uma rica ação pedagógica que respeite e atenda às características das crianças de zero a seis anos (CAMARGO, 2015).

Nesta direção, outro avanço mencionado pelos professores deste ciclo da carreira (P7, P8 e P10), se deve a presença de uma docência compartilhada entre os docentes. Isso corrobora com o que Buss-Simão, Fiamoncini (2013) e Silveira (2015) salientam, de que o fundamental é compreender a Educação Infantil enquanto um lugar que permite a partilha da atuação entre pedagogos e professores de Educação Física, com vistas ao desenvolvimento de propostas pedagógicas qualificadas, superando assim um modelo escolar tradicional fragmentado e isolado. Mas, sim, tendo como ponto de partida as contribuições das diferentes áreas, dos diferentes profissionais e das diferentes formações específicas.

5.4 SIGNIFICADOS DE ‘SER PROFESSOR’ DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na última categoria de análise intitulada como "Significados de ‘ser professor’ de Educação Física na Educação Infantil”, discutimos qual é a percepção de professores no que se refere à construção do ‘ser professor’ de crianças pequenas no contexto escolar na atualidade.

Oliveira-Formosinho (2008) reforça a existência de uma especificidade do professor que atua na Educação Infantil, frente às demais etapas da Educação Básica. Segundo a autora, a profissionalidade se constrói diante das relações alargadas entre o professor e as crianças, devido às necessidades afetivas, de atenção e interação das crianças pequenas. “Fundamentalmente, ouvir as crianças. É imprescindível aprender a escutá-las, considerando importante tudo o que têm a dizer – em gestos, balbucios, palavras, movimentos, brincadeiras (OSTETTO, 2017, p.57).

Assim, ‘ser professor’ de Educação infantil e ser professor de Educação Física exprime uma dupla identidade docente (RODRIGUES; FIGUEIREDO; FILHO, 2012) em que o professor na Educação Infantil, além de cuidar e educar, é também o responsável pela organização didática do tempo e dos espaços das brincadeiras dentro das instituições. Assim, o professor age enquanto um “cenógrafo”, onde arquiteta um ambiente rico de elementos e possibilidades para a construção de conhecimentos das crianças pequenas. O professor sai do lugar de espectador das ações e passa a ter um protagonismo do “espetáculo da docência”, onde se envolve efetivamente àquilo que propõe para as crianças (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001; LA BLANCA, 2014). Isso significa entender que envolver-se nas brincadeiras infantis, assim como mobilizá-las, exige do professor uma entrega corporal, em que o professor deve estar disponível em todos os sentidos, mas

principalmente, corporalmente, para interagir com as crianças pequenas em seus movimentos, brincadeiras, linguagens e imaginações (CAMARGO, 2015).

Sayão (2001) reforça a necessidade dos professores desenvolverem a capacidade de fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se à disposição corporal, para assim, compreender os sentidos e os significados que as brincadeiras exercem no imaginário infantil. Sayão (2001) e Ayoub (2001) destacam que aos professores de Educação Física da Educação Infantil é fundamental buscar a continuidade de uma formação que desenvolva a corporeidade dos professores de crianças. “Portanto, cabe a nós adultos desenvolvermos cada vez mais e a todo o momento nossa dimensão brinçalhona para que possamos nos aproximar das interações das crianças tornando-nos parceiros em suas invenções” (SAYÃO, 2001, p. 5).

Para Ostetto (2017) a disponibilidade corporal é um fundamento do professor de crianças que também busca recuperar a dimensão brincante que um dia se apropriara quando criança. Nesse sentido, a vivência de momentos de intensa ludicidade, nos quais os adultos juntamente com as crianças criam brinquedos e brincadeiras são momentos em que a infância toma corpo e se materializa.

Escondemos nosso ser brincante, nos esquecemos das brincadeiras, de viajar na imaginação, de inventar histórias. Já não brincamos! Resulta que, se o adulto não recuperar sua dimensão imaginativa e descobridora, dificilmente poderá oferecer instrumentos que nutram e ampliem o jogo metafórico que engendra os universos infantis, cultivando sensibilidade, cognição e afeto. Para seguir alimentando processos criativos e criadores com as crianças na Educação Infantil, é imprescindível que professoras e professores saiam em busca, se aventurem por caminhos dantes não percorridos, ampliando sensibilidades e olhares no encontro com o outro, com a cultura. É indispensável redescobrir sentidos – o que lhes encanta, o que lhes mobiliza, o que lhes emociona, que fazeres e saberes foram deixando ao longo do caminho da criança que foram aos adultos que são hoje (OSTETTO, 2017, p. 66).

Compreendemos que a atuação na Educação Infantil exige elementos fundamentais da função pedagógica do ‘ser professor’ de crianças. Exige dos professores um olhar especial e atento (P1, P2, P5 e P9) aos corpos infantis e às especificidades da infância. Significa ir além de um olhar meramente físico, mas um olhar que enxergue atentamente a criança e que se preocupe com a forma como ela enxerga o adulto, isto é, se colocar à altura delas, ter sensibilidade e acolhimento.

É importante destacar que, um dos pilares da Educação Infantil é a indissociabilidade do cuidar e do educar (KRAMER, 2005; BRASIL, 2006; 2009; BASEI, 2008; FLORIANÓPOLIS, 2010; 2016). Nesse sentido, as relações na Educação Infantil devem partir de uma proximidade entre professor e criança (P1, P2, P4, P6, P8 e P9), em

que esse vínculo priorize uma interação de respeito, afeto, carinho, sensibilidade e companheirismo. Mas, para isso é preciso ter disponibilidade corporal (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10), entrega, presença e se envolver com intencionalidade no trabalho pedagógico com as crianças, para que assim se potencialize um linguajar entre os movimentos e as brincadeiras no cotidiano infantil.

Outro eixo da prática pedagógica na Educação Infantil se refere à interação e o brincar. Compreender o que é o brincar e os significados que as crianças atribuem a essa atividade é fundamental ao professor de crianças pequenas. Além disso, torna-se importante retomar a dimensão de ser brincante (P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10), isto é, (re)apropriar-se dos elementos que cercam a cultura infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos o percurso investigativo da presente pesquisa qualitativa descritiva, que a partir do emprego de uma entrevista semiestruturada tomou como foco investigar o processo de construção da identidade docente dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil.

O objetivo foi alcançado, à medida que a análise das entrevistas permitiu compilar informações relevantes sobre os ciclos de desenvolvimento profissional voltados às especificidades da identidade docente do professor de Educação Física na Educação Infantil. A partir dos relatos dos professores, identificamos, entre outros aspectos, algumas similaridades, e também singularidades na trajetória da carreira docente, desde as experiências sociocorporais na infância até os ciclos de atuação.

Os professores entrevistados pontuaram diferentes fatores que influenciaram a decisão pelo curso de Educação Física, e, posteriormente, a escolha da Licenciatura. Além disso, destacaram um conjunto de contribuições e lacunas vivenciadas em relação ao trato da infância em sua formação inicial. Foram identificados interessantes aspectos sobre os desafios e os facilitadores da docência na fase de “Entrada da Carreira”, bem como a superação de alguns desafios nas fases de “Consolidações das Competências Profissionais na Carreira” e “Afirmação e Diversificação na Carreira”.

Observou-se elementos que se referem à estabilidade e ao *habitus* docente na segunda fase da carreira, tal como foram identificados os avanços na carreira dos professores de Educação Física da primeira etapa da Educação Básica. Além do mais, analisamos de acordo com suas perspectivas o que significa ‘ser professor’ de Educação Física na Educação Infantil.

Os elementos de maior destaque para a decisão pela Educação Física se apóiam fortemente na socialização primária relacionada ao gosto pelo esporte e o movimento, às aulas de Educação Física escolar e a influência familiar. No tocante à escolha da Licenciatura, alguns sujeitos escolheram este campo de atuação por uma intencionalidade devida a uma identificação prévia com a docência, em que se demarca a relação do sujeito com a escola e os saberes enquanto aluno. No que diz respeito às contribuições da formação inicial no trato da infância, os professores indicaram a relevância dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios como pontos de referência entre a aprendizagem da docência e a identificação com a prática pedagógica com crianças pequenas, além das contribuições de uma disciplina específica que abordou de forma mais ampla entre outras atividades formativas diversificadas que tratem da atuação com crianças pequenas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Já em relação às lacunas no trato da infância, os professores apontam uma carência formativa e curricular que trate substancialmente da infância sob uma perspectiva das ciências humanas e das áreas sociocultural e pedagógica em Educação Física.

Entretanto, ficou evidente que, apesar das experiências formativas possibilitadas pelo curso de graduação serem indispensáveis para o desenvolvimento da identidade docente, não são as únicas experiências que irão compor o processo de construção da identidade do professor de crianças pequenas, até mesmo porque essa construção deverá ser um permanente caminhar.

Em relação à fase de “Entrada na Carreira”, os dados identificaram que os facilitadores da docência em início de carreira, os professores se apoiaram nas trocas de experiências entre os pares, buscando esclarecer incertezas, expressar inquietações e entusiasmos, além de encontrar parcerias para desenvolver trabalhos. Além disso, a participação na formação continuada ofertada pela rede em que atuam e em grupos voltados à discussão do trabalho pedagógico das crianças de zero a seis anos se colocaram como importantes suportes para o planejamento e sistematização de suas aulas. No que se refere aos desafios enfrentados pelos professores na fase de “Entrada na Carreira”, destaca-se a falta de domínio frente às tarefas da docência como planejar, ministrar e avaliar. Além disso, a instabilidade como professores com vínculo empregatício temporário também foi um ponto destacado, tanto pela falta de segurança com o trabalho, quanto pela dificuldade de estabelecer vínculos mais profícuos com a comunidade escolar.

Em relação à fase de “Consolidações das Competências Profissionais na Carreira”, os professores manifestaram um sentimento de superação e estabilidade frente às

competências pedagógicas citadas no ciclo anterior, conquistando assim um *habitus* docente. Ao que concerne às especificidades da etapa, os professores destacam um maior domínio em relação à organização física e didática da Educação Infantil e na busca de fontes de conhecimentos que promovam discussões acerca da Educação Física na Educação Infantil.

Referente à fase de “Afirmção e Diversificação na Carreira”, os dados identificaram que os professores manifestam maior clareza em relação às escolhas pedagógicas tomadas, as estratégias conquistadas, as competências dominadas e entre outros avanços na carreira. Os professores destacam, enquanto avanços na carreira, a busca pela diversificação dos conteúdos da Educação Física na Educação Infantil, a presença da docência compartilhada entre os docentes e a conquista de um espaço de legitimidade da Educação Física na Educação Infantil dentro das instituições que atuam.

Quanto aos significados de ‘ser professor’ de Educação Física na Educação Infantil, evidenciamos que exigem elementos fundamentais da atuação pedagógica com crianças pequenas. Os professores relataram a importância de ter um olhar atento à infância, assim como uma maior proximidade entre professor e criança, em que esse vínculo priorize uma relação sólida. Para eles, a disponibilidade corporal é valiosa, sobretudo na Educação Infantil, onde a envolvimento com as crianças e o ser brincante faz a diferença no seu contexto de atuação. Por isso, a busca contínua pelo conhecimento é imprescindível para a prática docente.

Vale destacar que o estudo partiu dos seguintes pressupostos: a) As experiências vividas no cotidiano da infância são fatores que impulsionam, direta ou indiretamente, o desejo da atuação pedagógica com crianças; b) Os professores que apresentam maior tempo de atuação na carreira tendem a apresentar um maior desenvolvimento profissional. Tais hipóteses foram confirmadas com os relatos dos professores, de que as experiências na infância impactaram na escolha de atuar na Educação Infantil. Sobretudo, foi evidenciado que, conforme a progressão nos ciclos de desenvolvimento profissional, a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida, os professores manifestam superar dificuldades encontradas no início da docência, além de perceber avanços em relação ao ‘ser professor’.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, a construção da identidade docente dos professores de Educação Física da Educação Infantil se trata de um processo contínuo, dinâmico, carregado de desafios, mas também envolto por um conjunto de experiências vivenciadas antes, durante e após a formação inicial e que são indispensáveis para o

exercício cotidiano da docência. Como parte desse processo, é fundamental que as experiências formativas levem o docente a compreensão de que ‘ser professor’ é antes de qualquer coisa, ser um intelectual.

Logo, com estes achados, sugerimos que, a qualificação da constituição do ‘ser professor’ de crianças pequenas requer que, cada vez mais a formação inicial tenha um olhar atento às especificidades no trato da infância, oferecendo aos sujeitos atividades formativas cada vez mais próximas da realidade das instituições infantis. É necessário que a formação fortaleça o entendimento de que a atuação docente no contexto escolar apresenta singularidades, que a formação por si só não dará todas as respostas para as problemáticas que serão vivenciadas e de que o professor precisará ser um pesquisador da sua própria experiência.

Convém observar que o aspecto limitante desta investigação compreende a verificação de uma realidade específica. É importante salientar ainda a escassez de estudos na área da Educação Física que buscam investigar o processo de construção de identidade docente em etapas específicas, e, particularmente, a Educação Infantil. A sugestão, portanto, é a ampliação de estudos qualitativos dessa natureza no sentido de aprofundar a compreensão sobre a realidade dos professores inseridos na primeira etapa da Educação Básica, além de outras etapas específicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais: vozes de professores na escola ciclada. **Anais**. Recife, PE: ENDIPE, 2006.
- AMORIM FILHO, Mário Lucio de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.24, n. 2, p. 223-38, abr./jun.2010
- ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o Mito da Educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, jul/2001
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-61, jan. 2001.
- AZEVEDO, Helena. H.; SCHNETZLER, Roseli P. **Necessidades formativas de profissionais de educação infantil**. ANPED. Caxambu. 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/T0707185822605.doc>>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016
- BASEI, Andreia P. A Educação Física na Educação Infantil: A importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, Nº. Extra 3, 2008
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brincar, a criança e a educação**. SP, Ed. 34, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069. **ECA Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário oficial da Republica Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16. jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez., 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Lúdico e educação**: novas perspectivas. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 8, n. 14, p. 5-20, jan./jun. 2002.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998, p. 19-32

BUSS-SIMÃO, Márcia. A Educação Física na Educação Infantil: Refletindo sobre a "hora da educação física". **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 12, p. 01-07, 2005.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa A. C. Docência na Educação Infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação** v. 23. p.1-19, 2018

BUSS-SIMÃO, Márcia; FIAMONCINI, Luciana. Educação Física na Educação Infantil: Reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 297-314, jan./mar. 2013

CAMARGO, Michaela. **O encantamento pela docência na Educação Infantil**: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014). 2015. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CAMPOS, Marta. M. **Educação Infantil**. 2006. Disponível em: <http://www.reescrevendoeducacao.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2021

CARDOSO, Inês; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. A Identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 523-538, abr./jun.2016

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da Educação Infantil**: encantos e desencantos da docência. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2013.

CAVACO, Maria H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne, porto Alegre: Artes. Médicas, 2000

COIMBRA, Kellen R. M. **As professoras da Escola D. Maria**: um estudo sobre identidade e docência na Educação Infantil. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

DARIDO, Suraya C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. (Coord.). **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2005. p. 64-79.

DE BRITO, Daniel B. Histórias de Vida e Saberes Docentes das Educadoras da Zona Urbana e Rural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 923-945, jul./set. 2015.

DE OLIVEIRA, Vinícius P. **Autoeficácia docente de professores de Educação Física**: uma abordagem nos ciclos de desenvolvimento profissional. 2021. 129f. Dissertação

(Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

EHRENBERG, Mônica C.; AYOUB, Eliana. Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-20, jun. 2020.

FALCÃO, Edmar S. **My teacher... He is a mirror to me**: a construção da identidade profissional de um aluno tornando-se professor. 2005. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras) -Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FALKENBACH, Atos Prinz. Educação física na educação infantil: o futuro professor na relação com as crianças. **R. bras. Ci. e Mov.** v. 14, n. 01, p. 21-28, 2006

FALKENBACH, Atoz P.; DREXLER, Greice; WERLE, Verônica. Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, jan/abr. 2006

FARIA, Bruno A.; RUSCHEL, Elizete. **Formação cultural e Educação na Infância**: um relato de experiência sobre o tema da cultura africana e afro-brasileira. Cadernos de Formação RBCE, p. 38-49, set. 2015

FARIAS, Gelcemar O.. **Carreira docente em Educação Física**: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor. 2010. 305f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FARIAS, Gelcemar O et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-454, abr./jun. de 2018

FIGUEREIDO, Zenólia C. C. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 85-110, jan/abr 2008.

FLORES, Patric P.; KRUG, Hugo N. Apontamentos sobre o processo de Identização Docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-11, out. 2014.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FLORIANÓPOLIS. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** – Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC. 2016.

FOLLE, Alexandra et al. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, jan-mar. 2009.

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **R. da Educação Física**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 605-618, 4. trim. 2008.

GARCIA, Carlos. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo, **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan/abr 2009.

GOMES, Manoel S. **Educação Física na Educação Infantil**: um estudo sobre a formação de professores em Educação Física. 2012. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GOMES et al. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Revista Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 02, p.247-267 2013, abr/jun. 2013.

GONÇALVES, Daienne; RICHTER, Ana; BASSANI, Jaison. História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 04, p. 362-370, out/dez. 2017.

GONÇALVES, Fernanda; ROCHA, Eloisa A. C. Indicativos da produção científica para a educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil. **Revista Zero a seis**, v. 19, n. 36 p.397-410, jul-dez 2017

GONÇALVES, José A. **Desenvolvimento profissional e carreira docente**: fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo, Lisboa, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009

GUIMARÃES, Daniela O.; ARENHART, Deise; SANTOS, Núbia O. Educação Infantil pós LDB/1996: formação inicial de professores e práticas pedagógicas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, p. 362-379, mai/ago. 2017.

GUIMARÃES, Daniela O. **Formação de Professores de Educação Infantil e o PIBID**. 76 Cad. Pesqui., São Paulo, v. 49, n. 174, p. 76-99, out./dez. 2019

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora; p. 31-61, 2000

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, v. 63, n. 03, p. 413-438, set./dez. 2007

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

KRAMER, Sonia. **Profissionais da Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER; NUNES; CORSINO, Sônia; NUNES, Maria. F; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 2011. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011

KRUG, Hugo N. Os primeiros anos da profissão professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional. **Revista Biomotriz**, n.4, p. 70-79, nov. 2006

KRUG, Hugo N. et al. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, v. 10 n. 1, jan.-jun. 2017

KUHLMANN JR, Moyses. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LA BLANCA, Juliane M. **O professor de Educação Infantil**: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LACERDA, Cristiane G.; DA COSTA, Martha B. Educação Física na Educação infantil e o currículo da formação inicial. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012

LARROSA, Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, jan-abr. 2002.

LÚCIO et al. Experiências de ensino e subjetividades imanentes configurando práticas de professores de Educação Física da Educação Infantil. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 56, p. 100-119, dez/2018

MANETE, Elyrrandro H. S.; CÔCO, Valdete. Práticas pedagógicas e formação docente intermediadas nos encontros com os bebês. **Revista Zero a seis**, v. 19, n. 35, p. 11-28, jan-jun 2017

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Mariana L. **Docência em Educação Infantil**: concepções e significados. 2019. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019

MELLO, André et al. Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr/jun. 2014.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Professores da pré-escola**: trabalho, saberes e processos de construção de identidade. 2006. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002

NASCIMENTO, José Y. V.; MARQUES, David B.; SILVA, Janila S. Educação Física na Educação Infantil: estágio supervisionado com crianças; **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.3442-3454 Jan. 2021

NASCIMENTO, Juarez. V.; GRAÇA, Amândio. **A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente.** In: VI Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. Coruña, Espanha, 1999

NEGRINE, Airton. **Terapias Corporais: A Formação Pessoal do Adulto.** Porto Alegre: Edita, 1998.

NEGRINE Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica.** Vol.1, Porto Alegre: Prodil, 1997

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, João B. C. **Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente.** ANPED, Caxambu, CD Rom, 2002

NUNES, Thiago P.; PERFEITO, Rodrigo S.; CHAME, Flavio. A importância da pluralidade por meio da diversificação de conteúdos na Educação Física Escolar. **Educação Física em Revista**, v.10, nº 1, p. 10-31, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria L. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo. Cortez Editora. 3ª edição. 2008

OLIVEIRA, Nara R. C. **Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações.** 2003. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

OLIVEIRA et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

OSTETTO, Luciana. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista zero a seis**, v. 19, n. 35 p. 46-68, jan-jun. 2017.

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

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, p.31-73, 1997.

PINTO, Rubia-Mar. A formação de professores para a Educação Infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática** v. 4: p. 135-148, jul/jun. 2000-2001

PORTELINHA, Ângela M. S.; KRAHE, Elizabeth D. **Da Pedagogia da competência à competência da Pedagogia na formação de professores.** In: X ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2014, Florianópolis, p. 1-19.

PRADO, Patrícia D.; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brinçalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, p. 1-20, jun. 2020.

QUINTINO, Larissa B. **Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:** uma análise da percepção de professores de Educação Física. 2020. 66f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

RAMOS et al. 2017. Fontes de autoeficácia docente de universitários de Educação Física. **Journal Physical Education**, v. 28, e2829, 2017.

ROSEMBERG, Fulvia. Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil.** Brasília, 1994. p. 51-63

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Rio de Janeiro: Difusão, 1979.

SANTOS, Diúlia A. **A construção do 'ser professor' de professores de educação física em início de carreira.** 65f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021

SANTOS, Núbia Z.; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Q. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abr./jun.2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: O espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007

SAYÃO, Déborah T. **Educação Física na pré-escola:** da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SAYÃO, Déborah T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SAYÃO, Déborah T. Grupo de Estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 17, p. 147-158, set/2001.

SAYÃO, Deborah Thomé; VAZ, Alexandre Fernandez; PINTO, Fábio Machado. **A prática de ensino e a infância na formação de professores(as) de Educação Física.** In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12, 2001. Caxambu. Anais...Caxambu, 2001. p. 1-9.

SILVA, Bruno V.; CAPARRÓZ, Francisco E.; ALMEIDA, Ueberson R. A produção de imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 51-68, jan./mar. 2011

SILVA, Cecília. **A infância na formação universitária do professor de Educação Física: a emergência de uma disciplina**. 2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, Jéssica F.; SOUZA, Ana Paula G.; BRAGA, Andréia B. Reflexões sobre a construção da identidade profissional de uma docente da Educação Infantil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-28, 2020.

SILVEIRA, Juliano. Reflexões sobre a presença da Educação Física na Primeira Etapa da Educação Básica. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 13-27, set/2015

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOSSATO, Carla; PORTILHO, Evelise M. L. A criança e a Infância sob o olhar da professora da Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.03,. p.153-172, jul-set. 2014.

VIEIRA, Carmen L. N.; BEZERRA, Mauricia S. H. Compartilhando propostas pedagógicas na Educação Infantil. A educação Física e uma experiência com bebês. **Revista Zero a Seis**, v. 14, n.26, jul-dez 2012.

VIEIRA, Carmen L. N; WELSCH, Nadége L. N. de Abreu. O lugar da infância e da formação humana na formação inicial em Educação Física. **Motrivivência**, v. 19, n.29, p.129-140, dezembro, 2007

VIEIRA, Rosana M.; ALTMANN, Helena. O brincar na Educação Infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 143-155, jan./mar. 2016.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Revista Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44. p. 203-220, ago/dez. 2014.

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar do trabalho de conclusão de curso em Educação Física da acadêmica Lauryn Nunes de Quadros, sob orientação da Profa. Dra. Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare, docente do Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O estudo intitula-se “Das memórias de infância à Educação Infantil: a construção da identidade docente de Professores de Educação Física” e tem como objetivo investigar o processo de construção da identidade docente dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil.

Destacamos a relevância da pesquisa, na medida em que identificamos lacunas na literatura sobre o debate acerca do processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito às experiências pedagógicas nessa etapa de ensino, a partir das especificidades da Educação Física. Dessa forma, as informações obtidas poderão ser úteis cientificamente e colaborar com a área, além de contribuir com todos os envolvidos no processo educacional. Apesar dos ganhos à sociedade, não há benefícios do ponto de vista do participante, a curto prazo. Via de regra, participantes de pesquisas, não têm nenhum benefício dela, apesar do ganho coletivo.

A sua participação é muito importante e se dará por meio da realização de uma entrevista semi-estruturada, a qual acontecerá apenas com a presença das pesquisadoras do estudo. Você terá acesso ao roteiro de questões anteriormente à realização da entrevista, a qual será realizada mediante a sua disponibilidade de dias e horários. A partir do seu consentimento, a coleta dos dados ocorrerá de forma online, por meio da plataforma digital Google Meet. Se você autorizar, a entrevista será gravada para fim exclusivo da análise das informações recolhidas.

Após a conclusão da coleta de dados, todo e qualquer registro na plataforma digital será apagado. Os dados serão arquivados em computadores com acesso controlado por senha e apenas as pesquisadoras terão acesso aos mesmos. É importante que você guarde em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico (TCLE). Caso tenha uma pergunta obrigatória na entrevista, você tem o direito de não responder a mesma.

Gostaríamos de esclarecer que você pode recusar-se a participar, ou mesmo desistir, a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esta pesquisa não apresenta riscos de natureza física a você, no entanto, existe a possibilidade de mobilização emocional, como por exemplo, algum constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões da entrevista. Contudo, caso haja necessidade, a coleta de dados pode ser interrompida, retornando sob seu consentimento, tão logo você esteja à vontade para dar continuidade. Destacamos que antes, durante e após a coleta de dados, prestaremos a assistência necessária a você, explicando todo o procedimento de coleta das informações e esclarecendo qualquer dúvida que surgir.

As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade. O seu nome não será revelado, ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Informamos que os resultados poderão ser apresentados em eventos ou periódicos científicos, garantindo-lhe o direito ao anonimato e

resguardo de sua privacidade. Porém, apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelas pesquisadoras, existe, mesmo que remota, a possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Em caso de qualquer dano comprovadamente decorrente da pesquisa, você será indenizado(a).

Informamos que a legislação não prevê nenhum tipo de remuneração a você por participar da pesquisa. Garantimos, no entanto, que se caso houver despesas comprovadamente decorrentes da pesquisa, as mesmas serão ressarcidas. Por fim, as pesquisadoras cumprirão os termos descritos na Resolução CNS 466/12.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (Pesquisadora responsável: FABIANE CASTILHO TEIXEIRA BRESCHILIARE, contato: (48) – 3721-9062, e-mail: fabianecteixeira@gmail.com). Endereço: Prédio Administrativo do CDS/UFSC, 2º andar, sala 213, localizado na R. Deputado Antônio Edu Vieira, Pantanal, Florianópolis. Em caso de dúvidas relacionadas às questões éticas de pesquisa, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH-UFSC), localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Contato: (48) 3721-6094. Destacamos que o CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Informamos que este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pela pesquisadora. Uma das vias ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Após os esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para participar da pesquisa.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÕES

Eu, _____
_____, após a leitura deste documento e, de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que a pesquisa seguirá os princípios descritos na Resolução CNS 466/12 e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes, e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância em participar deste estudo.

- () Autorizo participar da pesquisa com gravação da entrevista.
() Autorizo participar da pesquisa sem gravação da entrevista.

Assinatura do(a) participante

FABIANE CASTILHO TEIXEIRA BRESCHILIARE

Pesquisadora responsável
Florianópolis, ____/____/2022.

ANEXO B - Parecer consubstanciado comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53902021.3.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.189.444

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de trabalho de conclusão de curso de Lauryn Nunes de Quadros, sob orientação da professora Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare, do curso de Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina.

As informações que seguem e as elencadas nos campos "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1861211.pdf, de 08/12/2021, preenchido pelas pesquisadoras.

Segundo as pesquisadoras:

O mapeamento na literatura identificou que o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil é um assunto que merece maior atenção e empenho da comunidade acadêmica. Isso porque, essa discussão ainda é muito tímida na área da Educação Física. Por isso, trazer como foco a perspectiva de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil sobre o processo de construção da identidade docente pode colaborar substancialmente com o debate acadêmico em torno dessa problemática. Dessa forma, a pesquisa qualitativa de caráter descritivo tem como objetivo investigar o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. E como objetivos específicos: identificar a biografia da infância e algumas experiências vividas na infância

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Retórica II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.189.444

que influenciaram a escolha em atuar com crianças; descrever a trajetória docente dos professores investigados, com destaque para a escolha do curso de Educação Física e inserção na Educação Infantil; analisar as experiências formativas proporcionadas pela graduação em Educação Física e suas contribuições e fragilidades para a atuação na Educação Infantil; identificar a partir da percepção dos professores os principais aspectos que impactam no desenvolvimento do ser-professor de crianças. A seleção inicial dos participantes da pesquisa será feita por meio da técnica amostral snowball (bola de neve) e serão adotados os seguintes critérios de inclusão: a) possuir experiência como professor de Educação Física na primeira etapa da Educação Básica; b) ter entre um a dezenove anos de atuação docente; c) aceitar os termos da pesquisa. Como fonte de coleta de dados será empregada uma entrevista semiestruturada elaborada pelas pesquisadoras, com base nos objetivos delineados. Referente à categorização dos dados da pesquisa, recorreremos aos indicativos do método de análise de conteúdo. Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a produção do conhecimento pertinente à Educação Física escolar, sobretudo, sobre sua presença na Educação Infantil. E que esse estudo potencialize discussões e reflexões sobre o assunto, além de dar suporte para os que estão ou futuramente estarão inseridos na primeira etapa da Educação Básica.

Hipótese:

Parte do pressuposto que a construção da identidade docente dos professores de Educação Física que atuam na Educação Física é influenciada pelas experiências vividas na infância, pelas experiências formativas possibilitadas pela formação inicial em Educação Física, bem como pelas vivências adquiridas na atuação profissional.

Crítérios de Inclusão:

Serão adotados os seguintes critérios de inclusão: a) possuir experiência como professor de Educação Física na primeira etapa da Educação Básica; b) ter entre um a dezenove anos de atuação docente, seguindo a sistematização de Farias (2010); c) aceitar os termos da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo as pesquisadoras:

Objetivo Primário:

Investigar o processo de construção da identidade docente dos professores de Educação Física que

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Retortia II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.169.444

atuam na Educação Infantil.

Objetivos Secundários:

- Identificar a biografia da infância e algumas experiências vividas na infância que influenciaram a escolha em atuar com crianças;
- Descrever a trajetória docente dos professores investigados, com destaque para a escolha do curso de Educação Física e inserção na Educação Infantil;
- Analisar as experiências formativas proporcionadas pela graduação em Educação Física e suas contribuições e fragilidades para a atuação na Educação Infantil;
- Identificar a partir da percepção dos professores os principais aspectos que impactam no desenvolvimento do ser-professor de crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo as pesquisadoras:

Riscos:

Esta pesquisa não apresenta riscos de natureza física, no entanto, existe a possibilidade de mobilização emocional, como por exemplo, algum constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões da entrevista. As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade. O nome do participante não será revelado, ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Informamos que os resultados poderão ser apresentados em eventos ou periódicos científicos, garantindo o direito ao anonimato e resguardo da privacidade do participante. Porém, apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelas pesquisadoras, existe, mesmo que remota, a possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Em caso de qualquer dano comprovadamente decorrente da pesquisa, o participante será indenizado(a).

Benefícios:

Apesar dos ganhos à sociedade, não há benefícios do ponto de vista do participante, a curto prazo. Via de regra, participantes de pesquisas não têm nenhum benefício dela, apesar do ganho coletivo. Os benefícios da pesquisa estão relacionados, sobretudo, à ampliação da produção do conhecimento sobre a temática, bem como à contribuição com a atuação docente em Educação Física.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.189.444

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Será selecionada a abordagem qualitativa com caráter descritivo para o desenvolvimento da pesquisa. Referente aos participantes do estudo, serão investigados entre oito a dez professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil. Com a definição do instrumento e a compreensão da necessidade de interação e aproximação dos sujeitos, as pesquisadoras elaboraram um roteiro que contempla 11 questões, com foco nas seguintes dimensões: Biografia da infância; Reflexos das experiências corporais da infância no desejo pela docência; Identificações com o ser-professor de EF na EI; Reflexos da Formação inicial; Trajetória e desenvolvimento profissional; Olhares para infância e para o brincar; Ser professor de crianças pequenas.

No de participantes da pesquisa: 10 professores de Educação Física (entrevista semiestruturada).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de Rosto assinada por Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare, pesquisadora responsável, e Carlos Luiz Cardoso, Coordenador dos cursos de Educação Física da UFSC, em 18/11/2021.
- 2) TCLE: apresenta TCLE para o participante da pesquisa que contempla as exigências da Resolução 466/2012.
- 3) Consta o instrumento de coleta de dados a ser aplicado aos participantes da pesquisa: roteiro de entrevista.
- 4) Cronograma: a coleta de dados tem previsão de início em 10 de janeiro de 2022 e o término do estudo em 18 de março de 2022.
- 5) Orçamento: informa despesas de R\$ 70,00 com financiamento próprio.

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa em tela não apresenta pendências. Pela aprovação.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.189.444

Lembramos às pesquisadoras que, no cumprimento da Resolução 466/12, o CEP/SH/UFSC deverá receber, por meio de notificação, o relatório completo ao final do estudo.

Qualquer alteração nos documentos apresentados deve ser encaminhada para avaliação do CEP/SH. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e as suas justificativas. Informamos, ainda, que a versão do TCLE a ser utilizada deverá obrigatoriamente corresponder na íntegra à versão vigente aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1861211.pdf	08/12/2021 21:09:18		Aceito
Outros	assinado_carta_resposta_pendencias.pdf	08/12/2021 21:08:15	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_reformulado.pdf	08/12/2021 21:07:51	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_livre_esclarecido.pdf	08/12/2021 21:07:00	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito
Folha de Rosto	assinado_folhaderosto_projeto_laury_n_assinado.pdf	18/11/2021 13:29:57	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_finalizado_assinado.pdf	18/11/2021 09:58:57	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.189.444

FLORIANOPOLIS, 29 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: ceo.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE A - Matriz analítica da entrevista semiestruturada

OBJETIVOS	DIMENSÕES	QUESTÕES
<p>GERAL: Investigar o processo de construção da identidade docente dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil.</p>	<p>Este objetivo foi contemplado a partir dos objetivos específicos.</p>	
<p>ESPECÍFICOS: a) Identificar a biografia da infância e algumas experiências vividas na infância que influenciaram a escolha em atuar com crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia da Infância • Reflexos das experiências corporais da infância no desejo pela docência 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descrever experiências marcantes e gerais da sua infância em relação às brincadeiras e suas interações (com os espaços, brinquedos, tempos, com outras pessoas); 2. Descrever experiências marcantes das brincadeiras em sua infância no espaço escolar (recreio, <i>playground</i>, Educação Física, passeios, projetos, sala); 3. Comente um pouco sobre a relação entre as memórias da sua infância e o desejo pela docência. É possível estabelecer a relação dessas experiências como contribuintes para o desejo/intenção de professor de crianças?
<p>b) Descrever a trajetória docente dos professores investigados, com destaque para a escolha do curso de Educação Física e inserção na Educação Infantil;</p> <p>c) Analisar as experiências formativas proporcionadas pela graduação em Educação Física e suas contribuições para a atuação na Educação Infantil;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificações com o 'ser professor' de Educação Física na Educação Infantil • Reflexos da formação inicial • Trajetória e desenvolvimento profissional 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Comentar sobre os principais motivos e experiências anteriores à graduação, que influenciaram na escolha do curso (influências familiares, aulas de Educação Física; programas desportivos; professores/treinadores de Educação Física); 5. E em relação à Educação Infantil, comentar sobre os principais motivos que influenciaram no direcionamento da carreira para essa etapa de ensino (experiências de ensino-pesquisa-extensão); 6. Descrever a percepção a respeito da formação inicial para atuação na Educação Infantil (lacunas e potencialidades no curso de Lic. Educação Física); 7. Comentar sobre os primeiros anos da carreira. Discorrer sobre as principais dificuldades e facilidades encontradas na prática docente (planejamento, sentimento de (des)preparo para atuar; fragilidades/potencialidades da formação, apoio da equipe pedagógica escolar ou a falta dele, interação com os alunos, etc). 8. Em um segundo momento da carreira, comente sobre as mudanças positivas e/ou negativas, na atuação docente (estratégias metodológicas, competências pedagógicas, relação com alunos, relação com a comunidade escolar, fontes de conhecimentos, etc)

		<p>9. Comentar sobre as principais experiências vividas em um terceiro momento da carreira. Descrever os avanços e desafios da prática pedagógica experimentados neste momento da trajetória profissional.</p>
<p>d) Identificar a partir da percepção dos professores os principais aspectos que impactam no desenvolvimento do ser-professor de crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Olhares para infância e para o brincar • ‘ser professor’ de crianças pequenas 	<p>10. Comentar sobre a sua percepção do que significa a “infância”. E sobre qual é o papel das brincadeiras na formação das crianças.</p> <p>11. Comentar sobre a sua percepção do que significa ‘ser professor’ de Educação Física na Educação Infantil. Comentar sobre os saberes que você considera necessários para atuar com crianças pequenas.</p>

APÊNDICE B – Categorias, subcategorias e indicadores da Análise de Conteúdo

Categorias (4) (<i>à priori</i>)	Subcategorias (7) (<i>à posteriori</i>)	Indicadores (31) (<i>à posteriori</i>)
Biografia	Decisão pelo curso de Educação Física	Gosto pelo movimento Falta de clareza Influência de professores Influência familiar
	Escolha pela licenciatura	Escolha intencional Experiências vividas no curso
Formação Inicial	Lacunas no trato da infância	Organização curricular
	Contribuições no trato da infância	Práticas docentes com os professores da universidade Estágios obrigatórios e não-obrigatórios Atividades formativas diversificadas
Ciclos de Desenvolvimento	Fase de entrada na carreira	<u>Desafios</u> Tarefas da docência Relações com os pares Vínculo empregatício temporário Atuar com bebês
		<u>Facilitadores</u> Apoio pedagógico Formação continuada Facilidade no trato com crianças Estrutura física Estrutura didática
	Fase de consolidação das competências profissionais	<i>Habitus</i> docente Experiências formativas Relações com os pares
	Fase de afirmação e diversificação	Reconhecimento Legitimidade da Educação Física na Educação Infantil Docência compartilhada Diversificação de conteúdos
Significados de ‘ser professor’ de Educação Física na Educação Infantil	-	Disponibilidade corporal Professor-brincante Proximidade entre professor e criança Olhar para a infância