

GISELE APARECIDA FERREIRA MARTINS

**BEM-ESTAR/MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE CAMPO GRANDE – MS**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE/MS

2017

GISELE APARECIDA FERREIRA MARTINS

**BEM-ESTAR/MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE CAMPO GRANDE – MS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Flavinês Rebolo

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE/MS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

M386b Martins, Gisele Aparecida Ferreira

Bem-estar /mal-estar no trabalho do professor de educação física em um Centro de Educação Infantil de Campo Grande – MS./ Gisele Aparecida Ferreira Martins; orientadora Flavinês Rebolo.— 2017.

106 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

1. Professores de educação física – Formação 2. Educação infantil
I. Rebolo, Flavinês II. Título

CDD – 370.71

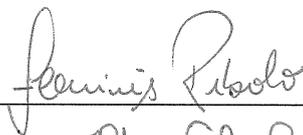
“BEM-ESTAR/MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE, MS”

GISELE APARECIDA FERREIRA MARTINS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB)-Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Alves Carvalho (PPGE/UEMS)-Membro Externo



Prof^ª. Dr^ª. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB)-Membro Interno



Campo Grande - MS , 30 de março de 2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

*Dedico este trabalho à minha amada filha, Maria Antônia,
razão do meu viver.*

*Aos meus Pais, Fausto e Valdina, pelos almoços, cafés,
amor, apoio e incentivo.*

*Obrigada, Senhor Deus, por mais uma vitória em minha
vida, por mais uma etapa concluída.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a orientadora deste trabalho, Professora Doutora Flavinês Rebolo, por me incentivar e acreditar na minha capacidade de pesquisadora.

Agradeço a CAPES, por proporcionar a bolsa de estudo.

Agradeço a todos os professores do Mestrado, por suas contribuições e ensinamentos.

Agradeço a minha filha Maria Antônia, tão pequena, pedia colo durante minhas leituras, e mesmo não entendendo o que eu estava fazendo, achava divertido me ver riscar os textos.

Agradeço aos meus pais, Fausto e Valdina, por cuidarem da minha filha enquanto eu estava nas aulas e por me apoiarem desde o processo seletivo até o dia de hoje.

Agradeço ao Núcleo de Educação Infantil e ao Núcleo do Senso Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS, por me atenderem e me fornecerem todas as informações necessárias e pertinentes à realização desta pesquisa.

Agradeço as amigas que conquistei durante o mestrado,

Agradeço a minha querida amiga Aline, pois sonhamos juntas com o mestrado e entre risos e lágrimas, nós vencemos!!

Agradeço também a amizade e companheirismo das minhas queridas amigas Elisabeth e Vanilda, que me incentivaram a não desistir nos meus momentos de fraqueza.

Agradeço aos anjos da guarda que cruzaram meu caminho e intercederam por mim durante esta jornada.

MARTINS, Gisele Aparecida Ferreira. *Bem-estar/Mal-estar no trabalho do professor de educação física em um Centro de Educação Infantil de Campo Grande – MS*. Campo Grande, 2017. 106 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este trabalho está vinculado à Linha de pesquisa “Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente”, do programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Teve por objetivo analisar os fatores que podem ocasionar o bem-estar ou o mal-estar no trabalho dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja metodologia previu, além da essencial revisão da literatura, o levantamento de dados sobre os Centros de Educação Infantil (CEINFs) junto à Secretaria Municipal de Educação/SEMED, a aplicação de um questionário para traçar o perfil sócio profissional dos professores e a realização de entrevista semiestruturada com o objetivo de identificar os fatores que contribuem para o bem-estar/mal-estar no trabalho desses professores. Alguns autores se destacam, cujas teorias dão sustentação ao tema desta pesquisa, dentre os quais, Zilma de Oliveira, Adriana Cavalaro e Verônica Muller, Geise Ricardi, Marta Brostolin, Flavinês Rebolo, José Esteve, Saul Neves de Jesus, Maurice Tardif e Claude Lessard. Participaram da pesquisa três professoras de Educação Física do CEINF da Vila Nasser, instituição que atende o maior número de crianças na cidade de Campo Grande, MS. As participantes são licenciadas em Educação Física, trabalham na educação básica há mais de três anos, sendo duas funcionárias efetivas e uma contratada. Todas se declararam felizes com o trabalho que realizam no CEINF, porém relataram que na graduação não tiveram disciplinas específicas que dessem subsídio ao trabalho na Educação Infantil, mesmo concluindo a graduação após a promulgação da lei que torna obrigatória a educação física na educação básica. Os fatores de maior satisfação, para essas professoras, são, principalmente, o reconhecimento da disciplina por parte da comunidade escolar, a autonomia de que essas profissionais gozam no desenvolvimento do trabalho que realizam. O único fator de insatisfação apontado pelas professoras participantes foi a falta de materiais específicos para trabalhar a educação física com as crianças.

Palavras-Chave: Professor de Educação Física. Educação Infantil. Bem-estar docente. Mal-estar docente.

MARTINS, Gisele Aparecida Ferreira. *Wellness/malaise in the teacher's work of physical education in early childhood education center of Campo Grande - MS*. Campo Grande, 2017. 106 p. Thesis (Masters) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This work is linked to the Research Line "Pedagogical Practices and their Relationships with Teacher Education", of the Graduate Program in Education - Master's and Doctorate, Catholic University of Don Bosco (UCDB). The purpose of this study was to analyze the factors that may cause the well-being or malaise in the work of Physical Education teachers who work in Early Childhood Education. It is a qualitative research whose methodology predicted, in addition to the essential review of the literature, the collection of data on the Centers for Early Childhood Education (CEINFs) with the Municipal Department of Education / SEMED, the application of a questionnaire to trace The socio-professional profile of the teachers and the semi-structured interview with the objective of identifying the factors that contribute to the well-being / malaise in the work of these teachers. Some authors stand out, whose theories support the theme of this research, among them, Zilma de Oliveira, Adriana Cavalaro and Verônica Muller, Geise Ricardi, Marta Brostolin, Flavinês Rebolo, José Esteve, Saul Neves de Jesus, Maurice Tardif and Claude Lessard . Three female physical education teachers from the CEINF of Vila Nasser, an institution that serves the largest number of children in the city of Campo Grande, MS, participated in the study. The participants are licensed in Physical Education, have been working in basic education for more than three years, being two effective employees and one contractor. All of them expressed their satisfaction with the work they do at CEINF, but reported that in the undergraduate program they did not have specific subjects that would subsidize the work in Early Childhood Education, even concluding graduation after the enactment of the law that makes physical education compulsory in basic education. The most satisfying factors for these teachers are, mainly, the recognition of the discipline by the school community, the autonomy that these professionals enjoy in the development of the work they do. The only factor of dissatisfaction pointed out by the participating teachers was the lack of specific materials to work the physical education with the children.

Key words: Physical Education Teacher. Child Education. Educational well-being. Teacher malaise.

LISTA DE SIGLAS

ANPED- Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEINF- Centro de Educação Infantil

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEF- Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS- Lei Orgânica de Assistência Social

MEC - Ministério de Educação e Cultura

ONU- Organização das Nações Unidas

PEE- Plano Estadual de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REME – Rede Municipal de Educação

SAS- Secretaria Municipal de Assistência Social

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e esclarecido

PME- Plano Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO I: EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA	15
1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL	16
1.2 OS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE (CEINFS).....	26
1.3 O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
1.4 EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CEINFS DE CAMPO GRANDE- MS	42
1.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE TRABALHA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	52
CAPITULO II: O BEM-ESTAR/MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CEINFS	58
2.1 O TRABALHO DOCENTE	58
2.2 BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE.....	60
CAPITULO III: SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	70
3.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	70
3.2 O CEINF DA VILA NASSER – LÓCUS DA PESQUISA	73
3.3 O PERFIL SOCIOPROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE TRABALHAM NO CEINF DA VILA NASSER.....	76
3.4 OS QUATRO COMPONENTES DO TRABALHO DOCENTE E OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEINF DA VILA NASSER	77
3.4.1 O componente atividade laboral	78
3.4.2 O componente infraestrutural	81
3.4.3 O componente relacional	84
3.4.4 O componente socioeconômico	86
3.4.5 Outros fatores relativos ao trabalho	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	103

INTRODUÇÃO

Pesquisar não é tão simples como parece; é necessário trilhar um caminho longo, por vezes com a ajuda de outras pessoas, outras vezes tendo que seguir em frente solitariamente para conseguir os objetivos almejados.

A opção por uma pesquisa com professores de Educação Física que trabalham nos Centros de Educação Infantil (CEINFs) justifica-se pela relevância do trabalho dessa disciplina para essa etapa de ensino.

Mas existem mais motivos que influenciaram esta minha opção de pesquisa. Um deles advém da minha formação inicial e da experiência vivenciada durante a graduação em Educação Física, quando tive a oportunidade de lecionar como professora substituta em turmas de educação infantil. Ao concluir o curso, fui convidada a trabalhar em uma escola de educação infantil, como professora de Educação Física com crianças de seis meses a cinco anos de idade.

Outro motivo impulsionador tem sido, sem dúvida, minha vivência no curso de mestrado da UCDB, de modo especial nas disciplinas, estudos e seminários que envolvem a temática do bem-estar/mal-estar docente.

Voltando minha abordagem, agora, para a pesquisa, verifiquei, por meio dos estudos realizados, que nos CEINFs de Campo Grande/MS, a prática da Educação Física foi inserida por força de alguns fatores: a) a Lei de Diretrizes e Bases-LDB, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 26, que ressalta que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica e que sua oferta na Educação Infantil tem por finalidade promover o desenvolvimento físico da criança até seis anos de idade; b) o fato de a Educação Física ser uma área de conhecimento que deve estar articulada às demais propostas pedagógicas existentes na instituição de Educação Infantil; c) a finalidade de complementar a carga horária das atividades do CEINF em conformidade com a Lei 11.738/2008, já que todos os professores têm direito a um terço da hora atividade para se dedicar ao planejamento e demais atividades fora de sala de aula. (BRASIL, 1996; 2008)

Pela LDB – Lei 9.394/96, a educação infantil: é direito da criança e dever do Estado (art. 4º); é a primeira etapa do nível educação básica (art. 21) e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em complemento à ação da família e da comunidade (art. 29) (BRASIL, 1996).

A essas orientações normativas acrescento outra determinação legal reafirmada pela Lei nº 10.793, de 10 de Dezembro de 2003, por meio da qual a Educação Física passou a ser

componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 2003). Desse modo, depreendemos que a Educação Física seja, também, componente curricular obrigatório da educação infantil.

Contudo, a legitimação dessa disciplina na Educação Básica, particularmente na Educação Infantil, não parece subsistir apenas por lei, tampouco por discursos acadêmicos ou políticos institucionais já estabelecidos, mas é, principalmente “a ação pedagógica do professor em diálogo com as crianças - compreendidas como sujeitos sócio-históricos, produtoras de culturas - no cotidiano da escola infantil, que reconhecerá as necessidades e interesses dos educandos no processo ensino-aprendizagem”. (MARCHIORI; RODRIGUES; OLIVEIRA, 2009, p. 43).

Na visão desses autores, o fazer pedagógico da Educação Física tem sido, tradicional e frequentemente, reduzido a atividades eminentemente práticas, destituídas de saberes e possibilidades de reflexão, em decorrência da fragmentação e hierarquização dos conteúdos escolares. Dessa forma, o movimento corporal tem tido o tratamento de uma ação motora, apenas, descontextualizada, sem uma cultura própria e específica, ou mesmo como uma atividade de liberação de energia acumulada ou represada. “Grande parte desta compreensão está relacionada com o entendimento que o movimento infantil dentro da escola seja sinônimo de desordem ou desorganização”, acrescentam Marchiori, Rodrigues e Oliveira (2009, p. 44).

Diante dessas evidências, observadas na prática e ratificadas pelos autores, percebo a necessidade de constante reflexão dos objetivos e sentidos da Educação Física nos diferentes contextos, de modo especial na Educação Infantil, e, com particularidade, nos CEINFs.

O trabalho que o professor de Educação Física realiza nessas instituições, semelhante ao dos demais professores, não ocorre de forma isolada, mas em função dos objetivos da instituição. Apesar da importância dessa área do conhecimento para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, nem sempre há um espaço físico disponível e materiais apropriados e em quantidade suficientes para as atividades de educação física, o que normalmente compromete o trabalho do educador dessa área. As dificuldades que esse professor enfrenta, a posição que ele ocupa na instituição escolar e o modo como é visto por seus pares, na escola e na comunidade, podem ser fatores responsáveis por gerar bem-estar ou mal-estar, que reflete sobre a prática desse docente e sobre suas relações sociais.

Escrever esta dissertação representa uma necessidade e a vontade de dar voz a uma série de indagações acerca da criança assistida pela Educação Infantil, da atuação dos professores de Educação Física, da formação desses professores para a educação de crianças pequenas e do modo como se sentem em relação ao trabalho que desenvolvem.

Algumas dessas perguntas ecoam com mais intensidade. A principal delas diz respeito a como é desenvolvido o trabalho do professor de Educação Física nos Centros de Educação Infantil/CEINFs de Campo Grande/MS. Em torno dessa questão articulam-se outras, não menos importantes, necessárias até, para a compreensão daquela, como: trabalhar nos CEINFs causa bem-estar ou mal-estar para esses professores? Como se sentem os professores de Educação Física em relação aos demais professores que trabalham nos CEINFs? Os professores de Educação Física têm seu trabalho reconhecido do mesmo modo como os das outras áreas de conhecimento? Os professores de Educação Física têm autonomia para planejar e desenvolver as atividades? Existe um espaço apropriado para o desenvolvimento dessas atividades? Existem materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades?

Visando a responder essas perguntas, defini, como objetivo geral da pesquisa, analisar os fatores que podem ocasionar o bem-estar ou mal-estar no trabalho dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil; como objetivos específicos delinee: obter o perfil sócio profissional dos professores de Educação Física, que trabalham no CEINF da Vila Nasser e identificar os fatores que contribuem para o Bem-estar/Mal-estar desses docentes.

A pesquisa foi iniciada com uma revisão de literatura realizada no período de Março de 2015 a Abril de 2016, nas seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Scientific Electronic Library Online (SciELO); Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para as buscas, utilizei as palavras-chave: Professor de Educação Física; Educação Infantil; Bem-estar docente; Mal-estar docente.

Nesse processo de revisão de literatura, entre teses e dissertações, encontrei 80 trabalhos: 28 que abordam sobre o bem-estar e mal-estar docente; 9 que tratam especificamente da Educação Física e sua relação com a aprendizagem; 21 que versam sobre a Educação Física na Educação Infantil; 21 que discutem sobre o trabalho docente na Educação Infantil e apenas uma dissertação que aborda sobre o bem-estar do professor de Educação Física. Não encontrei teses e dissertações que tratavam sobre o bem-estar e mal-estar docente especificamente em relação ao professor de Educação Física na Educação Infantil. Alguns desses estudos, principalmente aqueles que tratam da Educação Física na Educação Infantil, foram utilizados para fundamentar essa pesquisa.

O referencial teórico adotado neste trabalho percorreu quatro eixos temáticos como pilares do estudo: Educação Infantil, Educação Física, Trabalho Docente, Bem-estar/Mal-estar Docente.

Para a base teórica a respeito da Educação Infantil, busquei, em diversos documentos, aporte legal e teórico que propõe a configuração da creche e da pré-escola como uma primeira etapa oficial da escolarização da criança. A Constituição Brasileira de 1988 estabelece legalmente, no artigo 208, inciso IV, que a educação em creches e pré-escolas é um dever do Estado e também direito da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990) também contempla o direito da criança a esse atendimento. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 9.394/96) reconheceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, estabelecendo, como finalidade, “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”. A criança de zero a seis anos também está contemplada no Plano Nacional de Educação, no Referencial Pedagógico-Curricular para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e, em especial, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI. Paralelamente a esses documentos legais, encontrei base teórica nos estudos de Oliveira (2011), Cavalaro e Muller (2009), Ricardi (2008), Brostolin (2013), Almeida (2003, 2004, 2012), entre outros.

Com relação aos CEINFs, utilizei a dissertação de Ricardi (2008), intitulada “O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS: um olhar sobre a atuação das profissionais de educação infantil”, além dos documentos legais: Decreto Municipal n. 12.261, de 20 de janeiro de 2014, que dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil e do órgão de gestão – Secretaria Municipal de Educação, o Plano Municipal de Educação (2015/2025), o Plano Estadual de Educação (PEE/MS 2014-2024), entre outros.

A base teórica referente à Educação Física se sustentou nos estudos de Wittizorecki e Neto (2005), Sayão (1999, 2002), Ghedin, Almeida e Leite (2008) e, também, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/DCNEI, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Estatuto da Criança e Adolescente/ECA e no Referencial Curricular Municipal da Rede Municipal de Ensino (REME) para a Educação Infantil (2008).

Em relação ao Trabalho Docente, recorri aos estudos dos autores Tardif e Lessard (2005) e Basso (1998). As questões relativas ao bem-estar docente foram amparadas principalmente por Jesus (1998) e Rebolo (2005, 2012); quanto ao mal-estar docente, a abordagem seguiu as ideias de Esteve (1998) e Jesus (1998).

O trabalho desenvolvido é apresentado a seguir e está organizado da seguinte maneira: o Capítulo 1 trata da Educação Física na Educação Infantil e apresenta, inicialmente, um breve histórico da Educação Infantil e a contextualização dos Centros de Educação

Infantil de Campo Grande/MS. Também discorre sobre a inserção das atividades de Educação Física nos CEINFs e a formação do professor de Educação Física que atua nessas instituições.

O Capítulo 2 aborda o bem-estar/mal-estar no trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil. Trata do trabalho que esse professor realiza no CEINF bem como contextualiza a questão do bem-estar/mal-estar docente. Essa temática é abordada de forma articulada com o trabalho que o professor de Educação Física desenvolve no CEINF.

No Capítulo 3 descrevo o percurso metodológico da pesquisa com os sujeitos participantes deste estudo, que são as três professoras de Educação Física que trabalham no CEINF da Vila Nasser. Nele estão detalhados os procedimentos adotados bem como os resultados e a análise dos dados obtidos na pesquisa.

Para finalizar, apresento algumas considerações que apontam os principais resultados alcançados com a pesquisa.

Minha pretensão é que este estudo contribua para ampliar o conhecimento sobre o trabalho e o mal-estar/bem-estar docente do professor de Educação Física que trabalha nos CEINFs de Campo Grande/MS. Espero, também, oferecer subsídios e dados que impulsionem novas pesquisas e futuros estudos sobre os profissionais de Educação Física que trabalham com crianças pequenas.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Este é o capítulo que trata da Educação Física na Educação Infantil. Apresentaremos, inicialmente, um breve histórico da Educação Infantil e a contextualização dos Centros de Educação Infantil de Campo Grande/MS. Também discorreremos sobre a inserção das atividades de Educação Física nos CEINFs e a formação do professor de Educação Física que atua nessas instituições.

As aulas de Educação Física, na Educação Infantil, constituem uma prática recente, com início na década de 1980, nos programas e currículos tanto da rede pública quanto na particular de ensino. Contudo, Rocha (2011) lembra que estudos e discussões relacionados à Educação Física em instituições voltadas para o ensino das crianças pequenas já se evidenciava desde o século XIX e, desde então, houve certa ênfase para uma escolarização infantil que se voltasse para o corpo.

As mudanças começaram a acontecer quando a LDB/1996 definiu, no artigo 26, parágrafo 3º, que “A Educação Física integra a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, ao definir que a Educação Física deve fazer parte da Educação Básica, a LDB deixa em evidência que essa disciplina deve ser componente curricular da Educação Infantil, assim como das demais etapas e modalidades de ensino. Entretanto, a partir de 2001, o texto desse documento foi modificado e inseriu a palavra “obrigatório”, após a expressão “componente curricular”. Assim, a Educação Física passou a ser disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino, subentendida, também, na Educação Infantil.

Desde que foi publicada a LDB, as discussões relacionadas à introdução da Educação Física na Educação Infantil têm-se tornado muito mais frequentes. Teóricos têm buscado fundamentar a sua importância, no contexto escolar dessa etapa do ensino; as escolas têm procurado ampliar o tempo da prática de Educação Física por meio da adaptação de seu currículo.

Entretanto, o que observamos é que, à Educação Física para a primeira infância, não tem sido atribuída, de modo geral, a importância que a disciplina precisa ter, principalmente em relação à interdisciplinaridade necessária com as Ciências Sociais e a própria Pedagogia.

Para Rocha (2011), discutir sobre a Educação Física no domínio da Educação Infantil constitui-se um grande desafio, tendo em vista a forma como essa etapa do ensino escolar, historicamente, se estabeleceu e se estabelece: refletir criticamente acerca do que se deseja da presença da Educação Física nesse segmento de ensino.

Dois anos após o lançamento da LDB/1996, o Ministério da Educação e Desporto publicou o RCNEI, em três volumes: 1) Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo; 2) Identidade e Autonomia; 3) Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Esse documento institui diretrizes nacionais voltadas, essencialmente, para a prática educacional na Educação Infantil, etapa que envolve as crianças de zero a seis anos de idade. O documento contém objetivos, conteúdos e orientações didáticas cuja finalidade é instrumentalizar a prática do professor da Educação Infantil de forma a respeitar a diversidade cultural (BRASIL, 1998).

1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo de muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foi uma incumbência estritamente da família. Nas classes sociais mais privilegiadas as crianças eram geralmente vistas como objeto divino, misterioso, cuja passagem da infância para adulto também acontecia no ambiente doméstico (OLIVEIRA, 2002).

O recorte a favor da família como local ideal para a educação na primeira infância aparece, também, nas denominações que eram dadas às instituições de guarda e educação na primeira infância. Assim, o termo francês *crèche* significa manjedoura, presépio; asilo vem do termo italiano *nido*, que significa ninho que abriga. Escola materna foi outra denominação dada ao atendimento de guarda e educação, fora da família, às crianças pequenas.

Na Idade Antiga a prática comum era a de que a educação da criança pequena seria realizada no contexto doméstico. Para as crianças que possuíam uma situação desfavorável, alguns arranjos foram percebidos. Data da época primitiva a utilização das denominadas “mães mercenárias” para os cuidados das crianças de condição desfavorável (OLIVEIRA, 2002). As mães mercenárias eram mulheres da comunidade, sem nenhum preparo para educar crianças, que cuidavam dos filhos das mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

Na Idade Média, segundo a mesma autora, havia as “rodas”, cilindros ocos de madeira construídos em muros de Igreja ou hospitais de caridade para que os bebês abandonados fossem deixados de forma a ser preservada a identidade de quem os trazia. O

recolhimento dessas crianças ficava sob a responsabilidade de entidades religiosas, que cuidavam para que fossem conduzidas a um ofício, quando crescessem.

Oliveira (2002) relata que nos séculos XV e XVI novos modelos educacionais foram criados para atender à nova sociedade europeia que surgia. A partir de então a visão sobre a criança também começou a mudar, em decorrência do desenvolvimento científico da época. Nova visão sobre como ela deveria ser educada começou a ser difundida, como a importância de respeitar a natureza infantil, a necessidade de estimular a atividade infantil e, também, a associação do jogo à aprendizagem. Assim, gradativamente surgiram arranjos mais formais para atendimento às crianças, fora da família, em instituições de caráter filantrópico.

Com o desenvolvimento da sociedade e a inclusão da mulher no mercado de trabalho foi necessária a criação de um local que assumisse os cuidados básicos com as crianças. Khulmann (1998, p. 198) aponta “os movimentos populares feministas como causadores da expansão das creches”.

A Idade Moderna trouxe uma nova etapa de construção das ideias acerca da educação infantil. A discussão sobre a obrigatoriedade da escolaridade aumentou em muitos países da Europa, durante o século XVIII e XIX, e autores como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Decroly (1871-1932), Froebel (1782-1852) e Montessori (1870-1952), entre outros, estabeleceram a base para um sistema de ensino mais centrado na criança. Esses estudiosos elaboraram propostas de atividades em instituições escolares que compensassem eventuais problemas de desenvolvimento que afetavam crianças em situações sociais críticas, como os órfãos de guerra e vítimas da pobreza (OLIVEIRA, 2002).

Segundo essa autora, educar crianças menores de seis anos, de diferentes condições sociais, já era uma questão tratada por Comênio, em seu livro “A escola da infância”, publicado em 1628. Em 1637, esse educador elaborou um plano de escola maternal para a qual recomendava a utilização de materiais visuais, como livros de imagens, para educar crianças pequenas.

Rousseau, ainda segundo Oliveira (2002), criou uma proposta educacional que combatia preconceitos, autoritarismo e era contra a prática familiar vigente de educar os filhos. Revolucionou a educação do seu tempo ao afirmar que “a infância não era apenas uma via de acesso para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma.” Defendia uma educação que não fosse orientada pelos adultos, mas que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis, que enfatizasse não o que a criança tem permissão para saber, mas o que é capaz de saber. Ao defender a curiosidade e a liberdade e sobrepor a emoção sobre a razão, criou

condições para discussões posteriores sobre a brincadeira infantil. Suas ideias abriram caminho para as concepções educacionais do suíço Pestalozzi (OLIVEIRA, 2002).

Para Pestalozzi, conforme explicitado pela mesma autora, a força vital da educação estaria na bondade e no amor, assim como na família. Esse educador sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento, devendo ocorrer em um ambiente o mais natural possível.

Oliveira (2002) faz referência a Froebel, explicitando que esse educador deu continuidade às ideias de Pestalozzi; em suas propostas de educação infantil incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental. Acreditava esse educador, na espontaneidade da criança, incentivando uma autoeducação por meio de jogos por suas vantagens intelectuais, morais e desenvolvimento físico. Enfatizou, também, o valor educativo das atividades manuais e confeccionou brinquedos para a aprendizagem de aritmética e geometria, e ainda propôs atividades educativas com conversas, poesias e cultivo de hortaliças (OLIVEIRA, 2002).

Assim, a apropriação das teorias desses autores pelas instituições infantis envolveu um longo processo, explica essa mesma autora. Inicialmente, foram utilizadas para atender populações socialmente desfavorecidas, entretanto, aos poucos, foram sendo utilizadas para orientar escolas e instituições que atendiam os filhos de alguns segmentos da classe média de vários países.

Com a chegada do século XX, novos teóricos surgiram e deram continuidade às teorias já existentes. De acordo com Oliveira (2002), Decroly e Montessori propuseram a sistematização de atividades para crianças pequenas com a utilização de materiais especialmente confeccionados para tal. Em meados do século XX, conforme relata a mesma autora, desponta uma nova preocupação com a situação social da infância e da criança como detentora de direitos. Destacou-se, no cenário mundial, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela ONU, em 1959. Desse modo, à medida que a sociedade avançava,

A expansão dos serviços de educação infantil na Europa e Estados Unidos foi sendo influenciada cada vez mais por teorias que apontavam o valor da estimulação precoce no desenvolvimento das crianças já a partir do nascimento (OLIVEIRA, 2002, p. 78).

A defesa da brincadeira como recurso para o desenvolvimento infantil impulsionou os pais de crianças da classe média a buscarem os *playgroups*, para que seus filhos ali permanecessem pelo menos por algumas horas por semana.

Desde sua criação, as chamadas “creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física”. (CAVALARO; MULLER, 2009, p. 242). O objetivo das instituições era “guardar” os filhos dos trabalhadores; essas creches populares, muitas vezes, serviam “como mera substituta da família, limitando-se apenas a desenvolver atividades que se restringem a uma esfera muito imediata, visando apenas o cuidar” (RICARDI, 2008, p. 46).

Dos anos de 1930 até meados de 1970, a educação infantil esteve voltada para a população mais pobre e era concebida apenas como assistencialista (NUNES, 2009); havia uma diferença de objetivos em relação à escola dos filhos dos ricos. A escola para os filhos dos trabalhadores “passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio de repasse das escassas verbas públicas às entidades assistencialistas, legitimando-as como intermediárias na prestação do serviço à população” (KHULMANN, 1998, p. 202).

A história da educação infantil voltada para os filhos dos trabalhadores tem sido desenvolvida através de práticas redutoras e/ou rotuladoras das diferenças sociais que se materializaram, ao longo dos anos, em ambientes funcionais à reiteração de relações sociais paternalistas e autoritárias. (NUNES, 2009, p.87).

Em meio a toda essa articulação em torno da infância, o estabelecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica tem mobilizado uma série de discussões que vêm resultando na produção e aprovação de um conjunto de documentos oficiais, conforme explicitado por Ferreira e Côco (2011, p. 362):

Nessa produção, destacam-se as temáticas relativas à afirmação da política de EI, aos processos de integração aos sistemas de ensino, à formação inicial e continuada do quadro de profissionais, às instalações físicas das instituições, ao trabalho educativo desenvolvido, à avaliação da qualidade do atendimento e do percurso da política de EI, entre outras.

A partir dos anos de 1970 surgiram importantes mudanças nas políticas sociais, entre elas na educação, e o contexto da infância passou por transformações nas suas leis e práticas sociais que começaram a surgir e a ser legitimadas nos anos 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. “A educação infantil no Brasil, com a constituição de 1988 e a LDB de 1996, se legitimou como a primeira etapa do processo educacional” (CORSINO, 2005, p. 206). Foi a partir dessas leis que as crianças passaram a ser concebidas como um sujeito de direitos (NUNES 2009).

Sobre a legitimação da Educação Infantil pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB, Arantes (2003, p. 8) afirma que

Os artigos da Constituição Federal de 1988, relativos à Educação Infantil (Artigos 1º, 4º e 5º), afirmam que a mesma é um direito da criança de zero a seis anos, um dever do Estado que se efetiva mediante atendimento em creches e pré-escolas, que deverá ser gratuita e submetida a *padrões mínimos de qualidade*. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Educação Infantil, neste sentido, vem subsidiar a organização da Educação em âmbito nacional Para tanto integra a Educação Infantil a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e Médio, com vistas a promover o desenvolvimento integral da criança/aluno. Delega aos municípios (artigo 11, V) oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-escolas, com prioridade para o Ensino Fundamental, permitindo a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas as necessidades de sua área de competência.

Desse conjunto, chegamos à seguinte síntese propositiva para a política educacional voltada à pequena infância, de acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 9):

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica a que todo cidadão brasileiro tem direito e que o Estado tem obrigação de garantir sem exceção nem discriminação.

Segundo Oliveira (2002), descobertas científicas sobre o desenvolvimento infantil, como o construtivismo, que teve como participante Constance Kami, entre outros, e os trabalhos da psicogênese da língua, dentre cujos autores está Emília Ferreiro, também contribuíram para as importantes mudanças na Educação Infantil, já que surgiram defendendo uma criança ativa. A valorização das relações interpessoais, a individualidade, o equilíbrio emocional, o aprender a pensar e resolver problemas com autonomia abalaram as práticas familiares e os trabalhos até então realizados em creches e pré-escolas, pautados na preparação para o Ensino Fundamental e ação substituta da família.

A mesma autora ensina que também sociólogos e antropólogos contribuíram sobremaneira para a transformação do modo como a educação dos pequenos era efetivada. Os sociólogos apontaram a força da estrutura social na determinação das oportunidades cotidianas das crianças e os antropólogos destacaram que as concepções educativas dependiam do tipo de cultura na qual a criança estava inserida, abrindo novos caminhos, maior flexibilização e inovação dos modelos de Educação Infantil.

De acordo com Nunes e Corsino (2011, p. 335) “a Constituição Federal coloca a Educação Infantil no capítulo da educação, nomeando formalmente a creche e a pré-escola como instituições que oferecem essa educação”. Nunes (2009, p. 89) complementa que “é neste cenário que a educação infantil ganhou uma nova roupagem e passou a integrar-se às políticas de educação através da sua integração aos sistemas municipais de ensino”. Essa mudança no contexto da educação infantil é evidenciada, considerando-se que “no passado, especialmente as creches foram concebidas para atender os filhos das mães trabalhadoras, hoje, elas fazem parte da realidade de uma parcela expressiva da população” (CORSINO, 2005, p. 209).

Tendo-se em conta que os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, fica evidente a relevância e o papel da educação infantil na formação global do indivíduo. De acordo com Nunes (2009, p. 88), “diversas abordagens indicam que deve haver maior investimento social na área da infância, pois é lá que o indivíduo apreende os padrões de comportamento e de socialização”. A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica e sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, conforme estabelece a LDB.

É a fase inicial da educação em que muitas crianças terão o primeiro contato com uma educação formal; embora a educação infantil seja uma necessidade da sociedade contemporânea, ela “não substitui a ação da família” (CORSINO, 2005, p. 212). Sendo assim, ela deve ser vista como “complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo” (KHULMANN, 1998, p. 204). Assim, a educação da criança pequena passa a ser “do ponto de vista não só de uma necessidade dos adultos que convivem com ela, mas do direito que ela tem de vivenciar uma nova forma de aprendizagem que venha contribuir para o seu desenvolvimento” (BROSTOLIN; ROSA, 2013, p. 43). É nessa etapa que a criança terá oportunidades de desenvolver-se cognitivamente, socialmente, afetivamente e, também, nos aspectos psicomotores.

No cotidiano das instituições de educação infantil, a criança deve ter o direito de viver sua infância e de ser criança. Para tanto, é necessário que a proposta pedagógica incorpore e potencialize as relações sociais e as interações que ela estabelece com seus pares e com os adultos, bem como, suas experiências (BROSTOLIN; ROSA, 2013, p. 44).

Para que a criança se desenvolva integralmente é necessário que sua aprendizagem se dê através de atividades que tenham uma intenção educativa; mesmo com todos os aspectos sociais e culturais, não existe uma educação sem cuidado, uma ação complementa a outra. Assim, a instituição de educação infantil deve ser entendida como

Um espaço com ações planejadas e elaboradas de compreensão da realidade, evidenciando o equilíbrio entre o CUIDAR e EDUCAR como forma de acolher, de modo que não venha a institucionalizá-la em excesso, nem tampouco ceder à espontaneidade (RICARDI, 2008, p.48).

Desse modo, há que se ter cuidado para que as atividades atendam ao objetivo pedagógico sem deixar de lado o aspecto do cuidado. Cuidado e educação caminham juntos em direção ao desenvolvimento global das crianças, ficando claro “o papel das instituições de Educação Infantil, que, independentemente da modalidade que assumam, devem cumprir o duplo papel de educar e cuidar, de forma articulada e qualitativa” (ALMEIDA; SECCHI; SILVA, 2007, p.68).

É imprescindível colocar a criança em situação que favoreça seu amadurecimento em todos os domínios. O fato é que alguns profissionais da educação infantil sentem dificuldade em organizar uma prática educativa e “se debatem com questões relativas às melhores formas de colocar em prática as teorias pedagógicas” (TEIXEIRA, 2003, p. 93). Dessa maneira, “pensar a educação da infância e a consolidação de uma pedagogia da infância exige a articulação de campos teóricos que permitam captar o conjunto dos aspectos envolvidos no processo educativo (social, familiar, cultural, biológico etc.)” (ROCHA, 2011, p. 374).

Ainda com relação à organização da prática educativa, Almeida e Rojas (2003), em sua pesquisa sobre prática de ensino na educação infantil, enfatizam a necessidade da observação do caráter lúdico do processo de formação da identidade infantil e ressaltam que “as instituições de educação infantil têm um papel preponderante na construção da identidade pessoal, social e cultural da criança e, que, portanto, tem um caráter relevante na ampliação de experiências significativas à formação dessas crianças” (p. 116). É na educação infantil que a criança terá “a oportunidade de vivenciar práticas sociais que se aprendem através do conhecimento de outras culturas por meio da literatura, da música, da pintura, da dança e das tantas linguagens que ali são exploradas” (BROSTOLIN; ROSA, 2013, p.43).

Nesse sentido, Kramer (1987) admite que a pré-escola tem o papel social de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e de lhes garantir a aquisição de novos conhecimentos. Essa etapa da escolaridade deve ser oferecida com qualidade e, para isso, demanda profissionais com habilidades para lidar com as particularidades inerentes a essa faixa etária, tal como considera Silva (2011, p. 379): “a oferta de uma educação infantil de qualidade está associada, entre outros aspectos, à garantia de professores bem formados, valorizados, com condições adequadas de trabalho e que compreendam a importância de sua atuação junto às crianças pequenas”.

A educação infantil “foi uma conquista muito importante para crianças de zero a seis anos e nesse contexto foi necessária a criação de leis específicas da infância e do ensino para regulamentar e organizar essa etapa educacional” (CAVALARO; MULLER, 2009, p. 242).

Os documentos que, pelo menos formalmente, garantem o direito das crianças à educação, conforme listados por Aquino (2015, p. 171-172) e já referidos por nós, anteriormente, são: a Constituição Federal (1988), o ECA (1990), a LDBEN (1996), as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (2000), os Critérios para Atendimento em Creches que Respeite os Direitos fundamentais das Crianças (1995, 2009c), as DCN para a Educação Infantil (1999, 2009b) e os Pareceres que as fundamentam (1998, 2009a), O Plano Nacional da Educação (2001, 2014b), A Política Nacional da Educação Infantil: direito das crianças de zero a seis anos à educação (2005a), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006b), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (2006b), Educação Infantil no Campo (2014b), Brinquedos e Brincadeiras de Creches (2012a), Educação Infantil e Práticas promotoras da igualdade racial (2012b), Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo (2012c).

Além desses documentos, consideramos, ainda, o RCNEI e as Diretrizes Curriculares Municipais. Esse documento propõe que sejam consideradas as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a cinco anos, ao se planejarem as atividades que serão propostas, atividades que deverão contribuir para o exercício da cidadania e que, entre outros princípios, deverão estar embasadas no “direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamentos, interação e comunicação infantil” (RCNEI, 1998, p. 13).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil–PNQEI (2006) trazem algumas considerações que todo profissional que trabalha com essa faixa etária precisa conhecer. Destacamos o seguinte trecho:

As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. A criança, parte da sociedade, vivendo em nosso país, tem direito: à dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos (BRASIL, 2006, p. 19).

Percebemos, nas entrelinhas desse excerto, a necessidade de um trabalho diferenciado com as crianças que são atendidas nos CEINFs, sujeitos constituídos de múltiplas linguagens, sujeitos em processo de formação, que deve ser o principal motivo para que o poder público se empenhe em oferecer um serviço de qualidade. Desse modo, justifica-se a inserção dos especialistas, em sinal das urgentes necessidades de atender à demanda social que o presente século exige.

Ressaltamos, em referência, ainda, ao RCNEI, que esse documento teve sua importância, principalmente na época de seu lançamento; contudo, atualmente já não corresponde às expectativas da educação infantil, conforme considerações de Arantes (2003). Essa autora acredita que, tendo em vista a heterogeneidade em que caracteriza a organização da Educação Infantil, o RCNEI, hoje, corre sérios riscos de não mais corresponder ao ideal de educação preconizada, ou seja, estaria distante daquilo que se pratica. Insistir na sua utilização poderia levar a um distanciamento entre o real e o ideal, de acordo com a autora.

Para Arantes (2003), embora preveja a concomitância cuidar/educar, o RCNEI não conseguiu romper ainda com a dicotomia dessas duas ações. Ainda que seja considerado mais que uma proposta pedagógica, esse documento pode vir a se transformar, tão somente, em uma abstração teórica, já que não promove o diálogo entre a Educação Infantil desenvolvida em sala de aula e a Educação Infantil concebida no documento, haja vista que determinados educadores o consideram uma ‘camisa de força’.

Mesmo que existam políticas e diretrizes voltadas ao desenvolvimento da criança, que respeitem a faixa etária, “ainda se percebe, pelos estudos e investigações com pais e educadores, que a escola é concebida para ‘disciplinar’ as crianças, para que aprendam a guardar seus materiais e brinquedos” (MULLER E REDIN, 2007, p. 16). Percebe-se uma sociedade que tende a educar pensando na criança com uma perspectiva de futuro, como um dever. Desse modo, compreender a criança da Educação Infantil demanda

Caracterizá-la concretamente e historicamente, assumi-la como sujeito e cidadã de direitos, que se constitui na sociedade da qual faz parte. Para isso é preciso superar a idéia da criança vista como um adulto em potencial e/ou miniatura, destituída de condicionantes políticos, econômicos culturais e sociais que se estabelecem no conjunto de suas relações (ALMEIDA; SECCHI; SILVA, 2004, p. 68).

Nesse sentido, projetar uma educação para os pequenos requer

Conhecer as crianças por meio de seu complexo acervo de patrimônio linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, das bases culturais que as constituem como tal, a fim de organizar a prática voltada para elas por

meio de *núcleos da ação pedagógica* que abranjam os diferentes âmbitos que constituem a expressão/ apropriação/ criação de conhecimento pela criança (linguagem gestual, corporal, oral, pictórica, plástica e escrita; relações sociais, culturais e com a natureza) (ROCHA, 2011, p. 380).

Organizar e planejar bem as atividades possibilita um melhor aproveitamento do tempo, um melhor rendimento e resultado das atividades; todavia, quando se pensa mais no tempo do que na aprendizagem, e se deixa de contemplar os reais objetivos da educação infantil, corre-se o risco de fracassar. Nesse sentido, a educação infantil também tem apresentado falhas, ao oferecer um ensino individualista, descontextualizado do ambiente social da criança. Têm-se oferecido às crianças atividades pouco significativas, de pouca ou nenhuma relação com o seu cotidiano; além disso, verificam-se rígidas rotinas e em turmas organizadas de acordo com os antigos princípios de seriação.

Oliveira (2002) frisa, também, que a forte influência, na área da educação infantil, de uma história higienista que prioriza os cuidados com a saúde e a assistência à criança, tem feito com que as creches e pré-escolas oscilem entre uma ênfase maior no cuidar e o educar, demonstrando certa dificuldade em integrar essas duas tarefas de fundamental importância.

Nas instituições de educação infantil “não são as propostas que determinam o tempo, mas o contrário. Gera-se então uma descontinuidade no processo educativo, uma vez que cada atividade é sempre interrompida pela próxima, independente da intensidade com que ela esteja sendo vivenciada pelas crianças” (CARVALHO, 2015, p. 125).

Para Almeida, Secchi e Silva (2007, p.7) “repensar a organização espaço-temporal no cotidiano das instituições de Educação Infantil pode constituir boa oportunidade para se dar maior consistência à educação que está sendo desenvolvida”. O que se observa, contudo, nas instituições de educação infantil, “é a obsessão pelo papel e lápis, que certamente acompanhará o aluno pelos longos dezoito anos de escolarização” (MULLER; REDIN, 2007, p. 16). Em decorrência dessa prática, pouco se considera, aparentemente, a qualidade do ensino e os benefícios que a educação infantil promove na vida das crianças, inviabilizando, desse modo, “ampliar os conhecimentos das crianças, uma vez que elas são desconsideradas e suas atividades não são mobilizadas” (ALMEIDA; SECCHI; SILVA, 2007, p. 7).

Sôo-Hyang Choi, citado por Corsino (2005, p. 211), discorre sobre pesquisas que apontam benefícios da educação infantil para as crianças, a saber: benefícios pessoais, educacionais, econômicos e sociais. Como se observa, a cada passo depara-se com estudos e abordagens que evidenciam que a Educação Infantil, em condições favoráveis, promove o desenvolvimento das capacidades da criança, amadurecendo-a em todos os domínios, haja vista seus objetivos de socialização, condição que lhe possibilita aprender a conviver com

seus pares, a perder, a ganhar, a resolver problemas, a lidar com frustrações, além do desenvolvimento de aspectos motores e cognitivos. Dessa forma, evidencia-se a relevância dessa etapa de ensino na formação global do indivíduo.

Chega-se, então, à questão relacionada à necessidade de instituições que atendam com qualidade todas as crianças, independentemente da classe social. Assim, apresentam-se, a seguir, algumas abordagens sobre os Centros de Educação Infantil, espaços municipais que, no Brasil, destinam-se ao cuidado e educação que percebem a criança como detentora de direitos.

O Centro de Educação Infantil deve ser entendido como uma instituição na qual acontece a primeira etapa da educação básica na rede municipal de ensino. Trata-se de um ambiente que não é a escola regular, cujo tempo de atendimento é diferente do tempo dessa escola, porém, a finalidade da educação é a mesma.

O espaço hoje denominado Centro de Educação Infantil - cujas siglas são diversas, em todo o Brasil - já recebeu diversas designações, algumas ainda utilizadas por muitos autores, por profissionais da área e pela sociedade em geral, como Creche, Maternal, Educação Infantil, Jardim de Infância, Pré-Primário e Pré-escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Infantil como “Creche para crianças de 0 a 3 anos e Pré-escolar para crianças de 4 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1996, art. 30).

1.2 OS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEINFs) DE CAMPO GRANDE/MS

Ricardi (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada “O contexto pedagógico de CEINFs de Campo Grande/MS: um olhar sobre a atuação das profissionais de educação infantil” relata que o atendimento infantil em Campo Grande iniciou-se no modelo assistencialista e que somente no ano de 1982 foi implantada, oficialmente, nesse município, a pré-escola. A autora continua o relato e acrescenta:

Em 1986 criou-se a Coordenação dessa etapa da educação, adotando-se uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor; à socialização e à criatividade, além de objetivar um trabalho dirigido ao interesse da criança, respeitando suas experiências pessoais, visando à continuidade dos estudos (RICARDI, 2008, p.78-79).

Contudo, o resultado da aprendizagem dos alunos que frequentavam a pré-escola mostrou-se insatisfatório e, por essa razão, em 1989 houve uma reelaboração da proposta pedagógica, a fim de que as atividades estivessem mais direcionadas a uma prática

pedagógica de mais qualidade e, efetivamente, com melhores resultados. Veja-se o que Ricardi (2008, p. 79) relata:

Com as novas discussões e reavaliações, procurando apresentar os pressupostos teóricos, princípios metodológicos e os conteúdos básicos necessários a uma prática pedagógica com qualidade foi efetivado um Plano de Ação para a Pré-Escola na Rede Municipal de Campo Grande/MS.

Ainda que a educação infantil conste no Art. 30 da LDB como primeira etapa da educação básica, ela não foi acompanhada de uma política de financiamento que contemplasse sua oferta com qualidade. A União, ao instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, e regulamentá-lo por meio da Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, transferiu o encargo da educação infantil para os municípios, eximindo-se dessa responsabilidade (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

A implantação do FUNDEF impulsionou a municipalização da educação infantil em Mato Grosso do Sul e, em 1998, deu-se início à desativação da pré-escola na rede estadual de ensino. Essa municipalização da educação infantil trouxe vários impasses, tanto para o estado quanto para os municípios e, bem especificamente, para a própria educação infantil.

O primeiro impasse foi provocado por se retirar, das crianças que tinham entre quatro e seis anos incompletos, o direito de frequentar a educação infantil, em decorrência da desativação das salas de pré-escola na rede estadual de ensino. Diante desse impasse, a rede municipal de ensino precisou se reorganizar para abrigar as crianças da pré-escola.

Somente em 30 de março de 2007, com o Decreto n. 9.891, a educação infantil - antigo "CEI" - foi incluída na Rede Municipal de Assistência Social, sendo que sua administração e gerenciamento ficavam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS), conforme o termo de parceria SAST/SEMED n.1, de 6 de maio de 1997. A partir de então, os Centros de Educação Infantil passaram a ser identificados pela sigla CEINF.

Outro impasse foi a transferência de responsabilidade das creches, da Assistência Social para as Secretarias de Educação; a alegação era que não havia garantia de que as verbas destinadas por meio da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei n.º 8.742/1993, para o atendimento das creches mantidas pela Assistência Social, fossem repassadas para a Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Assim, teve início a gestão

compartilhada dos Centros de Educação Infantil do município de Campo Grande/MS entre Secretaria de Assistência Social e Secretaria Municipal de Educação.

Essa gestão compartilhada foi ordenada pelo Decreto Municipal n. 10.000, de 27 de Junho de 2007, que dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil e as obrigações dos órgãos de gestão compartilhada. Os documentos que regiam o funcionamento dos CEINFs eram elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No dia 20 de janeiro de 2014 o Decreto Municipal n. 12.260 revogou o Decreto n. 10.000 e, a partir daí, as creches e pré-escolas de Campo Grande–MS passaram para o âmbito exclusivo da Secretaria Municipal de Educação-SEMED.

No Decreto n. 12.260, parágrafo 1º, Art. 2º consta que as atribuições conferidas à SEMED visam proporcionar a formação integral da criança na etapa da Educação Infantil, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como complementação à ação da família, cumprindo as funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar.

Para nortear o trabalho desenvolvido pelos CEINFs de Campo Grande, a Secretaria Municipal de Educação elaborou, em 2008, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil. O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil aposta em propostas que considerem as especificidades da infância, que concebam a criança como cidadã de direitos, com necessidades e características diferenciadas de outras faixas etárias.

De acordo com esse documento, a escola deve atuar como um agente de transformação social, proporcionando aos educandos o acesso e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, pautado na dialética das relações sociais, na compreensão crítica e histórica da realidade social. O principal agente desse processo de transformação social é o educador, que atua como mediador e sistematizador da prática pedagógica (CAMPO GRANDE/MS, 2008).

Entretanto, vale ressaltar que nem todos os professores que atuam nos CEINFs possuem formação superior; desse modo, estão divididos em professores graduados e atendentes ou auxiliares cuja formação é o nível médio. A Prefeitura Municipal de Campo Grande, por meio da SEMED, vem investindo para que o expresso na legislação seja cumprido, pois, de acordo com o Referencial Curricular da Rede Municipal, a formação de professores é tarefa permanente desse órgão, na luta por uma Educação Infantil de qualidade como direito de todas as crianças, com base no binômio educar-cuidar como pilar da Educação Infantil.

Na Secretaria Municipal de Educação existe o Núcleo de Educação Infantil que é composto por “Técnicos da Educação Infantil”. Esses técnicos são professores, licenciados em Pedagogia e Educação Física, que fazem o atendimento pedagógico em todos os CEINFs. De acordo com a Técnica da Educação Infantil, quando o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil foi elaborado e lançado, em 2008, os CEINFs não faziam parte da Secretaria Municipal de Educação; o que havia era a Educação Infantil das escolas que compreendia as turmas de Pré, constituídas apenas das crianças de quatro a seis anos.

Em 2014, quando os CEINFs passaram para a gestão exclusiva da Secretaria Municipal de Educação, emergiu a necessidade de se repensar um novo currículo específico e integralmente para a Rede Municipal de Educação, que contemplasse as crianças de zero a seis anos. Assim, deu-se início ao movimento de elaboração de um novo documento de referência para a Educação Infantil no município de Campo Grande. Esse novo documento não previa uma divisão do currículo em áreas de conhecimento, tendo em vista que na Educação Infantil a perspectiva não é esta.

De acordo com informações obtidas oralmente durante uma das visitas à SEMED, esse novo documento está pronto, porém, ainda não entrou em vigor por dois motivos: as intercorrências políticas acontecidas no município de Campo Grande, no ano de 2015, com a troca de cinco secretários de Educação, o que inviabilizou que o documento entrasse em vigor. Outro motivo foi que em 2015 tiveram início as discussões sobre a Base Comum Curricular, cujos resultados certamente acarretarão mudanças e adequações nesse documento a ser oficializado. Esse novo documento oferecerá todas as diretrizes do trabalho educativo com as crianças de zero a cinco anos, sem, entretanto, especificar o campo de atuação.

Tendo os CEINFs passado para a gestão da Secretaria Municipal de Educação, foi necessária uma reformulação e adequação de alguns elementos do Plano Municipal de Educação que estava em vigência (2007-2016) em um novo Plano Municipal de Educação (2015-2024). Um dos aspectos levado em consideração na elaboração desse novo documento foi a obrigatoriedade da oferta de vagas na educação infantil pelo poder público. O princípio da obrigatoriedade, determinado pela Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, prevê que a matrícula seja obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade. Assim, a frequência da criança a partir dos quatro anos de idade (Pré-escola) nas instituições de educação infantil passou a ser “um meio de propiciar uma universalização que oportunize experiências enriquecedoras e emancipadoras no percurso escolar de todas as crianças pequenas brasileiras” (VIEIRA, 2011, p. 257).

Em Campo Grande/MS existem 100 CEINFs distribuídos em oito regiões. Esses Centros de Educação atendem crianças de quatro meses a cinco anos de idade, em turmas divididas de acordo com a faixa etária:

- Berçário I: Quatro meses a um ano;
- Berçário II: Um ano a dois anos;
- Creche I: Dois anos a três anos;
- Creche II: Três anos a quatro anos;
- Pré I: Quatro anos a cinco anos.

De acordo com o núcleo do censo escolar da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2014 foram atendidas 13.442 crianças nos CEINFs de Campo Grande. Em 2015, esse número subiu para 14.105. Em 2016, até a data base de envio dos dados para o censo escolar, estão sendo atendidas 14.982 crianças.

Sob a gestão exclusiva da Secretaria Municipal de Educação, o CEINF que atendeu a maior quantidade de alunos, no ano de 2014, foi o Pascoala Vera Rios, localizado na zona urbana, região do Anhanduizinho, no Bairro Iraci Coelho Neto. Essa instituição atendeu um total de 204 alunos e tinha, naquele ano, 17 professores e 14 recreadores.

Em 2015, na cidade de Campo Grande/MS, o CEINF da Vila Nasser foi o que atendeu a maior quantidade de alunos, num total de 262; o corpo docente, nesse ano, era composto de 17 professores e 25 recreadores.

Em 2016, até a data base de envio dos dados para o Censo Escolar, esse mesmo CEINF da Vila Nasser continua sendo o que atende o maior número de alunos, com 283 matriculados. Tendo seu corpo pedagógico composto por 17 professores e 28 recreadores. Os recreadores são profissionais sem formação adequada para exercer a docência, que atuam auxiliando as crianças durante as atividades pedagógicas, porém, mesmo sem ter a formação adequada, são eles quem ficam com as crianças no período oposto ao que atuam os docentes, conforme consta na p. 6 do PME (2015/2025).

1.3 O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca a importância do movimento corporal para o desenvolvimento infantil, o que torna imprescindível que haja uma ampla discussão sobre o tema, no sentido de se encontrar a melhor forma de aproveitar a prática do movimento nas aulas com os alunos da Educação Infantil. Esse documento explicita que:

[...] O movimento humano [...] é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 15).

Não há, nesse documento, uma referência explícita ao termo Educação Física. Na verdade, o documento expressa, de forma clara, uma valorização do corpo e seu movimento, inclusive esse é o termo empregado.

Em relação ao corpo e o movimento, os objetivos gerais estabelecidos pelo RCNEI encontram-se no Volume 3:

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; - Brincar, expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e necessidades; - Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 63).

De todos os volumes, o terceiro trata especificamente sobre a importância do movimento na Educação Infantil, tanto que, da página 13 até a 44 o documento exhibe, define e prescreve o trabalho voltado para o movimento corporal nessa etapa da educação. No mesmo documento, o movimento é descrito como uma extensão do desenvolvimento e da cultura humana; uma forma de a criança possuir domínio sobre seu próprio corpo e de interatuar com o mundo a sua volta, através do manuseio de objetos e experimentando modos de usar seu corpo.

Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p. 15).

Ainda de acordo com o mesmo documento, marchar, correr, arremessar e pular são atividades resultantes das interações sociais e da relação que o homem estabelece com o meio ambiente; trata-se de movimentos em que os significados foram edificados em função das múltiplas necessidades, interesses e possibilidades corporais do ser humano, que sempre

estiveram presentes nas mais distintas culturas humanas e nas diferentes épocas da história. (BRASIL, 1998).

Ao longo dos tempos, as distintas manifestações da imagem corporal – gestos e postura corporal - foram se solidificando e dando origem à dança, ao jogo, às atividades lúdicas, às distintas práticas esportivas, práticas nas quais se verifica a utilização de distintos gestos, modos e expressões corporais. Ao praticar atividades lúdicas e esportivas, de imitação, de ritmos e de movimentos corporais, as crianças congregam para si toda a cultura, também de corpo, em que se encontram inseridas (BRASIL, 1998).

Com base no que tem sido exposto, evidenciamos a necessidade de que os estabelecimentos de educação infantil propiciem às crianças, espaço físico e social envolvente, nos quais elas se sintam protegidas e resguardadas, determinadas e confiantes, fortes suficientemente para vencerem os mais distintos desafios. Quanto mais atividades desafiadoras forem apresentadas às crianças, mais probabilidade elas terão de ampliar seu conhecimento em relação a si mesmas, às outras pessoas e ao meio em que vivem.

Ferreira (2005) expõe que algumas práticas são utilizadas na educação infantil como auxiliares no desenvolvimento infantil, gerando uma expectativa na melhoria da qualidade de vida, entre elas a Educação Física, apoiada na prática de jogos e brincadeiras, pois estimula o desenvolvimento infantil, incluindo os fatores psicomotores, afetivos e cognitivos.

Ao trabalhar o movimento e as atividades corporais na Educação Infantil, possibilita-se que a criança desenvolva a motricidade em seus aspectos mais específicos e, também, proporciona-se a oportunidade de ela refletir sobre posturas corporais relacionadas às atividades do seu dia a dia.

O terceiro volume do RCNEI apresenta a proposta educativa direcionada ao movimento corporal, em dois grupos: um para as crianças de zero a três anos e o outro para as de quatro a seis anos.

A prática do movimento para as crianças de zero a três anos visa ao desenvolvimento das seguintes habilidades:

Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; Deslocar-se com destreza progressiva no passo ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras; Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc. para o uso de objetos diversos (BRASIL, 1998, p. 27).

Para as crianças de quatro a seis anos prevê-se o desenvolvimento das seguintes capacidades:

Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo; Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações; Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos; Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo (BRASIL, 1998, p. 27).

Sobre a importância do movimento, tal como preconizado pelo RCNEI, Arantes (2003, p. 14) ressalta que:

A discussão que o Referencial faz sobre o movimento para crianças de quatro a seis anos é pautada na ampliação dos gestos instrumentais e nos aspectos lúdicos do movimento. A possibilidade de planejar seus próprios movimentos e a ampliação dos jogos e das brincadeiras propiciam grandes conquistas na coordenação e precisão do movimento.

A importância da Educação Física na Educação Infantil está no fato de que o movimento, para a criança dessa faixa etária, representa muito mais do que simplesmente mexer com os membros do corpo ou se deslocar no ambiente. É por meio do movimento que a criança consegue se expressar e se comunicar utilizando os gestos, as mímicas faciais, enfim, todas as partes do corpo servem como uma forma de as crianças interagirem com os seus pares e com o mundo em sua volta. (BRASIL, 1998).

A partir dessa importância que o RCNEI atribui ao movimento e, conseqüentemente, à prática de atividades físicas, torna-se relevante abrir espaço, neste estudo, para abordagens teóricas que fundamentaram a prática pedagógica, até hoje, da recreação, do desenvolvimento motor e da psicomotricidade compreendidas como conteúdo e método.

Nem todos os autores defendem as ideias preconizadas no RCNEI como material pedagógico mais indicado para se trabalhar a Educação Física na Educação Infantil. Há autores que fazem ressalvas ao processo de elaboração desse documento. Arantes (2003), por exemplo, levanta a ideia de que nesse processo não houve preocupação dos idealizadores em colocar o posicionamento dos sujeitos mais interessados, que são as crianças, as famílias, os profissionais que atuam junto a essa clientela e pesquisadores sobre a infância. Do ponto de

vista da autora, o RCNEI negligenciou todo o conhecimento sobre a criança construído até então.

Pinto (2001), por sua vez, considera que esse documento não seja o melhor, o que contém a melhor proposta pedagógica para fundamentar a disciplina da Educação Física na Educação Infantil; porém, considera-o como um referencial que serve para orientar discussões relacionadas à preparação de uma proposta pedagógica que leve em conta a regionalidade. Nesse sentido, segundo o autor, pode ser utilizado e conseguir bons resultados, quando direcionado à construção de propostas regionais nos estados brasileiros que possuem dificuldades, à preparação e desenvolvimento de programas de formação de professores, voltados para a prática da Educação Física na Educação Infantil.

Rocha (2011) frisa que o RCNEI, em momento algum, faz referência explícita sobre a Educação Física; apenas o faz sobre a necessidade de valorização do movimento na Educação Infantil.

Arantes (2003) refere-se ao pensamento de que a recreação está relacionada ao movimento corporal e ao brincar. Trata-se, na verdade, de uma prática pedagógica em que há mais atividades de diversão, no trabalho escolar; constitui-se, portanto, no tempo destinado ao relaxamento, em contraposição à seriedade dos momentos destinados à prática dos exercícios e aprendizagens sistematizadas pelo adulto. A autora entende que os movimentos caracterizam a infância, desenvolvem-se espontaneamente segundo as potencialidades e capacidades de cada criança, não necessitam ser ensinados. As atividades espontâneas foram desenvolvidas com base nesse pensar pedagógico, que acredita na necessidade que a criança tem de praticar o brincar pelo brincar, sem que haja cobranças ou que sejam avaliadas por isso.

Uma corrente pedagógica enfatizada por Arantes (2003) é a da psicomotricidade, que exerceu influência no Brasil, na década de 1980, quando começa a surgir na área da Educação Física, orientando o trabalho dos professores, visando a uma educação “que não valorizasse somente o ser físico, mas o ser social, fisiológico, afetivo, cognitivo, espiritual, ou seja, uma pessoa integral, e dessa forma, romper com o dualismo cartesiano corpo-mente” (CASTRO, 2009).

Esse mesmo autor registra o conceito atribuído e divulgado pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade: trata-se de “uma ciência que tem como objeto de estudo o homem através de seu corpo em movimento e no relacionamento com o seu mundo interno e externo”. Segundo o autor,

a psicomotricidade está relacionada com o processo de maturação, em que a origem das aquisições cognitivas, afetivas e motoras estão centradas no corpo, que é sustentado por três estruturas de base: o movimento, o intelecto e os afetos. A Psicomotricidade é um termo aplicado para uma concepção de movimento organizado e integrado, baseado nas experiências vividas pelas pessoas, cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e socialização (CASTRO, 2009).

Como já mencionamos, essa corrente pedagógica teve grande influência no Brasil, sobretudo na área da Educação Física. Os professores cuja prática se fundamenta na psicomotricidade consideram importante que a criança desenvolva algumas habilidades motoras como forma de desenvolver o intelecto. Dentro dessa perspectiva, o importante é instrumentalizar o movimento da criança a fim de que ela se adapte ao meio, e, conseqüentemente, torne-se mais adaptável à vida em sociedade (ARANTES, 2003).

Rocha (2011, p. 84) se posiciona desta forma:

Diante disso, fica o entendimento de que a Educação Física, na educação da primeira infância, se constituiu e ainda se apresenta, nos dias atuais, de forma diversa, sob a influência e orientação de diferentes tendências como a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento e aprendizagem motora. Nessa perspectiva, podemos concluir que essas tendências nada mais são do que o reflexo das variadas concepções educativas que estiveram e estão presentes na prática pedagógica da Educação Infantil.

Para a autora, todas as tendências a que se refere visam, também, compensar determinadas deficiências supostamente presentes nas crianças ou recrear por meio de atividades lúdicas para que, automática e espontaneamente, aprendam com os seus pares e com os adultos. Todas as concepções, de certa forma, têm como objetivos primordiais promover assistência e proteção, bem como preparar as crianças para avançarem ao Ensino Fundamental.

Arantes (2003) faz referência a vários autores, dentre eles Piaget (1990), que dão grande importância ao movimento, ao abordarem sobre a importância de se trabalhar com atividades lúdicas na Educação Infantil e, pelo que se observa, as aulas de Educação Física podem servir para o desenvolvimento de inúmeras atividades que envolvem movimento. Para esse autor, a brincadeira é um procedimento do comportamento humano que possui propriedades espontâneas, prazerosas, livre. Ela possibilita criar, recriar, reinventar por meio da experimentação do objeto, já que este intervém no indivíduo, pelos processos de assimilação e acomodação. Por meio da brincadeira da criança é capaz de construir o seu próprio conhecimento.

De acordo com a linha pedagógica piagetiana, o movimento deve ser priorizado quando se trata de crianças pequenas, já que possibilita, por meio da ação, que a criança interatue com o meio circundante e que construa o seu próprio conhecimento que ocorrerá por meio de trocas entre as crianças e os objetos. Dessa forma, o professor de Educação Física pode trabalhar dentro da escola com o objetivo, também, de reverter quadros em que se verificam dificuldades de aprendizagens que podem estar relacionadas ao aspecto físico, desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, propondo atividades físicas desafiadoras (FERREIRA, 2005).

Além de Piaget, Arantes (2003) aponta Vygotsky (1994) como outro grande teórico que trata sobre o comportamento infantil e discute, em suas obras, a importância do movimento para o desenvolvimento infantil. Para o autor, a criança se vale das dramatizações, dos vários movimentos de seu corpo a fim de expressar suas vontades, desejos, opiniões, pensamentos e ideias. Para Arantes (2003), essa afirmativa de Vygotsky pode ser constatada observando-se a própria criança, quando quer enfatizar, por exemplo, o tamanho de determinada coisa; mesmo falando que é grande ela procura demonstrar com os braços essa ideia.

Wallon (1980) é outro autor referido por Arantes (2003). Segundo a autora, ele também ressalta a importância do movimento para a criança, o caráter afetivo envolvido nas atividades lúdicas, que contribuem para a elaboração do pensamento da criança. Para o autor, o movimento possui um aspecto expressivo, já que por meio dele a criança pode expressar suas vontades, necessidades, estado de espírito, bastando apenas que o adulto esteja atento às suas manifestações e saiba fazer uma leitura das mesmas.

Na mais tenra infância são os atos de pegar, agarrar, segurar, morder, empurrar, abrir, dentre tantas outras manifestações, que possibilitarão à criança desenvolverem a suas funções mentais. Dessa forma, o movimento possui funções imprescindíveis no desenvolvimento infantil. Inicialmente revela a vida psíquica da criança e, posteriormente, a dimensão cognitiva.

Para Wallon (1980), citado por Arantes (2003), são as múltiplas relações estabelecidas pela criança e o meio humano, cultural e físico que contribuirão para expandir a diversidade das constituições motoras e não somente sua condição genética. Para o autor, nenhuma criança conseguiria desenvolver-se plenamente somente pelo desenvolvimento natural; é preciso que haja interação da criança com o seu meio, e, nesse sentido, as atividades lúdicas podem ter um grande valor.

As aulas de Educação Física são desenvolvidas essencialmente por meio de brincadeiras e jogos, momentos que constituem intensa troca de conhecimentos entre a criança e seus pares e entre a criança e o adulto, no caso, o professor, já que as atividades lúdicas proporcionam à criança penetrar na vida intelectual dos que as cercam, sendo, portanto, imperativas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em relação à prática da Educação Física na Educação Infantil, Freire (1991) acredita em Educação Corporal em situações de jogo, brinquedo e brincadeiras diversas, em que se respeite sempre a bagagem cultural de cada criança, pois são as atividades lúdicas que possibilitam o desenvolvimento e o relacionamento da criança com o mundo.

Verifica-se, portanto, que o movimento proporcionado por jogos e brincadeiras desenvolvidos na Educação Infantil têm significativa relevância no contexto educacional, sobretudo com a participação efetiva dos professores de Educação Física. Nesse sentido, Arantes (2003) defende a Educação Física na perspectiva da cultura corporal, em que o movimento precisa ser visto e entendido como uma linguagem humana e que, na Educação Infantil, pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física por meio de distintas atividades como jogo, dança, esporte, ginástica, dramatização, que envolvam todas as dimensões: afetivas, cognitivas, políticas, estéticas, dentre outras.

Ferreira (2005, p. 42) considera que as aulas de Educação Física na Educação Infantil, que normalmente são realizadas por meio de atividades lúdicas, podem proporcionar a qualidade de vida, tal como se observa neste seu escrito:

Trabalhando com a Educação Infantil, podemos observar o quanto a alegria e o prazer estão presentes quando a criança brinca ou joga, portanto é notório que o ato lúdico se constitui em uma ferramenta promotora da qualidade de vida. Portanto, se compreendemos a qualidade de vida como um fator associado à felicidade, devemos considerar o brincar como um grande auxiliar para a realização de uma boa qualidade de vida. Entendemos que a Educação Física é um meio de auxiliar a criança na educação infantil, ajudando-a a superar dificuldades e integrando-a ao meio ambiente, com o objetivo de aumentar a qualidade de vida infantil através do movimento realizado na prática da atividade física.

Com base nessa exposição de conceitos e ideias, acredita-se que a prática do esporte, as brincadeiras, os jogos devam ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, porém, levando-se em conta o pleno desenvolvimento motor, o bem-estar e a espontaneidade da criança. Trata-se de métodos e atividades que podem colaborar para transformação de uma Educação Infantil muito mais lúdica. Assim, de acordo com o ponto de

vista de Pinto (2001), compete ao professor de Educação Física oferecer às crianças atividades físicas prazerosas que, entretanto, possibilitem o desenvolvimento de distintas habilidades, motoras e cognitivas.

Ferreira (2005) corrobora esses argumentos e dá enfoque a alguns aspectos envolvidos na prática do movimento. Em relação ao aspecto psicomotor, o desenvolvimento acontece no plano físico e tem reflexo nas ações da criança. Ela passa a conhecer e compreender o seu corpo, suas capacidades, aptidões e limitações físicas, ou seja, percebe o que é possível conseguir com seu próprio corpo. Há o aspecto afetivo, que abrange as relações sociais, as interpessoais e as intrapessoais. A criança quando desenvolve brincadeiras ou qualquer outra atividade de maneira grupal está, aos poucos, aprendendo a conviver em sociedade, a acatar normas, regras e vontades dos outros, o que não significa que brincar sozinha não tem a sua importância, já que nas brincadeiras individuais a criança aprende sobre os valores e interesses individuais. Finalmente, o autor destaca o aspecto cognitivo, que envolve o fator mental, o incremento da memória, a capacidade de interpretação, o conhecimento lógico-matemático e físico, enfim, o enriquecimento da capacidade mental.

Apesar da importância dada para o movimento na Educação Infantil, Souza (2009), em sua dissertação de mestrado intitulada “Interdisciplinaridade na educação de infância: a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade”, ressalta que atualmente tem havido uma melhor definição e estruturação da Educação Física - pelo menos na teoria - enquanto disciplina que possui identidade e especificidade, com proposta curricular bem definida, conteúdos específicos e objetivos a serem alcançados nos diferentes níveis de escolaridade, até mesmo com conteúdos específicos para cada etapa da educação.

Se por um lado Souza (2009) expõe que teoricamente tem havido mudanças significativas na área da Educação Física, principalmente sobre a importância da mesma na Educação Infantil, por outro, a autora afirma que existe ainda um grande distanciamento entre teoria e prática, bem como o trabalho desenvolvido pelo profissional de educação física nessa etapa do ensino, não tem apresentado grandes mudanças.

Souza (2009) identifica três formas distintas de desempenho, no trabalho dos profissionais que atuam em instituições escolares de Educação Infantil. A autora faz referência àqueles que não demonstram preocupação com as questões pedagógicas, já que nem se interessam em participar das reuniões, momento em que acontece a troca de experiências. Refere-se, ainda, aos professores que, por mais que se integrem com outras áreas e disciplinas, mantêm foco maior na sua área e disciplina específica. Por fim, a autora

menciona os docentes que, na Educação Infantil, contribuem por meio da interdisciplinaridade para o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, motor e intelectual.

Embora não tenham acontecido mudanças significativas direcionadas à prática de atividades físicas, dentro das instituições escolares, tem havido, em relação à Educação Física na Educação Infantil, preocupação acerca dos desafios propostos pela LDB. Isso tem refletido no dia a dia de muitas creches e pré-escolas, no que se refere a definições de ações pedagógicas orientadas para o desenvolvimento da criança, que não se restringem apenas em cuidar e preparar a criança para o Ensino Fundamental. Nas ações desenvolvidas atualmente há uma preocupação tanto com o cuidar quanto com o educar.

O estudo realizado por Arantes (2003) demonstrou que a presença do profissional de Educação Física passou a ser constante em creches (0-3 anos) e nos Centros Municipais de Educação Infantil (0-6 anos) de Goiás, graças a inúmeros estudos desenvolvidos dando ênfase sobre a importância do brincar e da dimensão lúdica para essa etapa da escolarização. Como consequência, no ano 2000, mais de 200 professores de Educação Física e de Artes foram lotados em creches e Centros de Educação Infantil no estado.

Entretanto, de acordo com a pesquisa de Arantes (2003), no ano de 2001 os profissionais de Educação Física de Goiânia foram tirados da Educação Infantil, quando uma nova gestão política assumiu a Rede Municipal de Educação. Essa decisão gerou grande polêmica, sobretudo causada pela justificativa apresentada pela chefia da Divisão de Educação Infantil, que considerava a disciplina inadequada para o nível de escolaridade sob a alegação de três argumentos: 1) o de que contribuiria para a separação do corpo e mente, ocasionando a dicotomia da criança; 2) o de que a Educação Infantil recomenda, tão somente, um educador pedagogo; 3) o de que não havia verbas para o pagamento desse profissional (ARANTES, 2003).

O que se verifica, segundo a autora, é que ainda que não haja professor específico para ministrar aulas de Educação Física, nas escolas municipais de Goiás, as aulas acontecem ministradas por professoras regentes que praticam massagem, brincadeiras aquáticas e brincadeiras frente ao espelho, jogos diversos e atividades lúdicas que envolvem correr, pular, saltar, dentre outras.

A dissertação de mestrado intitulada “Mediação da professora generalista no trabalho corporal na educação infantil”, de autoria de Guirra (2009), descreve a realização de um estudo em duas escolas de Educação Infantil da rede pública municipal, na cidade de Barra do Garça/MT. Um aspecto que chamou atenção, nesse estudo, é que a pesquisadora, que inicialmente utilizava o termo Educação Física para se referir à prática de atividades físicas na

Educação Infantil, no transcorrer da pesquisa decidiu que deveria mudar a terminologia para trabalho corporal, pois no entendimento desse autor o nome de uma disciplina do currículo escolar, já na Educação Infantil, contribui com o processo de disciplinarização nessa faixa etária.

A experiência da rede pública municipal de Campo Grande/MS, que mantém a terminologia para as aulas de Educação Física na Educação Infantil, e os professores formados na área, discordam do argumento anterior, de que a utilização da terminologia Educação Física para se referir a exercícios físicos contribuiria para uma disciplinarização desse nível escolar.

De acordo com Guirra (2009), no Plano Político Pedagógico da instituição pesquisada, ao momento do trabalho corporal na Educação Infantil atribui-se a nomenclatura “Movimento Corporal”, tanto para o Pré I quanto para o Pré II; o objetivo principal é a integração da criança com o espaço e a socialização. Talvez esse fato explique também a opção da pesquisadora por utilizar, no transcorrer da sua pesquisa, o termo trabalho corporal em lugar de Educação Física.

Dos oito professores entrevistados na pesquisa de Guirra (2009), que atuam na Educação Infantil nenhum possui formação específica na área de Educação Física. São todos graduados em Pedagogia e Pós-graduados em Psicopedagogia ou em Educação Infantil. Essa é uma questão enfatizada por quatro das oito professoras entrevistadas, ao afirmarem que possuem pouco conhecimento da Educação Física, o que causa dificuldades quando têm que trabalhar atividades físicas com as crianças, pois se sentem despreparadas para essa função, que, segundo elas, é de extrema relevância para o desenvolvimento físico e mental das crianças da Educação Infantil.

Do ponto de vista de quatro desses oito professores entrevistados, de acordo com o estudo de Guirra (2009), o profissional mais indicado para trabalhar atividades físicas com os alunos da Educação Infantil é o professor especialista; três dos entrevistados creem ser essencial a união entre o professor de Educação Física e o professor de sala, tendo em vista que o primeiro possui mais conhecimento sobre o corpo da criança e as atividades relacionadas a ele, e o segundo encontra-se diariamente com as crianças e conhece melhor as especificidades e particularidades de cada uma delas.

Quando o professor não possui conhecimento sobre o trabalho que irá realizar, ele não terá condições suficientes para fazer um paralelo sobre o que o educando conhece e o que ele será capaz de conquistar. Na educação infantil a atividade lúdica desperta na criança as

condutas morais e éticas, porque por meio das mesmas a criança entra em contato com uma quantidade significativa de normas e regras que precisam ser obedecidas.

Retomando a discussão sobre a importância do professor especialista na Educação Infantil, do ponto de vista da maioria das educadoras entrevistadas por Guirra (2009) a parceria entre professor especialista e o generalista é ideal; essa concepção percebida pela pesquisadora se baseia na experiência das entrevistadas e o resultado positivo que constataram, com significativos progressos observados nas crianças, tanto em relação aos aspectos físicos como também ao intelectual, na construção do conhecimento, na fala, na expressão oral e corporal. O que se constatou foi um trabalho de parceria entre professor especialista e generalista, em que um complementava o trabalho do outro.

Pereira et al. (2009) corrobora a concepção de muitos autores de que o trabalho de parceria entre distintos profissionais é a maneira mais recomendada. Para esse autor, em momento algum essa parceria viria a fragmentar ou hierarquizar o ensino na Educação Infantil, mas, ao contrário, viria a ampliar a possibilidade de se desenvolver um trabalho em que se tomaria a criança como ponto de partida para a elaboração de atividades pedagógicas a partir das necessidades das mesmas, sempre valorizando e considerando suas experiências, necessidades e interesses.

Pinto (2000) não só defende a necessidade de se trabalhar a Educação Física em parceria com o professor generalista como também acredita na importância de essa disciplina estar relacionada com as outras que fazem parte do currículo, como se pode ver a seguir:

É necessário que a Educação Física esteja relacionada com outras disciplinas e a necessidade do conhecimento, por parte do professor de Educação Física, sobre filosofia, sociologia, entre outras áreas de conhecimento, ser crítico é ser um profundo conhecedor sobre a criança, e acima de tudo ser um educador. Destaca ainda o importante papel da criança crescer e se desenvolver com espaço, para tal, critica a limitação de espaços que a escola impõem na maioria das vezes. (PINTO, 2001, p.34).

“Forma escolar, Educação Física e Educação Infantil: (im)pertinências” é o estudo de Rocha (2011), que apresenta a trajetória da Educação Física na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Vitória/ES. O estudo aponta uma trajetória dessa disciplina caracterizada pela introdução, supressão e reinserção, nos centros de Educação Infantil. O estudo aponta que não existe consenso, na área da Educação Física, em relação à introdução desse componente curricular nesse segmento da educação. O que se verificou foi que o

professor que atende na Educação Infantil em Vitória/ES trabalha o movimento, com as crianças, conciliando o educar e o cuidar.

Para realizar o estudo sobre o papel do especialista em Educação Física na Educação Infantil, Rocha (2011) entrevistou duas pedagogas e quatro professoras, dentre essas, duas regentes de sala, duas especialistas em Educação Física que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Vitória/ES.

As duas professoras regentes relataram que não se consideram capacitadas para ministrarem o conteúdo de movimento na Educação Física, alegando falta de formação que lhes dê subsídios. Para elas, os cursos de Pedagogia trabalham os conteúdos de Educação Física de modo muito superficial. Dessa forma, acreditam na importância do professor de educação física para desenvolver o trabalho de movimento com as crianças, já que este possui formação específica para tal.

1.4 EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CEINFs DE CAMPO GRANDE/MS

As atividades de Educação Física foram inseridas na grade curricular dos CEINFs de Campo Grande/MS no ano de 2014, pelo fato de os CEINFs fazerem parte da educação básica, e em concordância com o terceiro parágrafo do Art. 26 da LDBEN, que explicita: “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 1996).

A educação Física foi incorporada à grade curricular dos CEINFs como forma de ampliar as possibilidades de trabalho com a motricidade e acontecem de acordo com o cronograma e com a rotina de cada turma, sempre respeitando os horários do sono, alimentação e banho. A proposta da Educação Física nos CEINFs é de que as crianças devem ter “estímulos contínuos, realizados por professores e em instituições educacionais” (BROSTOLIN; ROSA, 2013, p. 44).

Um dos propósitos de se inserir a Educação Física no currículo dos CEINFs foi o de complementar a carga horária, que estaria em conformidade com o Art. 2º da lei 11.738/2008, já que todos os professores têm direito a um terço da hora/atividade para se dedicar ao planejamento e atividades diversas fora de aula. Assim, a Secretaria de Educação resolveu incluir as atividades de Educação Física e Artes, pela relevância dessas duas áreas, na aprendizagem das crianças, e por serem realizadas por profissionais licenciados. Desse modo,

essas atividades foram inseridas na grade curricular e sua carga horária articulada à do planejamento do professor pedagogo regente da sala.

Outro motivo da inserção da Educação Física nos CEINFs foi o fato de que as turmas de Pré II (crianças de cinco anos até seis anos), que fazem parte das escolas, já têm, em sua grade curricular, as atividades de Educação Física. A Secretaria Municipal de Educação, levando em conta que o Pré II já tem em seu programa curricular essa disciplina, resolveu que as turmas dos CEINFs, conquanto vivenciem uma rotina diferente, tivesse experiência com a atuação de outros profissionais, como o professor de Educação Física, mais específica.

Contudo, não há nenhum documento legal específico que preconize a inserção da Educação Física nos CEINFs. O documento que vigora é o que explicita a vinda da Educação Infantil para a Secretaria Municipal de Educação; não há formalização de algum documento que contemple um novo currículo para essa modalidade. Trata-se apenas de uma discussão interna da Secretaria Municipal de Educação, que aproveitou o momento de mudança e inserção da educação infantil na educação básica para ajustar esse tipo de mudança, ainda que não oficializada por Lei.

Em 2016 foi admitida, como Técnica na Secretaria Municipal de Educação, uma professora de Educação Física e, dessa forma, os professores poderão receber maior contribuição de um profissional da área, tanto para auxiliar nas atividades de rotina quanto nas reuniões de formação. Contudo, a função dessa profissional não se prende a áreas específicas, mas a atender todo o corpo docente, coordenação e direção dos CEINFs.

Ao iniciar seu trabalho no CEINF, o professor de Educação Física recebe a proposta pedagógica da instituição e elabora o plano anual junto com a coordenação e/ou direção e demais professores que compõem o corpo docente daquela instituição. A partir do plano anual o professor elabora seus planos de aula.

Um dos documentos norteadores da Educação Física no CEINF é o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) para a Educação Infantil, do ano de 2008, que faz referência ao professor de Educação Física pelo fato de essa disciplina compor o currículo do Pré, já existente nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Outro documento é o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), que faz menção específica ao movimento corporal. Além disso, a Secretaria de Educação encaminha, para os professores de Educação Física, alguns textos e artigos para serem utilizados como referência na elaboração de seus planejamentos. E, neste ponto, não há como prosseguir sem fazer referência, ainda que rapidamente, à questão do planejamento, bastante pertinente dentro desta abordagem.

Para Libâneo (2001), o planejamento docente consiste em uma atividade de previsão da ação a ser realizada, a qual implica na definição de necessidades a que se quer atender e de objetivos a atingir, de acordo com as possibilidades, procedimentos e recursos disponíveis a serem empregados. Ele é uma antecipação da prática pela qual o professor poderá prever e programar antecipadamente as ações para se chegar aos resultados desejados.

O planejamento é a etapa mais importante do projeto pedagógico, porque é nele que as metas são articuladas às estratégias e ambas são ajustadas às possibilidades reais. Para Gandin (2004, p. 20) “uma escola sem planejamento é como um bote sem rumo. O passeio pode até ser interessante, mas o navio pode parar em águas perigosas ou ficar sem combustível antes de chegar a algum lugar”.

Com relação ao planejamento das atividades, no CEINF da Vila Nasser, *locus* desta pesquisa, as professoras de Educação Física relataram, durante as entrevistas, possuir autonomia, pois, a coordenadora e diretora dão abertura para que elas desenvolvam as atividades que consideram mais adequadas aos objetivos propostos. Isso não quer dizer que não se preocupam com o planejamento, pelo contrário, a orientadora o avalia, porém, por não possuir conhecimento específico na área da Educação Física, não interfere muito nos jogos e atividades propostas, mas observa muito a questão da coerência das atividades com os objetivos propostos.

No entendimento de Gandin (2004, p. 22), o planejamento deve ser feito de forma coletiva, já que “um professor sozinho, ou um pequeno grupo de professores não pode mudar a estrutura de uma escola. É preciso um esforço coletivo para que a escola como um todo modifique as lições que transmite aos alunos e a comunidade escolar em geral”.

À etapa do planejamento deve-se dar grande importância; ela é muito necessária por ser o primeiro passo para a mudança da realidade, para a ação efetiva, já que as mudanças necessárias não ocorrerão espontaneamente. Vasconcellos (2008) assevera que é muito comum ouvir dos professores que o importante é a prática, mesmo que não haja projetos, na medida em que executam seu trabalho. Entretanto, o autor pondera da seguinte forma: fazer, todo mundo faz, toda a escola, todavia, deve-se refletir sobre essa prática, a fim de que seja possível perceber que resultados estão sendo alcançados, se de fato há qualidade nessa prática proclamada por todos.

Visando à qualidade do trabalho desenvolvido nos CEINFs, existem reuniões de formação para os professores de áreas de atuação específicas. São momentos solicitados pelos professores, coordenadores e diretores, nos quais os professores podem tirar dúvidas em relação ao seu trabalho, fazer suas queixas e se sentirem acolhidos. Ressalte-se, porém, que,

em virtude da intensa demanda de trabalho que, inviabiliza a presença de todos os professores, até o mês de junho de 2016 não foi possível a realização dessa formação para os professores de Educação Física, de acordo com informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação.

A organização das aulas de Educação Física nas turmas do CEINF deve ser criteriosa e adequada ao horário das atividades, a fim de que não aconteça a conjugação, a sobreposição das atividades previstas nos planejamentos dos professores, que, na maioria dos casos, atuam em mais de uma instituição.

As atividades ministradas pelos professores de Educação Física são elaboradas em conformidade com a realidade de cada CEINF. Todavia, o que se faz necessário é que “Na educação infantil, a organização do tempo e do espaço precisa oferecer e oportunizar momentos de troca com outras crianças e de brincadeiras que efetivamente promovam aprendizagens, garantindo o seu desenvolvimento” (BROSTOLIN; ROSA, 2013, p.45).

Destaque-se, ainda, que o trabalho do educador não deve estar isolado da dinâmica de trabalho da instituição. Como o professor de Educação Física entra no horário em que sai o professor pedagogo, regente da sala, é necessário acabar com a ideia de que a educação física é um tempo de aula destituída da dinâmica da instituição, da rotina da classe. Há professores que incorporam bem essa dinâmica, outros, entretanto, apresentam mais dificuldades.

O que se pretende é que as crianças recebam a base para a formação integral e sejam trabalhadas de forma integral, desde a estimulação sensorial, habilidades motoras básicas, coordenação motora, percepção de espaço e tempo, cores, sabores e texturas. Para tanto, leve-se em conta que “Para orientar toda e qualquer ação educacional pedagógica com as crianças não basta as conhecermos (padronizadas e uniformizadas) ou estudar os modelos e métodos para ensina-las” (ROCHA, 2011, p. 380).

Uma das metas dos CEINFs é ter seu espaço ocupado por profissionais licenciados, conforme já foi referido. Embora a carga horária dos CEINFs não seja organizada como nas escolas de ensino fundamental, é muito importante que neles atuem professores com formação, tendo em vista a contribuição que isso representa para o trabalho com a criança pequena. Na área específica da Educação Física, destaca-se a importância desse campo de conhecimento articulado ao currículo que se defende para a educação infantil.

No trabalho da Educação Física com a criança pequena, a brincadeira e o movimento estão imbricados. E como na educação infantil o movimento é um elemento determinante até pela legislação, a Educação Física foi eleita para fazer parte do currículo. As atividades devem levar em consideração o lúdico como elemento essencial para a ação educativa na

infância, a brincadeira com a linguagem corporal, com o corpo e com o movimento, utilizando criativamente as práticas corporais para realizar jogos e brincadeiras e para criar e representar personagens no faz-de-conta, no relato de histórias, em danças e dramatizações.

A importância do movimento para as crianças pequenas é amplamente enfatizada pelo RECNEI (BRASIL, 1998):

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (v. 1, p. 15).

O trabalho na Educação Infantil se orienta, no currículo, por duas dimensões fundamentais: as interações e as brincadeiras; assim, as atividades que mais se aproximam dessas dimensões, além das atividades do professor pedagogo regente da classe, são as atividades de Educação Física.

Nos CEINFs de Campo Grande, as turmas que participam das atividades de Educação Física são Creche I, com uma hora aula semanal, Creche II, com duas horas aulas semanais e Pré I, com 4 horas aulas semanais. Nas turmas de berçário não há previsão de carga horária para a disciplina, por não ser apropriado, para as crianças, essa divisão da rotina em horários parciais, ainda mais com a presença de diferentes adultos. Além disso, a presença contínua do adulto no berçário é imprescindível, o que não poderá acontecer com o professor de Educação Física, por se tratar de um campo específico de conhecimento e em função da carga horária desse docente, que deve ser dividida com as outras turmas.

Essas atividades acontecem em dia e horário pré-estabelecidos, seguindo a rotina da instituição; algumas turmas têm seu horário de refeição durante as aulas de educação física. Durante as refeições, os professores de educação física servem as refeições aos alunos e utilizam esse tempo para trabalhar, por exemplo, a maneira como eles devem se portar durante as refeições. É aí que entra em cena o currículo oculto que esses professores de educação física ensinam aos seus alunos. O currículo oculto pode ser entendido como o

“conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ‘ensinados’ através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola.” (SILVA, 2000, p.33).

Para que as propostas de currículo formal e currículo oculto sejam postas em prática no CEINF, é necessária a presença de um profissional que coloque essas crianças em situações que favoreçam seu amadurecimento global, de modo que as mesmas possam realizar suas atividades sendo instruídas a conviver de forma favorável dentro da instituição.

As atividades físicas desenvolvidas nos CEINFs são selecionadas de acordo com a idade, habilidades e o grau de desenvolvimento em que as crianças se encontram. As cantigas de roda e as brincadeiras cantadas são atividades que motivam muito as crianças, que, nessa etapa da escolarização, gostam de cantar e dançar. No entendimento de Santos (1997) a música constitui uma atividade provocadora da expressão corporal espontânea; quando incentivada desperta o interesse das crianças tanto para a própria expressão corporal como também para outros temas tratados em sua letra. Como recurso pedagógico colabora para a aprendizagem, especialmente na fase de alfabetização.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também considera a música, na alfabetização, prazerosa e ressalta que ela é uma das formas importantes de expressão humana, justificando sua prática constante no contexto da educação, em especial na Educação Infantil (BRASIL, 2001, p. 48).

Sobre a musicalização na Educação Infantil o RECNEI (1998, v. 3, p. 60) ressalta que:

A música, na educação infantil, mantém forte ligação com o brincar. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois, são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo.

A música, portanto, é grande aliada dos jogos e atividades de coordenação desde a Creche I, considerando-se que, nessa fase, as crianças desenvolvem as habilidades de andar e de se equilibrar. Jogos coordenativos que trabalham a direção em que estão indo, obstáculos para fazer zigue- zague, corridas; brincadeiras com bambolê, bola, balão contribuem para o

desenvolvimento da capacidade de agarrar, da habilidade motora dos membros superiores, que são essenciais e, por isso, são trabalhadas desde muito cedo, desde a Creche I.

Kishimoto (2002) ressalta a importância da utilização do brinquedo/jogo para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Ao explorar a função lúdica e educativa, os brinquedos/jogos proporcionam divertimento, distração e até insatisfação; quando são escolhidos de forma voluntária auxilia a criança a ter apreensão do mundo. Porém, o autor lembra que apesar da riqueza de situações de aprendizagens que os brinquedos/jogos possam proporcionar não se tem a garantia de que a aprendizagem e a construção de conhecimento adquiridos pela criança serão exatamente aquelas esperadas pelo professor.

Assim, reforça-se, aqui, a evidência de que, principalmente na Educação Infantil, o planejamento docente deve ser efetivado de forma coletiva, entre professores especialistas ou professores especialistas e generalistas, sempre com a participação da coordenação pedagógica, de forma que não se provoque uma fragmentação das disciplinas, já que existe, da parte de determinados autores como Mello et al. (2014), a preocupação de que um professor especialista na Educação Infantil pode influenciar para que aconteça a fragmentação do currículo.

Para esses autores, a presença de professores especialistas na Educação Infantil, seja de Artes, Educação Física ou Informática, pode provocar a fragmentação do currículo, em decorrência de planejamentos rígidos definidos para a prática de atividades específicas de cada área, contrapondo-se à defesa de um currículo que atenda as manifestações e as especificidades das crianças, em tempos e espaços determinados pelos seus interesses e necessidades.

Conforme observações feitas durante a visita ao CEINF Vila Nasser não há fragmentação das disciplinas, pois o brincar está envolvido em praticamente todas as atividades propostas para as crianças. A escrita e a oralidade são trabalhadas não só pelo professor generalista como também pelos especialistas, de modo marcante pelo professor de Educação Física, que prevê, em seu planejamento, diferentes atividades que envolvem atividades motoras, de leitura e escrita. É fato que o enfoque maior é dado aos jogos e brincadeiras, na medida em que possibilitam trabalhar com o corpo e o movimento, que são específicos da área, porém, há preocupação em trabalhar a criança de forma global, ou seja, os aspectos físicos, motores, emocionais e intelectuais.

Para nortear o planejamento dos professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil a Secretaria de Educação–SEMED disponibilizou um plano anual, que contém, além

das atividades, as habilidades a serem desenvolvidas. Ao ser estudado e elaborado, cada professor faz as interferências e ajustes que consideram convenientes e montam o seu próprio planejamento docente, incluindo a metodologia que acreditam ser a mais apropriada para cada etapa do ensino em que atuam, segundo as especificidades de cada turma, já que o plano anual é bastante geral e dá ênfase aos âmbitos e habilidades, não sendo contemplados no documento os aspectos metodológicos. É, portanto, um referencial que dá muita flexibilidade para o professor trabalhar.

O currículo da Educação Física é elaborado pelos professores da disciplina e pelos professores pedagogos, regentes das turmas, a partir do plano anual da instituição, e procura estar “intimamente ligado à realidade da sala de aula, devendo ser reconstruído com um olhar crítico, considerando os diferentes saberes produzidos ao longo da história” (RANGHETTI, 2011, p. 20).

Este plano anual é o currículo oficial do CEINF. De acordo com Santos e Paraíso (1996, apud RANGHETTI, 2011, p. 20), currículo oficial é “o que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso. É o que consta nas propostas curriculares das secretarias de educação ou nos livros didáticos elaborados a partir destas”. Este plano anual é elaborado com base no RCNEI, nas DCNEI e, a partir de 2016, na Base Nacional Comum Curricular.

Do ponto de vista de sua realização o currículo escolar pode assumir a forma do concebido e do vivido. No âmbito do currículo concebido tem-se o currículo formal. No Brasil, o currículo formal concretiza-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e em documentos que expressam projetos políticos pedagógicos ou propostas curriculares em níveis regional ou local. É no âmbito do currículo vivido que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do concebido (CARVALHO, 2015, p. 98).

Com relação ao CEINF da Vila Nasser, verificou-se que os profissionais de Educação Física procuram trabalhar de acordo com o que está preconizado no Referencial Curricular, pois se mostram sempre dispostos a realizar as atividades propostas pelo documento e contam com a parceria da coordenadora, das professoras regentes para desenvolverem as atividades, e, também, dos pais, que colaboram com doações de material, já que a instituição carece de material pedagógico, contando tão somente com alguns jogos educativos.

Utilizar material reciclável é uma prática comum, sobretudo quando se dispõe de pouco material pedagógico, como é o caso do CEINF em questão nesta pesquisa – o da vila Nasser – no qual há falta de bola de borracha, corda, cone, dentre outros materiais que são essenciais para o desenvolvimento de aulas prazerosas e dinâmicas. Dessa forma, os

professores de Educação Física fazem uso constante de materiais recicláveis, como por exemplo, tampinhas de garrafas pet, e confeccionam brinquedos com os materiais que possuem, planejando e desenvolvendo o trabalho dentro das possibilidades. Para desenvolverem um bom trabalho contam com a boa vontade dos pais e dos demais professores que disponibilizam os materiais pedagógicos que possuem e também auxiliam na confecção de material pedagógico utilizando material reciclável.

É importante destacar que a falta de material pedagógico para trabalhar as atividades de Educação Física com as crianças na Educação Infantil não é exclusividade dos CEINFs de Campo Grande/MS. Santos, Mendes e Ladislau (2016) ao entrevistarem seis professores de escolas da rede pública e quatro da rede privada de ensino de diferentes regiões da cidade de Montes Claros-MG, também constataram que a falta de materiais adequados, em número e qualidade, para as práticas corporais dos alunos é uma das dificuldades enfrentadas. Esse quadro é mais grave nas escolas públicas, ainda que se mostra presente também nas escolas particulares, o que sugere certa desvalorização da Educação Física no contexto dessas instituições de ensino.

Conforme já foi referido, em Campo Grande todos os CEINFs seguem um mesmo cronograma de atividades, que são supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação. Contudo, é natural que ocorram pequenas variações nos horários das atividades, mantendo-se, porém, uma uniformidade de rotina.

Vejamos algumas concepções referentes à rotina na Educação Infantil.

Barbosa (2006, p. 35) explicita que

A rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas a essas rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a sequência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada, etc.

Bilória e Metzner (2013) a veem como essencial, principalmente quando se trata da Educação Infantil, já que auxilia no trabalho do professor de forma que ele possa oferecer um atendimento de qualidade, tendo em vista que ela garante a tranquilidade do ambiente por meio da repetição da sequência de atividades cotidianas. Ao desenvolver todos os dias, nos mesmos horários as mesmas ações, cria-se tanto nas crianças quanto nos educadores uma sensação de estabilidade e segurança, deixando o ambiente tranquilo e harmonioso. O fato de saber que após determinada tarefa acontecerá outra, atenua o nível de ansiedade tanto das crianças quanto dos professores, consideram esses autores.

Já no entendimento de Oliveira et al. (2011), a rotina na Educação Infantil tem por objetivo assegurar a organização de diversas ações com distintos materiais e espaços físicos, cuidando para que ela não fique homogênea, previsível, sistemática, de modo a que todos precisem concomitantemente: repousar, alimentar-se, realizar atividades diversas como, brincar de roda, escutar história, brincar no parque. Entretanto, para os autores, toda organização a ser realizada deve ser em benefício da criança, pensando no seu bem estar e não pela lógica específica do adulto. Cabe ao CEINF criar situações enriquecedoras de convívio social das crianças com seus pares e com os adultos.

O que podemos apreender, então, é que, apesar de a rotina tratar de atividades realizadas diariamente, deve-se ter precaução para que ela não se transforme em uma sequência de atividades rígidas sem nenhuma flexibilidade. A rotina existe para que a instituição funcione em determinado ritmo e que as crianças e professores se adequem a ela, entretanto, cabe aos educadores e demais funcionários da instituição inovarem sempre com atividades diferenciadas, pois a rotina pode e precisa passar por transformações, no decorrer do ano letivo, para que as atividades e o dia a dia não caiam na mesmice e se transformem em algo redundante, cansativo e monótono.

Para que professores de Educação Física consigam desenvolver atividades que atendam todos os objetivos propostos, é necessário que o CEINF possua um espaço físico adequado, tenha uma quadra, de preferência coberta para que as crianças fiquem protegidas do excesso de sol, da chuva e do frio; ter um terreno plano no qual se desenvolvam atividades sem a preocupação com acidentes, que garanta a segurança; possuir material adequado, apropriado às idades e características das crianças.

A questão do espaço para o desenvolvimento de atividades na Educação Infantil é contemplada no RCNEI. Segundo o documento, as crianças precisam de espaços adequados para engatinhar, caminhar, correr, pular, dançar, brincar de maneira segura e confortável. Na área externa, onde normalmente são realizadas as atividades físicas com o professor de Educação Física, é imprescindível que sejam disponibilizados espaços lúdicos que possibilitem, às crianças, correrem, balançarem-se, escorregarem, rolares, subirem, descerem, pendurarem-se e escalarem em ambientes distintos.

A diversificação de espaços, assim como a correta disposição dos mobiliários segundo a idade das crianças são aspectos que devem ser sempre considerados, já que possibilitam que as crianças se movimentem com liberdade e tenham, conseqüentemente, uma vivência saudável que contribua para o seu desenvolvimento integral. (BRASIL, 1998a).

A questão do espaço físico na Educação Infantil é abordada por Rodrigues e Bueno (2012, p. 7), que ressaltam:

O pátio da escola é comumente ligado ao espaço externo, e este deve garantir que a criança fique em segurança num ambiente colorido e agradável, possibilitando a interação com crianças de todas as idades. [...] devem proporcionar e acolher as necessidades de imaginação das crianças; consentir que a criança se expresse de forma natural e que possa explorar seu corpo; propiciar o conhecimento sensorial, diversidade de emoções nas crianças e empregar os mais diversificados materiais, que tenham elementos móveis e que possam ser manuseados e modificados por crianças e adultos.

Verificamos, portanto, que a organização dos espaços das instituições de educação infantil é crucial, tendo em vista que tem interferência direta nas atividades que são desenvolvidas. Quando o espaço é adequado possibilita, ao professor de Educação Física, a realização de inúmeras e diversificadas atividades com as crianças, de maneira segura e de forma a desenvolver ao máximo a capacidade motora das mesmas.

1.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE TRABALHA NO CEINF

A Educação Física é uma área da educação que se ocupa com a prática de exercícios físicos nas diferentes etapas do desenvolvimento humano, entretanto, na escola ela ganha destaque quando o professor trabalha com crianças e adolescentes, as fases maiores de crescimento.

Além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino aprendizagem, dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 24).

Escolher licenciar-se em Educação Física pode ser uma decorrência de práticas e/ou vivências com o atletismo ou, ainda, pelo contato com algum esporte durante determinado período da vida escolar, principalmente durante a infância e adolescência, fase em que a criança tem o professor como ídolo ou referência.

Essa escolha também pode se dar, simplesmente, por uma identificação com a profissão docente e a educação física, tendo em vista que, de acordo com o argumento de Penin (2009, p. 24), “quando escolhe uma profissão ou é levada a entrar nela, a pessoa também define um modo de vida”.

Em um trabalho de Sayão (1999), intitulado “Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias”, o objetivo foi de compreender a natureza da inserção da Educação Física como atividade/disciplina nos currículos da Pré-Escola, analisando a trajetória das políticas implantadas na Rede Pública Municipal de Florianópolis-SC. O estudo relata que as professoras dessa disciplina são vinculadas ao currículo como especialistas na área de atuação e que as atividades de Educação Física acontecem em um momento específico, diferenciadas das demais atividades que fazem parte da rotina da Educação infantil.

Com relação à formação do profissional que atua com essa disciplina na Educação Infantil, a autora explicita que essa formação habilita para a atuação na área escolar a partir da quinta série ou em outros espaços sociais como clubes e academias, e aponta a falta de preocupação dos cursos de licenciatura em Educação Física em formar professores para atuarem na Educação Infantil.

Sayão (2002), em sua pesquisa intitulada “Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação Física”, levanta alguns aspectos relacionados à temática: corpo e movimento e às diferentes formas como o tema é tratado na escola, especialmente nas séries iniciais e na educação de 0 a 6 anos. A pesquisa foi realizada com professores e acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Física na UFSC. O texto reúne algumas experiências vivenciada em cursos de formação inicial e continuada.

Essa pesquisadora verificou algumas “faltas” advindas do processo de formação, que se demonstra “numa certa ‘incapacidade’ momentânea de perceberem a brincadeira, o jogo e o movimento corporal das crianças para além do aspecto funcional de contribuição para a melhoria das aprendizagens cognitivas ou dos esportes de rendimento” (SAYÃO, 2002, p.58).

Entendemos por licenciatura em Educação Física a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular dessa disciplina.

Para esta abordagem acerca da formação do professor de Educação Física que trabalha nos CEINFs, cabe uma incursão sobre a formação geral de professores, de modo especial daqueles que atuam na Educação Infantil dessas instituições.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica - educação infantil em creches e pré-escola, ensino fundamental, ensino médio - e demais modalidades de ensino: profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação especial (GATTI, 2010, p. 1.359).

Os saberes adquiridos durante o curso de licenciatura podem não ser suficientes para o exercício da ação docente, sendo necessária a constante busca de informações e troca de experiências acerca das situações cotidianas da vida escolar. “Pesquisas recentes têm apontado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula.” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 23).

Em uma das visitas à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS – SEMED, no início desta pesquisa, em conversa informal com a Técnica da Educação Infantil da SEMED, ela manifestou-se a favor de que haja uma discussão com as instituições formadoras de professores, tendo em conta a visível dificuldade que os professores têm de atuarem com crianças de zero a cinco anos. Essa profissional relatou que alguns professores dispensam o trabalho com a turma dos menores pela dificuldade que sentem de encaminhar o trabalho, e que as instituições pedem, com frequência, programas de formação para os professores, principalmente os de Educação Física e Artes, uma vez que lhes falta, pelo que se percebe, o conhecimento da especificidade da criança pequena.

Formação envolve reflexão, construção e desconstrução dos saberes e da identidade profissional. “A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar.” (VEIGA, 2002, p. 72). Dessa forma, ela deve ser capaz de transformar o sujeito, para que ele não seja um mero transmissor de conhecimento, mas um gerador de conhecimentos.

A formação assume um papel que transcende o ensino e pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNON, 2004, P. 15).

Mesmo com os conhecimentos que os cursos de licenciatura oferecem aos futuros professores, não existe uma receita, um modelo para formar professores. Para Ferraz e Correia (2012, p. 532), “os cursos de licenciatura precisam fugir do modelo de formação calcado na caracterização de uma figura abstrata de um profissional dotado de determinadas qualidades, como sendo um ideal de formação.” Veiga (2008, p.14) complementa afirmando que “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

É imprescindível a desconstrução diária dos saberes, para que haja uma nova construção da figura docente a partir das experiências vivenciadas. Para Veiga (2008, p. 19)

“é importante conhecer mais profundamente como a imagem do professor tem sido percebida e, conseqüentemente, quais têm sido os pressupostos que fundamentam os projetos pedagógicos para sua formação”.

A graduação proporciona ao acadêmico uma base de saberes referentes às disciplinas contidas na matriz curricular. De acordo com Tedesco (1998, apud, GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 29), “a formação inicial do professor se apresenta de forma insuficiente e aligeirada, não sendo capaz de suprir os desafios da formação docente diante do novo contexto que exige dos profissionais”. Os mesmos autores propõem novas discussões no âmbito da formação de professores no cenário contemporâneo e mencionam que os cursos de licenciatura vêm trabalhando as teorias desarticuladas da realidade vivenciada pelas escolas. Também destacam a superação da racionalidade técnica e questionam a eficiência da divisão da carga horária dos cursos de licenciatura.

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. (VEIGA, 2008, p.15)

É necessária a busca de conhecimentos, não só através de cursos, mas a partir de estudos, planejamentos e trocas de experiências com outros docentes. Para Penin (2009, p.25), “formação inicial e continuada são parte, portanto, de um mesmo processo de formação profissional”.

A formação continuada, assim entendida, constitui-se em um “espaço estratégico para ações que podem responder tanto à necessidade do professor de alcançar a satisfação no trabalho quanto a necessidades sociais de cumprir com o direito dos alunos de bem aprenderem na escola” (PENIN, 2009, p. 29). Essa busca de conhecimento deve ser diária e em comunhão com os outros membros da comunidade escolar.

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programa e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto (IMBERNON, 2004, p. 17).

Os professores de Educação Física, assim como os demais professores, devem trocar experiências, avaliar sua prática e articulá-la com as de outros professores, em busca de aprimorar a educação. “A docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificado. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à

docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática.” (VEIGA, 2002, p.20).

Quando falamos de professor, referimo-nos “a um profissional que apresenta características e qualidades próprias para exercer a sua profissão” (BELLO, 2000, p. 45). O conjunto de características de uma profissão “que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional é chamado de profissionalidade” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003 apud GATTI, 2010 p. 1.360). Esse termo surgiu da fusão dos termos “profissão” e “personalidade”. (PENIN, 2009, p.25). Para Formosinho (2008, p. 133), o conceito de profissionalidade docente diz respeito à “ação profissional integrada que a pessoa do educador desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

O trabalho docente desenvolvido nos CEINFs é de extrema relevância, e a qualidade da educação ofertada nesses estabelecimentos compete essencialmente à ação do educador, na qual que estão envolvidos os atos de educar e cuidar, com a finalidade de possibilitar desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

Um professor comprometido com seu trabalho fará toda a diferença na instituição de educação infantil. São as ações de profissionais comprometidos que “possibilitarão que seja atingido o objetivo legal da educação infantil, de proporcionar desenvolvimento integral e integrado das crianças, complementando a ação da família” (CORSINO, 2005, p.216). É o professor (inclusive o de Educação Física) quem organiza os materiais e conduz as atividades, e para que essas atividades sejam realizadas com êxito ele precisa “estar aberto ao novo e ter habilidade para torna-lo rico de possibilidades, transformando situações aparentemente simples e desprovidas de novidades, em formas criativas e interessantes que possibilitem a participação e envolvimento do grupo” (MULLER; REDIN, 2007, p. 17).

Relativamente ao professor de Educação Física, ressaltamos este posicionamento de Cavalaro e Muller (2009, p. 246):

O professor de Educação Física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na escola. No entanto, só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças.

A presença desse profissional em uma instituição na qual, anteriormente, apenas os pedagogos eram responsáveis pela educação infantil, serviu para ampliar o contexto educacional de modo que todos os objetivos da educação infantil sejam alcançados. Se os educadores forem “curiosos, inquietos, instigantes, formarão crianças buscando coisas novas e interessantes. Se forem pessoas sensíveis, amantes da arte, das atividades criativas, poéticas, desenvolverá nelas o senso estético” (MULLER; REDIN, 2007, p. 18).

A título de curiosidade, de acordo com o departamento de recursos humanos (DRH) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em 2015 havia 61 professores de educação física atendendo os CEINFs, nenhum deles com a carga horária completa de 20 horas/aula (13 horas/aulas e 7h/planejamentos). Em 2016, entretanto, essa realidade mudou e já é possível constatar que em alguns CEINFs existem professores dessa área que trabalham 20 horas/aula na mesma instituição. Será o caso de se pensar que algo está mudando em relação a esse profissional?

Desse modo, e por tudo que foi exposto, entendemos que o professor de Educação Física que atua no CEINF, à semelhança de todos os outros, deverá assumir a criança em sua completude, consciente de que a Educação Infantil - na qual os Centros de Educação Infantil estão inseridos - tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social de complementação à ação da família e da comunidade.

Nesse sentido, resta esperar que os CEINFs discutam cada vez mais sobre a importância do componente curricular da Educação Física; que o professor de Educação Física seja valorizado pelas instituições; seja preparado satisfatoriamente pelas IES – Instituições de Ensino Superior, e que se torne cada vez mais zeloso de sua formação.

Contudo, estudiosos e a própria observação da realidade constata a não predominância desses fatores, no sistema educacional, no dia a dia das instituições escolares, no exercício diário da docência. Assim, vamos encontrando professores insatisfeitos, descontentes e pouco realizados no trabalho que desenvolvem nas escolas, ainda que existam aqueles que conseguem “driblar” as situações adversas e se sentem satisfeitos, contentes e realizados. Está travado o duelo: bem-estar X mal-estar. Como ele ocorre na vida profissional do professor de Educação Física atuante na Educação Infantil?

Esta é a abordagem do capítulo que se segue.

CAPITULO II

O BEM-ESTAR/ MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CEINFs

Chegamos, aqui, ao capítulo que discorre sobre o foco principal deste trabalho, que é o bem-estar/mal-estar do professor de Educação Física que atua nos CEINFs.

Antes de abordá-lo, porém, julgamos relevante uma breve apresentação sobre o trabalho docente, com vistas a contextualizar o tema do capítulo.

2.1 O TRABALHO DOCENTE

Oliveira (2010) conceitua o trabalho docente assim:

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidade, quanto às atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe.

E prossegue: “O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes a educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo”. (OLIVEIRA, 2010).

Para Tardif e Lessard (2005, p. 31) a docência é compreendida como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho que é outro ser humano: “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”.

Esses mesmos autores afirmam, também, que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

De acordo com Picado (2013, p. 9),

ser professor implica assumir uma profissão que, na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objetivos, tornou-se uma atividade de grande impacto emocional, potencialmente geradora de emoções negativas (estresse, ansiedade, *burnot*), seja na sua generalidade, seja nos seus aspectos particulares.

Esse autor considera, também, com base em diversas fontes por ele referenciadas, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE (1992), Barros (2000), Esteve (1991), que acentuadas e constantes mudanças educativas, desde o estabelecimento de um sistema de ensino de massas, por exemplo, geraram o aparecimento de “novos problemas qualitativos, resultantes das tensões que o professor enfrenta diante de grupos de crianças heterogêneos”. (PICADO, 2009, p. 9).

No bojo desse desafio de responder a essas mudanças, estão presentes as exigências permanentes de preparação de aulas, das avaliações, dos alunos difíceis, além da necessidade de estabilidade, acrescenta o autor.

Oliveira (2010) faz referência às mudanças sociais que, nos últimos 30 anos, têm vindo a repercutir nos comportamentos, estilos de vida, atitudes e valores, cujo impacto na vida escolar e na profissão docente tem sido sentido.

Avançando em relação ao assunto deste capítulo, o trabalho docente não se restringe apenas à prática do professor em sala de aula; ele envolve inúmeros fatores e aspectos, incluindo a forma de organização e gestão da instituição, a cultura disseminada ali, além do contexto social em que o educador se insere. A finalidade do trabalho docente, conforme considerado por Basso (1998), é mediar o conhecimento para que o aluno, por meio da educação formal, aproprie-se da cultura e entenda a realidade social e o desenvolvimento individual dentro da mesma.

Para Tardif (2005), a base desse trabalho são, primordialmente, as relações interpessoais; ele se constitui de uma atividade em que o profissional se dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é outro ser humano, a fim de mediar o conhecimento.

Rebollo (2012, p. 123) considera que

O conjunto de ações e relações que o professor realiza durante sua vida profissional depende, para ser efetivado, da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos.

Nem sempre o trabalho desenvolvido pelo professor lhe traz satisfação, pois a realidade docente, na prática, é bem diferente do que se almeja e do que se tem em mente quando na graduação; existe um paralelo dissonante entre o que se pensa e o que se concretiza em relação ao cenário educacional.

Vieira (2011, p. 254) faz referência à pesquisa desenvolvida por Oliveira e Vieira (2010), “Trabalho docente na educação básica no Brasil”, cujo resultado aponta que “na

educação infantil, os salários são menores e as jornadas de trabalho diárias e semanais em um mesmo estabelecimento são maiores, comparados às outras etapas.”

Penin (2009) afirma que as condições objetivas e subjetivas do trabalho podem gerar satisfação e insatisfação. As condições objetivas são aqueles aspectos externos da profissão, como salário e carreira. Já as condições subjetivas dizem respeito à vivência diária de um profissional no desempenho do seu trabalho, incluindo as relações sociais que estabelece.

As boas condições para a realização do trabalho do professor no ambiente escolar, o reconhecimento de suas ações por parte dos gestores e da comunidade, uma satisfatória recompensa salarial são alguns fatores considerados agentes causadores da satisfação do trabalho docente. As situações que trazem insatisfação no trabalho, o sofrimento e a desvalorização do magistério por parte da sociedade, entretanto, são fatores que podem gerar, nos professores, o que alguns autores como Esteve (1999) e Jesus (1998) chamam de ‘mal-estar docente’.

2.2 BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE

Consoante abordagem de Metz (2016, p. 16), o bem-estar docente “está fortemente ligado ao significado do trabalho para cada professor, às percepções desta dimensão como parte de suas vidas e a satisfação que os mesmos experimentam ao exercer a docência”.

O bem-estar docente é resultante da avaliação positiva que os professores fazem do seu trabalho e da sua própria vida relacionada ao trabalho. Expressa a ideia de motivação docente relativa a um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir realizar seu trabalho frente as dificuldades que a profissão apresenta, na busca de ultrapassá-las e chegar ao melhor do desempenho (REBOLO, 2012; JESUS, 1998).

Ensinar é um ato emocional, conforme considera Metz (2016), mas de modo diferenciado para cada professor. Na concepção da autora, a emoção que experimentamos no trabalho docente tem muito que ver com as relações positivas com os colegas, a escola, os alunos, conosco mesmo e com o reforço de nossa identidade profissional. De acordo com essa autora,

A identidade profissional é uma dimensão pessoal em constante construção, na medida em que se apropria da cultura e dos contextos sociais, provoca orgulho e satisfação pelas atividades desenvolvidas pelo professor, tendo, portanto um forte componente afetivo que influi diretamente nos vínculos que se firmam entre o professor e a escola o que poderá refletir diretamente no estudante. Por isso ela pode ser diferente em sentido e significado para cada um (METZ, 2016, p. 16).

O aspecto afetivo-emocional, de acordo, ainda, com a autora, é de suma importância para o bem-estar docente, razão por que ele deve constituir um motivo de preocupação tanto dos professores como, e sobretudo, da própria escola, tendo em vista que a emoção docente envolve motivos, projetos e personalidade de cada um.

Qual será, então, a importância de se empreenderem pesquisas que envolvam a questão do bem-estar dos professores, sejam eles de Educação Física ou de outras áreas?

Rausch e Dubiella (2013, p. 1045) consideram fundamental que bem-estar/mal-estar docente se constituam objetos de pesquisas, uma vez que “podem contribuir com reflexões que levem à melhoria da educação”, tendo em vista, ainda, que o mal-estar docente provoca “repercussões psicológicas e educacionais muito negativas” e o bem-estar docente, por sua vez, seja “uma alavanca à qualidade da educação e, conseqüentemente, à aprendizagem escolar.”

Picado (2009) sugere duas razões pelas quais a comunidade científica internacional atribui importância à temática sobre bem-estar/mal-estar docente. Primeiramente, o autor considera a necessidade de se encontrarem novos modos de compreender o exercício da profissão docente. A segunda razão aponta para a necessidade de que sejam tomadas decisões operacionais que efetivamente transformem esse exercício. De acordo com o autor, a primeira refere-se ao domínio das ideias, ao modo de entender/interpretar o que é ser professor, hoje; a segunda remete à formação desse profissional, entendida de forma ampla, no sentido de oferecer subsídios para que o professor consiga experimentar bem-estar, conquanto, em sua carreira, precise conviver com várias situações problemáticas.

Rebolo (2005, p. 3) considera que a realização de uma investigação sobre o bem-estar docente se justifica pelo consenso de que a educação vive momentos de crise e de que é notável o mal-estar que atinge grande parte dos professores, fator que pode contribuir para a instauração dessa crise. A autora comenta que se trata de duas situações que são vistas, muitas vezes, como dependentes e determinantes uma da outra e que, todavia, afetam a qualidade do ensino. (REBOLO, 2005, p. 3).

Essa mesma autora concebe “o bem-estar docente, entendido como a vivência, com maior frequência e intensidade, de experiências positivas, é um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva, que compõem a relação do professor com o trabalho e com a organização escolar”. (REBOLO, 2012, p. 24).

A dimensão objetiva corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização; a subjetiva está relacionada às características pessoais do

professor e diz respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às necessidades, desejos, valores, crenças, formação e projeto de vida.

A intersecção dessas duas dimensões refere-se às avaliações, cognitiva e afetiva, que o professor faz de si próprio, da atividade que realiza e das condições existentes para o desempenho do trabalho. Quando o resultado dessa avaliação for positivo, será sinal de que existe bem-estar e a possibilidade de felicidade; quando for negativo, representará a existência de mal-estar, “um estado de desconforto resultante de insatisfações e conflitos, que desencadeará estratégias de enfrentamento, as quais se constituem em ações que visam eliminar ou minimizar a sensação de mal-estar e caminhar em direção ao bem-estar”. (REBOLO, 2012).

O bem-estar ou o mal-estar docente pode estar presente no trabalho de qualquer professor, independentemente da sua área de atuação.

Sobre o bem-estar docente, Rebolo (2012, p. 130) afirma que

[...] é um estado em que prevalecem as vivências positivas, mas como a vida e o trabalho no contexto contemporâneo nem sempre permitem tranquilidade, segurança e os recursos necessários à satisfação plena, pode-se afirmar que o bem-estar é um estado que precisa ser construído e que, uma das formas de se construir o bem-estar e minimizar o mal-estar no trabalho são as estratégias de enfrentamento.

Entendemos que é possível – e necessário – transformar o espaço educacional por meio de ações concretas e compartilhadas entre todos os envolvidos com a educação, sejam gestores, pais e os demais profissionais que atuam na escola, a fim de que se minimizem os fatores causadores do mal-estar e se promova o bem-estar docente no ambiente de trabalho.

Atualmente é bastante difícil falar em bem-estar docente, dadas às condições em que se encontram os espaços educacionais brasileiros. Porém, não podemos esperar encontrar um local em que imperam a paz, tranquilidade e segurança, mas sim trabalhar para que o espaço educacional caminhe em direção a essa realidade tão esperada e necessária. Para Rebolo e Bueno (2014) é preciso compreender e especificar os diferentes aspectos que suscitam e sustentam o bem-estar docente; eles serão relevantes e apontarão caminhos e estratégias aos educadores para encontrarem condições mais satisfatórias, quando se depararem com conflitos e dificuldades no trabalho, possibilitando-lhes reorganizarem suas práticas escolares e permanecer na profissão.

Para Jesus (1998), o bem-estar docente é caracterizado pela motivação e pela atuação do professor, resultante de um conjunto de competências, de resiliência e de estratégias

criadas por ele para conseguir desenvolver seu trabalho, a despeito de qualquer dificuldade. É uma espécie de avaliação positiva que esse professor faz sobre sua própria vida.

A ideia de mal-estar docente, conforme concebida por Jesus (1998, p. 21) “traduz uma realidade composta por diversos indicadores, entre estes, o baixo rendimento, o desejo de abandono da profissão e, em casos mais graves, estados de exaustão e de depressão”. As condições impróprias de trabalho a que o educador é exposto e a falta das mínimas condições necessárias para a execução de seu trabalho, também a falta de remuneração digna são fatores que geram o mal-estar docente. É o que se percebe também nos estudos de Esteve (1999), que faz referência ao mal-estar a que estão submetidos os docentes no atual sistema de economia capitalista, que tem imposto uma carga crescente de exigências ao professor, frente à falta de responsabilidade e compromisso de outras instituições, com a educação, de modo especial a própria família.

Desse modo, conforme sugerido pelos autores que tratam do tema, as condições de trabalho dos educadores afetam de forma considerável tanto a prática profissional quanto a própria condição humana e ocasionam a desvalorização profissional. De acordo com Esteve (1999, p. 22), com frequência descobre-se um docente “descontente com as condições em que trabalha, e às vezes, inclusive, consigo mesmo; o mal-estar docente constitui-se uma realidade constatada e estudada, a partir de diversas perspectivas, por diferentes trabalhos de investigação”.

Conforme já mencionamos, várias fontes têm apontado que as mudanças no contexto social e educacional e o decorrente aumento das responsabilidades docentes provocaram muitas modificações no papel do professor e, por consequência, o mal-estar. Jesus (1998), por exemplo, aponta diversos fatores para que esse fenômeno ocorra, dentre eles os sociopolíticos, os pessoais e o da formação profissional. Esse autor considera que as mudanças sociais ocorridas, principalmente a partir da metade do século XX, tiveram profunda influência na educação e decisiva contribuição para a desvalorização do papel do professor.

Para esse mesmo autor, as principais mudanças terão sido as seguintes:

- a) a era da informação: no passado, a transmissão de conhecimentos era atribuída ao professor. Atualmente, a mídia e a internet, entre outros, assumiram também essa função;
- b) a democratização do ensino: a escola passou a ser obrigatória, aumentando o número de alunos e de professores, porém a formação docente não corresponde às necessidades e muitos assumiram a profissão docente sem ter certa identificação pessoal com ela;
- c) as novas exigências: além do conhecimento de novos métodos e técnicas de ensino, o professor assume a função educativa que antes era da família e

ainda se responsabiliza por atividades extraclases, reuniões, preparação de aulas, correção de atividades, avaliações de alunos etc.;

d) a falta de materiais: nem sempre o professor consegue pôr em prática o que almeja, visto que as salas de aula geralmente estão lotadas, não contêm recursos físicos e materiais suficientes, além de faltar incentivo à formação docente;

e) o salário: outras profissões, com menor ou igual nível de formação, costumam receber um salário bem maior que o do professor, denegrindo o *status* da profissão docente (JESUS, 1998 apud RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 1046).

Assim, os estudos cujo foco é o mal-estar docente demonstram preocupação, da parte dos autores e pesquisadores, com o impacto negativo, na qualidade da educação, que a desmotivação de professores tem causado.

Para elucidar questões relativas à satisfação no trabalho docente, Rebolo e Bueno (2014) sugerem uma reflexão a partir dos quatro componentes da dimensão objetiva desse trabalho, quais sejam: a atividade laboral, o componente relacional, o socioeconômico e o da infraestrutura do ambiente de trabalho.

Vejamos, a seguir, a caracterização de cada um desses componentes, conforme Rebolo (2012).

Com relação ao primeiro componente, a atividade laboral, a autora explicita que

O trabalho analisado a partir do seu componente da atividade laboral será satisfatório e capaz de gerar bem-estar quando for composto por um conjunto de tarefas que sejam diversificadas, que tenham identidade entre si, que propiciem a autonomia e o uso da criatividade, que ofereçam desafios, que exijam concentração, que permitam o controle das situações imprevistas durante a sua realização e não provoquem a ansiedade pelo seu término. (REBOLO, 2012, p. 35).

Como podemos observar, esse componente prevê que, para a satisfação no trabalho do professor, é importante que se realizem tarefas diversificadas, sem excesso de rotina, não monótonas, que não sejam dissonantes entre si, ainda que exijam diferentes habilidades.

Nesse sentido, vale a pena que remontemos, também, a uma concepção exarada por Csikszentmihalyi (1992, p. 80): “[...] como o trabalho é universal, embora tão variado, faz uma enorme diferença para nosso nível geral de contentamento se o que fazemos para ganhar a vida nos dá satisfação ou não”.

Para essa autora, “[...] em uma cultura sadia, o trabalho produtivo e as necessárias rotinas da vida diária também são satisfatórias [...] são maneiras por meio das quais mesmo os detalhes rotineiros possam ser transformados em jogos particularmente significativos” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 82).

É pertinente, ainda, que observemos alguns posicionamentos de Tardiff e Lessard (2011). Em determinado ponto de seus argumentos, os autores consideram que “a atividade docente pode ser abordada tanto sob o ângulo de sua organização quanto de seu processo ou desenvolvimento” (p. 276).

Tendo em vista que a atividade docente vai além de apenas ensinar conteúdos, ela depende, muito especialmente, de uma estrutura organizacional que dê suporte e apoio. Nesse sentido, Tardiff e Lessard (2011, 277-278) afirmam que

O trabalho de classe, contudo, por mais importante que seja, leva também as marcas da organização escolar: a autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho. Em suas tarefas cotidianas, o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares; ele persegue objetivos ambíguos e heterogêneos; assume ora o papel de agente moral, ora o de responsável pela instrução dos alunos; ocupa um lugar nas divisões e subdivisões das ordens do ensino; seu trabalho se rege pelo tempo, pelos ritmos escolares, etc. Em suma, suas interações com os alunos são predeterminadas pelo ambiente organizacional.

Sobre o componente relacional, fortemente responsável pelo bem-estar do professor, que, como pessoa que lida, trabalha com pessoas – alunos, pais, funcionários, coordenadores, gestores – vê-se envolto por questões relacionais, Rebolo (2012, p. 40) explicita:

O componente relacional do trabalho docente diz respeito ao modo como as relações interpessoais acontecem na instituição escolar e os elementos que intervêm para torná-las satisfatórias ou não. Esses elementos estão relacionados à liberdade de expressão, à repercussão e aceitação das ideias dadas, ao trabalho coletivo, ao reconhecimento do trabalho realizado/feedback, à ausência de preconceitos e discriminações, ao apoio sócio emocional e à participação nas decisões sobre metas, objetivos e estratégias.

Ensinar é um ato emocional, conforme consideram Rausch e Dubiella (2013) conquanto diferente para cada professor.

Essas autoras consideram, também, que “as atitudes positivas em relação aos colegas, aos estudantes e a si próprio são fontes de bem-estar, pois os sucessos diários dependem da valorização das qualidades pessoais e relacionais” (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 1047). Para elas, o bem-estar docente tem estreita relação com o bem-estar discente, já que a satisfação do professor tem influência direta em como o aluno se sente satisfeito, de modo especial em sala de aula. Nesse raciocínio, bem-estar docente pressupõe gostar de ensinar e de estar com os alunos.

Vejamos mais algumas considerações que Rausch e Dubiella (2013, p. 1048) têm a compartilhar:

O trabalho dos professores é repleto de emoções, que desempenham um papel determinante na sua satisfação profissional. Conforme Hargreaves (2004, p. 97), “as emoções estão no coração do ensino”. Para Marchesi (2008), o trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com os alunos e os colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes: irritação, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustração etc. Além disso, está comprovado que o trabalho de um docente é emocional, mas nem todos experimentam as mesmas emoções. Os equilíbrios desses sentimentos dependem de suas condições de trabalho. Tal autor destaca ainda que o bem-estar emocional é uma das condições necessárias para a boa prática educativa. É preciso que o professor sinta-se bem para educar bem, sem esquecer que o bem-estar emocional deve vir acompanhado do saber e da responsabilidade moral, para que a atividade docente atinja sua maturidade.

Outro componente do bem-estar docente, segundo Rebolo (2012), relaciona-se ao fator socioeconômico, bastante abrangente, por sinal, uma vez que envolve uma série de questões que, juntas ou separadas, podem interferir na satisfação do professor.

Rebolo (2012, p. 45) afirma que

O componente sócio econômico abrange aspectos do contexto social e econômico que afetam, direta ou indiretamente, o professor e o seu trabalho. Os elementos relacionados a este componente são: salário, salário variáveis (bônus, gratificações, hora extra etc.), benefícios (materiais e não materiais), direitos garantidos, estabilidade no emprego, plano de carreira, horários previsíveis, tempo para lazer e para a família, imagem interna (entre alunos, professores e funcionários e dirigentes) e imagem externa (entre a comunidade e a sociedade em geral) da escola e do sistema educacional e desenvolvimento profissional.

Esses elementos envolvem questões de cunho político, de formação e de relacionamento. Essas questões passaram por reformas que, de acordo com Tardiff e Lessard (2011), aconteceram nas décadas de 1960 e 1970 e visavam melhorias destinadas ao aluno.

No entanto, hoje, as reformas estão voltadas para os professores, no que diz respeito às condições de trabalho, à formação e à profissionalização, contudo, nota-se grande insatisfação do público em geral e da classe política em relação à imagem da própria escola. Existe, por parte dos professores, uma inquietação resultante do sentimento de desvalorização e da falta de reconhecimento. (TARDIFF e LESSARD, 2011).

Relativamente às questões de formação, envolvida no componente socioeconômico, é importante que ressaltamos que o desenvolvimento profissional, a educação continuada nem sempre têm sido contemplados com o suporte necessário à atuação docente diante dos possíveis problemas em classe. Há preocupação excessiva com o conteúdo específico em detrimento de métodos, variações e situações-problemas da realidade do ensino.

Jesus (1998, p. 41-42) considera um modelo de formação que seria mais adequado e necessário à atuação do professor:

[...] durante a formação inicial deveriam ser adquiridas competências teóricas que traduzissem hipóteses de trabalho ou alternativas de atuação, e não “receitas” absolutistas ou universais, contribuindo para o desenvolvimento de expectativas realistas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Também deveriam ser adquiridas competências práticas através de simulação (*role-playing*) perante potenciais situações-problema da profissão docente, nomeadamente a indisciplina dos alunos.

Como referido, o componente socioeconômico envolve questões de cunho relacional pelo fato de caracterizar-se por ações e atitudes de sujeitos destinatários dos serviços dos professores - os alunos – que, muitas vezes, não se dispõem a receber e acatar orientações dos professores e, por decorrência, do sistema educacional vigente no país.

Tardiff e Lessard (2011, p. 35) têm o seguinte posicionamento:

[...] os alunos são clientes forçados, obrigados que são a ir para a escola. A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que “a escola é boa para eles”, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho.

Consideremos, aqui, uma questão também pertinente, que vale a pena ser referida pela importância que pode representar ao objeto deste estudo – o bem-estar/mal-estar do professor de Educação Física do CEINF. Trata-se da carga horária do professor de CEINF, em Campo Grande/MS.

Um terço da cada carga horária de um professor da Rede Municipal de Ensino é destinado ao planejamento; uma parte é cumprida na instituição e outra é de escolha do professor, devidamente conjugadas pelo profissional responsável por elaborar o horário. Não será razoável que um professor de CEINF cuja carga horária seja de três horas/aula tenha que ir todos os dias à instituição para dar uma aula, já que isso, no mínimo, dificultaria ou mesmo inviabilizaria sua atuação em outra(s) instituição(s).

Alguns professores não têm a carga horária completa em uma só instituição e precisam complementá-la em outra(s). Consideremos que, de certo modo, essa realidade tenha influência na sua vida funcional, já que podemos inferir que esses professores dificilmente conseguem manter o vínculo desejado em cada instituição onde trabalham. Por outro lado, é

muito raro que um professor de Educação Física consiga cumprir toda sua carga horária no mesmo CEINF; quando consegue tem que dividi-la em dois períodos.

O quarto e último componente do bem-estar docente, tal como exposto por Rebolo (2012, p. 48), é o componente infraestrutural:

O componente das condições físicas e de infraestrutura do trabalho diz respeito às condições materiais e ambientais em que se realiza o trabalho e inclui a adequação das instalações e condições gerais de infraestrutura, a limpeza e o conforto do ambiente de trabalho, a segurança e os instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho.

A infraestrutura tem influência direta no trabalho docente, tendo em vista que materiais, instalações, segurança e higiene são elementos que dão subsídio à execução das atividades do professor.

De acordo com Rebolo e Bueno (2014, p. 6),

Várias pesquisas mencionam a influência negativa das condições precárias de trabalho e da inadequação ou insuficiência de infraestrutura e de materiais básicos sobre a saúde física e psíquica dos professores, gerando mal-estar docente, sofrimento psíquico, abandono da profissão, falta de comprometimento com o trabalho e o absenteísmo dos professores (Esteve, 1992; Batista; Odelius, 1999; Lapo; Bueno, 2002, 2003; Chan, 2006; Hadi et al., 2009).

Para finalizar este capítulo, com base em tudo quanto vimos e, mais ainda, nas constatações advindas dos dados obtidos nesta pesquisa, cuja apresentação e análise serão feitas no próximo capítulo, deixamos explícito que a realidade de o professor ter que se submeter à realização de um trabalho esvaziado de seu sentido compromete, sem dúvida, “a concretização de uma educação para a emancipação e a autonomia [...] baixos salários, péssimas condições de trabalho, formação contínua desconectada da prática docente e desvalorização profissional são alguns dos fatores que colaboram para o agravamento do mal-estar docente.” (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 1052).

Esteve (1999, p. 22) faz uma assertiva que trazemos, mais como reflexão, para encerrar esta parte do trabalho:

Nossos sistemas de ensino, empilhados e burocratizados, remendados e apressadamente reformados pelos sucessivos responsáveis que pretendiam fazer frente às mudanças sociais urgentes, têm multiplicado as exigências contraditórias, desconcertando ainda mais os professores, sem, no entanto, conseguir — como reconhecem publicamente esses mesmos responsáveis — estruturas de ensino adequadas às novas demandas sociais. A sociedade e a administração do ensino acusam os professores de constituir um obstáculo ante qualquer tentativa de renovação. Os professores, por sua vez, acusam a sociedade e a administração do ensino de promover reformas

burocráticas, sem na prática dotá-los das condições materiais e de trabalho necessárias para uma autêntica melhora de sua atuação cotidiana de ensino [...] (ESTEVE, 1999, p. 22).

Chegamos, em seguida, ao capítulo final deste trabalho, destinado à apresentação dos dados obtidos na entrevista semiestruturada e à discussão pertinente a esses dados, com base nos quatro componentes que caracterizam o bem-estar/mal-estar, neste caso, dos professores de Educação Física do CEINF da Vila Nasser, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

CAPITULO III

SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste terceiro e último capítulo apresentamos os resultados obtidos na aplicação dos instrumentos da pesquisa – o questionário e a entrevista.

Primeiramente damos a conhecer o perfil sócio profissional das professoras participantes. Em seguida, registramos algumas partes das narrativas feitas por essas professoras na entrevista que concederam, em relação à satisfação/insatisfação no trabalho que realizam, articuladamente aos quatro componentes da dimensão objetiva desse trabalho.

Consideramos pertinente que, antes de apresentarmos esses resultados, tornemos conhecidos os procedimentos adotados para o desenvolvimento da investigação e o local em que a pesquisa foi realizada – o CEINF da Vila Nasser, em Campo Grande/MS.

3.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O trabalho científico, como o conjunto de atividades intelectuais que se realizam, também, por exigências acadêmicas, requer um método criterioso a ser seguido ao longo de todo o processo de construção de uma pesquisa. (MEYER; PARAISO, 2012).

A construção de uma dissertação de mestrado, “além de seguir as exigências comuns a todas as formas de trabalhos científicos, deve seguir mais algumas que lhe são específicas, tanto do ponto de vista técnico como do ponto de vista da profundidade e do rigor científico que o caracteriza.” (SEVERINO, 2000, p. 21).

Tendo em vista essas características, delineamos a metodologia a ser seguida neste estudo: uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, cujos instrumentos para coleta de dados foram um questionário e entrevistas semiestruturadas.

Minayo (2003, p. 21-22) explicita que a abordagem qualitativa responde

[...] a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalizações de variáveis.

A mesma autora afirma, ainda, que a abordagem qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas.” (MINAYO, 2003, p. 22). Este tipo de estudo busca compreender questões “de um nível de realidade que não pode ser quantificado. Aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (idem).

Com relação aos instrumentos para a coleta dos dados referentes ao tema e pesquisa, escolhemos uma das mais usuais técnicas para obtenção de dados, que segundo Gil (1987), é o questionário, composto por um conjunto ordenado de perguntas, apresentadas e respondidas por escrito. De acordo com esse autor, o questionário geralmente é utilizado para se obterem informações, opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Também optamos por outro instrumento muito adotado como técnica de investigação nos mais diversos campos, exatamente pela flexibilidade de que se reveste – a entrevista.

De acordo com Gil (1987, p. 75), entrevista “é a técnica de coleta de dados na qual as perguntas são formuladas e respondidas oralmente. Trata-se, portanto, de uma conversação metódica, que proporciona ao entrevistador as informações solicitadas.” Como técnica de pesquisa, conforme considera o mesmo autor, a entrevista é utilizada para a obtenção de informações a respeito do que as pessoas “sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram e também acerca das suas explicações ou razões a respeito de coisas anteriores.” (idem).

Quanto ao percurso metodológico, iniciamos com a visita na Secretaria Municipal de Educação/SEMED, momento em que uma longa jornada começou, pois a pesquisa teve seu começo em um momento de grande turbulência no cenário político, sendo que no período de março de 2015 a março de 2016 houve cinco trocas de secretários de educação.

Depois de muitas tentativas e visitas à Secretaria de Educação foi possível identificar a quantidade de Centros Municipais de Educação Infantil/CEINFs existentes em Campo Grande/MS e verificar o CEINF que atende a maior quantidade de crianças, bem como saber o número de professores de Educação Física que trabalham nessa instituição.

Desse modo, o local da pesquisa ficou definido como o CEINF da Vila Nasser, localizado na Rua Januário Barbosa, 366, em Campo Grande/MS.

Num primeiro momento acertamos que o contato inicial com os professores de Educação Física aconteceria durante uma reunião de formação, realizada na SEMED, com todos os professores da disciplina que trabalham nos CEINFs. Nessa reunião seria aplicado um questionário sócio profissional (Apêndice A), com a finalidade de obter o perfil

profissional dos professores de Educação Física. Contudo, até o mês de junho de 2016 não havia acontecido a reunião de formação e não havia data marcada para a realização da mesma, sendo assim, partiu-se para um segundo plano, que era coletar os dados com os professores de Educação Física que trabalham no CEINF que atende a maior quantidade de crianças, no município. Procuramos o Núcleo do Censo Escolar da SEMED para descobrir essa informação, pois no Censo Escolar (INEP) aparece a quantidade total de crianças atendidas na educação infantil, contando os alunos do Pré II, que não faz parte dos CEINFs e sim das escolas municipais.

Foi constatado que o CEINF da Vila Nasser é a instituição que atende a maior quantidade de crianças, tendo 283 crianças matriculadas no ano de 2016, e tem seu corpo pedagógico composto por dezessete docentes, sendo três professores de Educação Física. Visitamos, então, o CEINF e agendamos um encontro individual com cada um desses professores de Educação Física para realizar a coleta de dados da pesquisa.

Esse Centro possui três professoras de Educação Física. Trata-se de uma quantidade pequena para compor o número de sujeitos participantes de uma investigação científica; porém, é o que temos, na instituição que escolhemos para local da pesquisa. Desse modo, essas três professoras foram entrevistadas. Convidamo-las a participarem de forma voluntária, com a garantia de sigilo quanto à participação, assegurando-se que os dados serão utilizados somente para fins da investigação.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa “sua inclusão se apresenta como essencial em projetos de pesquisa que envolvem seres humanos em particular ou seres vivos de uma forma geral” (PONTE; MENEZES FILHO; COSTA, 2005, p. 443). Dessa forma, foi assegurado aos participantes que todo dado coletado durante a pesquisa seria utilizado somente para fins da investigação.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética, via Plataforma Brasil e aprovado em 27/10/2015, sob o CAAE nº 51335515.4.0000.5162 e parecer Nº 1350338. As participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (Apêndice C), que foi assinado no ato da participação. Durante o encontro foi aplicado o questionário (Apêndice A), a fim de se traçar o perfil sócio profissional dos professores participantes da pesquisa e, posteriormente, foi realizada a entrevista semiestruturada com o intuito de identificar os fatores que contribuem para o Bem-estar/ Mal-estar desses docentes.

Uma das vantagens da entrevista é que o entrevistador pode instigar o participante a falar espontaneamente sobre assuntos que vão surgindo, desde que os mesmos estejam articulados ao tema da pesquisa. As entrevistas seguiram um roteiro de 13 perguntas

(Apêndice B). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise. Essa análise foi baseada no método da entrevista narrativa de Schütze (2007 apud GERMANO, 2004), cujo pressuposto é de que há uma “profunda relação entre o desenvolvimento da identidade de um indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida” (GERMANO, 2004, p. 1). Além disso, ainda conforme referido pela autora, o método de Schütze reconhece, “através da narração autobiográfica, como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento.” (GERMANO, 2004, p. 1).

A coordenadora do CEINF foi quem agendou com as professoras o dia e horário da entrevista. Com duas professoras a entrevista foi realizada durante o horário de planejamento das mesmas. Uma foi na sala de professores do CEINF e outra na própria sala de aula onde ela ministra aulas. Com a terceira educadora a entrevista foi realizada na sala de aula do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/ UCDB.

3.2 O CEINF DA VILA NASSER – *LOCUS* DESTA PESQUISA

O CEINF da Vila Nasser tem um padrão de funcionamento que contribui para a ampliação das matrículas na educação infantil em creches e pré-escolas do Mato Grosso do Sul que é o da “ampliação do período parcial em detrimento do período integral, pois a prefeitura utiliza uma estrutura já existente para atender duas turmas em períodos diferentes (Matutino e vespertino)” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.15). Nesse CEINF existem quatro turmas de Pré I, que são atendidas em período parcial, duas turmas no período matutino e duas no período vespertino.

O CEINF da Vila Nasser está localizado na Zona Urbana de Campo Grande, na região do Córrego Segredo, no Bairro Vila Nasser. O prédio do CEINF é interligado ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) “Vila Nasser” e fica atrás do prédio da Escola Municipal “Licurgo de Oliveira Bastos” e na lateral do Poliesportivo da Vila Nasser.

A estrutura física abriga uma secretaria com banheiro; 10 salas de aula; uma Biblioteca montada em um corredor onde há grande circulação de pessoas; refeitório; pátio coberto; cozinha; sala dos professores; um banheiro para os alunos; parque; gramado. Há um grande espaço externo e os alunos também utilizam, quando necessário, alguns espaços da Escola Municipal Licurgo de Oliveira Bastos.

Há um total de 12 turmas; as da Pré-escola I funcionam meio período e as outras turmas - do berçário à creche II - funcionam em período integral. O corpo docente, como já referido anteriormente, é composto por 17 professores e 28 recreadores.

Sem intencionar uma digressão do tema da pesquisa e da tônica desta parte do trabalho, mas a propósito dessa diferença de categorias mencionada (professores e recreadores), vale a pena destacar que, em meio aos desafios que foram se incorporando ao campo da Educação Infantil, ao longo das reformas educacionais, encontramos esse, que diz respeito ao provimento de quadros profissionais para atender às premissas políticas e pedagógicas pautadas para esse campo.

Ferreira e Côco (2011, p. 363) podem nos ajudar a entender essa diferença que, conquanto bastante discutida e polemizada, é marcada pelo

surgimento de uma nova categoria de trabalhadores na EI, contratada com uma condição apartada da dos professores e com sindicatos e relação trabalhista diferenciados. Temos, desse modo, a proposição de categorias distintas que partilham o mesmo espaço de trabalho, em muitos casos atendem ao mesmo grupo de crianças e, nas condições hierarquizantes estabelecidas, geralmente, imprimem uma dinâmica de trabalho não unificadora dos eixos cuidado/educação. Assim, acenando para um alargamento da docência na organização da carreira dos trabalhadores da EI, um grupo de trabalhadores “**auxiliares**”, com distintas formas de nomeação (auxiliar, assistente ou educador de EI, auxiliar de atividades educativas, auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de berçário, auxiliar de recreação, auxiliar de creche, auxiliar de turma, berçarista, babá, pajem, monitor, **recreador**, recreacionista, atendente, professor auxiliar e outras), atua **em parceria com os professores**, com distinções que expressam formas diferenciadas de vínculo empregatício (podendo não pertencer aos quadros do magistério), de formação exigida, de remuneração oferecida (geralmente inferior à do magistério) e de carga horária solicitada (geralmente superior à do magistério). (Grifos nossos).

Com relação ao trabalho que é desenvolvido no Berçário I e II do CEINF da Vila Nasser, consoante informações da coordenadora pedagógica, as crianças são estimuladas a ter autonomia, adquirirem diferentes linguagens e a se socializarem. São desenvolvidas atividades de experimento com diferentes tipos de textura. Não há atividades com o professor de Educação Física, porém, a recreadora promove atividades que estimulam o corpo, como danças com músicas variadas. Todas as atividades são acompanhadas de músicas apropriadas para o momento da rotina.

A coordenadora do CEINF explica que a hora do banho tem objetivo educativo, já que a professora e as recreadoras ensinam as partes do corpo e o reconhecimento dos seus

pertences como roupas e objetos pessoais. No berçário, a complexidade dos estímulos aumenta à medida que as crianças vão se adaptando à rotina.

Na turma Creche I as crianças são estimuladas a terem autonomia, pois os mesmos alunos saíram do berçário onde eram mais assistidos. É nessa turma que acontece o desfralde das crianças. Assim, as professoras e recreadoras estimulam as crianças a pedirem para ir ao banheiro.

Nessa turma as crianças já se locomovem pela instituição com mais autonomia e sempre acompanhados pela professora ou recreadora. No momento da alimentação eles são estimulados a comer sozinhos. Também são estimulados a manifestar por meio da fala os seus desejos e sentimentos e a ligar a fala aos objetos. As crianças já reconhecem seu nome e começam a compreender o mundo social e físico. Nessa turma há atividade de Educação Física uma hora por semana, momento em que ocorrem os estímulos motores.

Na turma Creche II há um incentivo maior em relação à autonomia e independência. As crianças vão sozinhas ao banheiro, o banho é orientado, pois não há professores e recreadores em quantidade suficiente para dar banho em um aluno por vez.

Nessa turma já há exploração do mundo letrado, conhecimento do mundo físico e social e em todas as atividades as crianças são estimuladas a cooperarem umas com as outras, a aprenderem a dividir e socializar os pertences. Há atividade de Educação Física duas horas por semana, momento em que ocorrem os estímulos motores.

A turma do Pré já tem mais autonomia. Há estímulos das destrezas, da motricidade e são proporcionadas atividades específicas para o contexto da linguagem oral e escrita. Eles já estão mais habituados ao mundo social e físico e recebem incentivos para que os conflitos sejam resolvidos de forma verbal. Nas brincadeiras já aparecem regras simples com fundamentos pedagógicos. Essa turma tem quatro horas semanais de atividades de Educação Física, momento em que ocorrem também os estímulos motores.

Esses estímulos motores, presentes em todas as turmas da educação infantil, são trabalhados, na maioria das vezes, pelo professor de Educação Física. De acordo com a Técnica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, anteriormente ao ano de 2014, quando os CEINFs não faziam parte, integralmente, da Secretaria Municipal de Educação, não havia atividade de Educação Física. Assim, as atividades que envolviam o corpo e o movimento eram realizadas pelos professores pedagogos e os recreadores.

A questão da falta de material para as aulas de Educação Física também é enfatizada por Saldanha e Silva (2006), mesmo que esse material seja considerado importante para o

desenvolvimento das habilidades motoras das crianças; esse é um problema que tem dificultado o trabalho dos professores e, por consequência, prejudicado o processo ensino-aprendizagem na escola. Frente a essa preocupante realidade, os autores alertam que, nessas circunstâncias, fazem-se necessários pensamento e ações criadoras, por parte dos educadores, que precisam buscar formas de desenvolver esses materiais dentro da própria escola.

É pertinente destacar que para contornar a falta de material no CEINF da Vila Nasser os professores de Educação Física adquirem os materiais com recursos próprios ou pegam emprestados com colegas de trabalho; improvisam com materiais recicláveis ou solicitam aos alunos que tragam os materiais necessários para as aulas.

A carência de recursos didáticos pedagógicos também é uma realidade no CEINF pesquisado, tanto que na sala dos professores não possui recurso tecnológico, o que dificulta o planejamento, já que atualmente, em plena era de tecnologia, o computador/internet tornou-se uma ferramenta essencial para o professor. Assim, quando os professores precisam fazer uma pesquisa ou montar seu planejamento utilizam o seu próprio computador; quando precisam trabalhar com a música, utilizam o seu próprio aparelho de som, pois no CEINF, nem sempre há um aparelho disponível; o único que existe é bastante disputado por todos os professores.

Com relação à forma como as atividades de Educação Física são incorporadas na rotina das turmas do CEINF Vila Nasser, a professora participa de todos os momentos da rotina das crianças; o trabalho é ininterrupto, já que a dinâmica do CEINF é diferente das outras etapas de escolarização, pois existe a hora do lanche, do almoço e jantar. No momento do lanche, por exemplo, o professor de Educação Física participa orientando, ensinando as questões de respeito, atitudes na hora de comer, coordenação motora fina, ensinando a criança a segurar corretamente a colher, a controlar seu corpo, a ter controle, paciência, saber esperar sua vez, já que se encontra dividindo o espaço com os colegas.

Em seguida, apresentamos os dados obtidos por meio do questionário aplicado às professoras participantes, referentes ao perfil sócio profissional dessas docentes.

3.3 O PERFIL SÓCIO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE TRABALHAM NO CEINF DA VILA NASSER

Conforme já referido, os sujeitos da pesquisa foram as três professoras de Educação Física que trabalham no CEINF da Vila Nasser, instituição escolhida por ser a que atende maior quantidade de crianças no município. São mulheres com idades de 26, 33 e 35, respectivamente.

Com relação à formação, duas professoras possuem licenciatura e bacharelado em Educação Física (Conforme Resolução do CFE 03/87, que possibilita a atuação no campo escolar e não escolar) e uma possui apenas a licenciatura em Educação Física. Duas dessas professoras começaram a trabalhar na disciplina de Educação Física aos 23 anos de idade e uma, aos 19 anos, o que significa dizer que o tempo de docência dessas professoras é, respectivamente, de 03, 12 e 14 anos.

Era de interesse saber o tempo em que essas professoras trabalham no CEINF, tendo em vista que, conforme referido no Capítulo II, a Educação Física foi inserida nos CEINFs no ano de 2014. Duas professoras informaram que trabalham no CEINF há 03 anos e uma iniciou seu trabalho no ano de 2016.

Quanto ao vínculo empregatício com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, duas professoras são efetivas e uma trabalha com contrato temporário.

Duas professoras efetivas trabalham 20 horas/aula e uma delas tem carga horária menor que 20 horas. Além do CEINF, as três professoras trabalham em outras instituições, sendo duas em Escolas Municipais e uma em Escola Estadual; desse modo, a carga horária total semanal de duas professoras é de 32 horas e uma professora tem 40 horas.

No final do questionário constava esta última pergunta: “Você é feliz com o trabalho no CEINF?”, à que as três professoras responderam afirmativamente.

Seguindo-se à aplicação do questionário, foi realizada a entrevista, cujas perguntas versavam sobre os quatro componentes do trabalho, tal como propostos por Rebolo (2012): atividade laboral, relacional, socioeconômica e a infraestrutural.

3.4 OS QUATRO COMPONENTES DO TRABALHO DOCENTE E OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEINF DA VILA NASSER

Apresentamos, a seguir, as respostas das três professoras participantes às perguntas da entrevista semiestruturada, composta de treze perguntas que dizem respeito aos quatro componentes da dimensão objetiva do trabalho (atividade laboral, relacional, socioeconômica e infraestrutural). Esses componentes, por mais que estejam aqui apresentados e analisados separadamente, “são interdependentes e estão estreitamente relacionados” (REBOLO, 2012, p. 34).

As professoras são identificadas, aqui, pelas letras A, B e C (Professora A, Professora B e Professora C), a fim de que não sejam identificadas pelos nomes.

3.4.1 Sobre o componente da atividade laboral

Iniciamos as entrevistas com perguntas relacionadas à atividade laboral desenvolvida no CEINF. Esse componente está relacionado à identificação com as atividades que as professoras realizam, à diversidade das tarefas executadas e à autonomia ao elaborar e executar essas atividades (REBOLO, 2012).

À pergunta sobre quais são as atividades desenvolvidas com as turmas, a professora A respondeu que trabalha as cantigas de roda, brincadeiras cantadas, jogos e atividades coordenativas, corrida, jogos coordenativos que modificam a direção, com obstáculos para fazer zigue-zague. A professora B relatou que desenvolve atividades que tenham mais representações de papéis, mais lúdicas, que usa muito a fantasia por meio da qual as crianças tenham que representar animais. Ela procura sempre trabalhar a psicomotricidade de forma mais lúdica. Já a professora C trabalha a coordenação motora, o andar, o correr, o rolar e o saltar.

A professora A contou que desenvolve um trabalho de musicalidade muito interessante com as crianças, pois além de trabalhar a dança no dia a dia, também é responsável pelo ensaio das coreografias quando as crianças do CEINF são convidadas a participar de alguma atividade cultural, dentro ou fora da instituição.

Eu faço um trabalho muito legal com eles, com as crianças, com a dança, sempre que têm as festas, eu desde que entrei me propus a ficar responsável pelas danças, então, as coreografias, ai já não é mais um trabalho com a música e sim com a coreografia, me dou muito bem com essa parte, então faço um trabalho bem legal. Toda festa que tem, ou qualquer tipo de apresentação cultural que tem no CEINF eu faço com eles uma coreografia, para eles apresentarem.
(Professora A)

Com relação à pergunta sobre o planejamento das atividades, as professoras relataram que a secretaria de educação enviou, em 2015, um plano anual, para que as professoras estudassem e fizessem as alterações necessárias, incluindo os conteúdos que achassem mais interessantes. Assim, elas têm autonomia para planejar e executar suas atividades sem que haja imposição por parte da coordenação pedagógica ou direção; as participantes acrescentam que a coordenadora e a diretora sempre deram abertura para que elas desenvolvam as atividades.

Relativamente à autonomia, Morin (2012, p. 10) explica ser “a capacidade de um trabalho deixar uma boa margem de liberdade, de independência e de discricção à pessoa para ela determinar as maneiras de realiza-lo, traz consigo o sentimento de responsabilidade pela realização das tarefas pela obtenção dos objetivos fixados”.

Com relação, ainda, a esse item, as professoras entrevistadas ressaltaram que a coordenadora e a diretora olham o planejamento, porém não interferem nas atividades propostas, apenas observam se há coerência entre o objetivo e a atividade que será desenvolvida.

Nós temos sim um plano anual, muito geral, realmente é só mesmo em questão de âmbitos e habilidades, não tem nada de metodologia, a metodologia nós que planejamos e organizamos da forma que a gente achar melhor, mas nos temos sim um referencial pra seguir, porém é um referencial que dá muita flexibilidade pra gente trabalhar. (Professora A)

Como eu fico pouco tempo, a coordenadora pede para que eu trabalhe mais a parte motora, só isso que elas pedem, se tiver isso no planejamento, trabalhando com o plano de acordo com os objetivos. (Professora C).

Eu que faço meu planejamento. No começo a coordenadora me emprestou um livro que tem no CEINF, para me auxiliar caso eu tivesse alguma dificuldade, mas em relação a alterar meu planejamento elas nunca alteraram nada. Elas só olham o planejamento. (Professora B).

Outro aspecto importante relatado pelas professoras é que no CEINF da Vila Nasser não existe uma fragmentação das disciplinas, nem mesmo é imposto aos professores que trabalhem especificamente sua área de conhecimento, como, por exemplo, na educação física trabalhar apenas atividades físicas e motoras. Os professores são orientados a trabalhar com as crianças visando ao seu desenvolvimento integral.

As atividades de educação física têm duração diferente, conforme a turma: uma hora/aula semanal na turma de Creche I; duas horas/aula semanais na turma de Creche II e quatro horas/aula semanais na turma do Pré I.

Sobre como as atividades de Educação Física são incorporadas nas atividades do CEINF, as professoras relataram que, diferentemente do que acontece nas escolas, no CEINF os professores não têm intervalo e as crianças estão todo o tempo com eles. Na rotina diária são incluídas refeições para as crianças, momento em que as atividades de educação física são interrompidas para que os professores participem também das refeições e ofereçam orientações e ensino sobre o respeito e atitudes na hora de comer. O único momento da rotina em que as professoras de educação física não participam é o do banho.

O primeiro momento é o momento da acolhida, eu faço a roda, a cantiga de boa tarde, a recepção das crianças que dura em torno de 10 a 15 minutos, ai os outros 15 minutos que eu tenho antes do lanche é o momento que eu faço a roda, faço a chamada para eles ficarem atentos ao seu nome, a data, mostro o dia e o mês, e explico a atividade que eu vou fazer no pós lanche. Ai as 13h30 preciso sair para o lanche, eu coloco a touca por questão de higiene e nos vamos para o lanche que dura de 15 a 20 minutos. A gente é orientado a não apressar as crianças, ensina-las mesmo a comer, como se fosse em casa. Então 15 á 20 minutos de lanche, saem do lanche, vão ao banheiro lavam as mãos, tomam agua. Então depois das 13h50 eu tenho mais ou menos uma hora para trabalhar com eles. Ai sim é o momento da inserção da atividade, se é cantiga de roda, se é brincadeira de roda, normalmente dura de 20 á no máximo 30 minutos cada atividade, ai eu tenho que mudar. (Professora A)

De acordo com a dinâmica do CEINF, se eu fico duas horas com a turma eu não consigo dar duas horas de atividade, por que é atípico e tem café da manha, tem sono, tem almoço, acaba que eu tenho que fazer tudo isso com eles e quando acaba eu vou para a atividade. O tempo que eu tenho para a educação física não é só para a educação física, é para a rotina do CEINF também. (Professora B).

Com relação à rotina, Bilória e Metzner (2013) a veem como essencial, principalmente quando se trata da Educação Infantil, já que auxilia no trabalho do professor de forma que ele possa oferecer um atendimento de qualidade, além de garantir a tranquilidade do ambiente,

por meio da repetição da sequência de atividades cotidianas. Ao desenvolver todos os dias, nos mesmos horários, as mesmas ações, cria-se, tanto nas crianças quanto nos educadores, uma sensação de estabilidade e segurança, deixando o ambiente tranquilo e harmonioso. O fato de saber que após determinada tarefa acontecerá outra atenua o nível de ansiedade tanto das crianças quanto dos professores.

No entendimento de Oliveira et al. (2011), a rotina na Educação Infantil tem por objetivo assegurar a organização de diversas ações com distintos materiais e espaços físicos, cuidando para que ela não fique homogênea, previsível, sistemática a ponto de que todos precisem, concomitantemente, repousar, alimentar-se, realizar atividades diversas como, brincar de roda, escutar história, brincar no parque. Entretanto, toda organização a ser realizada deve ser em benefício da criança, levar em conta o seu bem estar, em lugar de ser pensada apenas pela lógica específica do adulto. Cabe, portanto, ao corpo docente do CEINF, criar situações enriquecedoras, de convívio social das crianças com seus pares e com a interação com os adultos.

Apesar de uma rotina prever atividades que se realizam diariamente, é importante que haja cuidado para que ela não se transforme em uma sequência diária de atividades rígidas, sem flexibilidade; a rotina existe para que a instituição funcione em determinado ritmo e que as crianças e professores se adequem a ela. Cabe aos professores e demais funcionários da instituição inovarem, sempre, com atividades diferenciadas, pois a rotina pode e precisa passar por transformações no decorrer do ano letivo para que não caia na mesmice e se transforme em algo redundante, cansativo e monótono.

3.4.2 Sobre o componente infraestrutural

O componente infraestrutural refere-se às condições materiais e/ou ambientais em que se realiza o trabalho e compreende a “adequação das instalações e condições gerais de infraestrutura, a limpeza e o conforto do ambiente de trabalho, a segurança e os instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho” (REBOLO, 2012, p. 49).

A falta de recursos didáticos e pedagógicos foi um fator mencionado pelas professoras. Elas relataram, por exemplo, que na sala dos professores não possui recurso tecnológico, o que dificulta o planejamento, já que, atualmente, em plena era tecnológica o computador, a internet tornaram-se ferramentas essenciais para o professor, de modo especial quando faz o seu planejamento. Assim, quando os docentes precisam fazer uma pesquisa ou montar seu planejamento, utilizam o seu próprio computador; quando trabalha a musicalidade

com a criança, também utiliza seu próprio aparelho de som, pois o CEINF nem sempre tem algum disponível, já que possui apenas para ser utilizado em várias salas.

Sobre o espaço físico do CEINF Vila Nasser, as professoras de Educação Física entrevistadas expõem:

E no nosso CEINF tem muitos espaços, por ser o maior CEINF, muitas salas, nos temos muita sorte, nos temos 4 espaços diferentes externos, para trabalhar com as crianças, inclusive na Escola Municipal Licurgo que fica ao fundo, tem o gramado ali, eu não gosto de ir muito lá por que tem muitas escadas e descidas de cimento para criança pequena é meio arriscado, mas de vez em quando, como tá muito quente, é só lá que tem sombra, que tem arvore, eu faço as atividades lá pois tem um arvore com balanço, bem divertido que eles gostam muito. Nós temos parque de pneus, mas é no sol, mas as crianças amam, temos o parquinho e temos três espaços externos com cimento para a gente fazer jogos e atividades voltadas para o desenvolvimento motor. (Professora A).

Tem estrutura, mas como é muita turma e a orientação aqui no CEINF é que todo mundo vai pra fora, não sobra espaço, todo mundo leva bastante pra fora, mas eles sempre organizam para eu ter o meu local, eu tenho preferência, eles reservam as calçadas e atrás do prédio para a Educação Física. A gente tem a preferência no espaço, todo ano durante a organização se sobrar espaço para as outras turmas, sobrou, mas o meu espaço já esta reservado, eu tenho esse privilégio. Os espaços são amplos mais poderiam melhorar, tem dia que esta muito sol ai fica ruim e eu procuro o gramado que tem sombra, outros espaços, dou uma procurada. (Professora B)

O espaço físico é bem precário, na realidade a gente divide o espaço do Licurgo, com esse espaço que a gente divide a gente consegue, mas o que falta muito é material para trabalhar, em termos de esporte e materiais recreativos, a gente tem que correr atrás, não veio material nenhum para o CEINF. (Professora C).

O aspecto físico do local de trabalho foi o elemento menos citado como objeção para a realização do trabalho dessas professoras; porém, a falta de materiais para trabalhar com as crianças do CEINF foi apontada como um fator que pode gerar insatisfação no trabalho. Todavia, pelas falas das professoras verifica-se que elas tentam solucionar o problema da melhor forma possível, por meio da improvisação e da boa vontade.

Eu tenho por que eu guardo os materiais que eu recebo, desde que eu entrei na escola do estado em 2011, eu guardo os materiais no meu carro, não é meu material, mas cada professor recebe seu material, eu me sinto um pouco dona por que eu guardo no meu carro, eu cuido, e utilizo da forma como eu acho necessário. (Professora A)

Eu tenho materiais por que eu comprei. Tenho algumas bolas, 6 ou 7, e bexiga eu compro direto. As bolas eu deixo no CEINF para as outras professoras da sala utilizar, só as bolas. No CEINF só tem pneu e colchonete, além disso, não tem nada. (Professora C)

A gente não tem recurso aqui. Arrumei umas bolas, doação de um projeto que eu trabalhei. Quando precisa a gente improvisa. Como não tem recurso eu procuro atividades que não necessita de recurso, para não ter desculpas que eu não fiz por falta de materiais. (Professora B)

Percebemos, nessas falas, que a falta de materiais constitui um desafio que as professoras conseguem enfrentar por meio do sentimento de autodoação, improvisando e, muitas vezes, utilizando-se dos recursos próprios a fim de proporcionar aulas mais dinâmicas, interessantes e motivadoras para as crianças.

A utilização de material reciclável é uma prática comum, atualmente, inclusive quando se dispõe de pouco material pedagógico, como é o caso do CEINF pesquisado, em que faltam, para as atividades de Educação Física, bola de borracha, corda, cone, dentre outros materiais que são essenciais para o desenvolvimento de aulas prazerosas e dinâmicas. Dessa forma, as professoras de Educação Física fazem uso constante de materiais recicláveis como, por exemplo, tampinhas de garrafas Pet, para confeccionar brinquedos com os materiais que possuem, planejando e desenvolvendo o trabalho dentro das possibilidades e contando com a

boa vontade dos pais e dos demais professores, que disponibilizam os materiais pedagógicos que possuem e também auxiliam na confecção de outros recursos com material reciclável.

É importante ressaltar que a falta de material pedagógico para trabalhar atividades físicas com as crianças na Educação Infantil não é um problema exclusivo dos CEINFs de Campo Grande. Santos, Mendes e Ladislau (2016), ao entrevistarem seis professores de escolas da rede pública e quatro da rede privada de ensino, de diferentes regiões da cidade de Montes Claros-MG, também constataram que a falta de materiais adequados, em número e qualidade, para as práticas corporais dos alunos é uma das dificuldades enfrentadas. Esse quadro é mais grave nas escolas públicas, ainda que se mostre presente também nas escolas particulares, revelando certa desvalorização da Educação Física no contexto dessas instituições de ensino.

Assim como no CEINF da Vila Nasser, os professores de Educação Física contornam a falta de materiais adquirindo-os com recursos próprios ou emprestando com algum colega de trabalho, improvisando e confeccionando-os com materiais recicláveis, ou, ainda, solicitando que os alunos tragam, de suas casas, os materiais necessários para as aulas.

A questão da falta de materiais nas aulas de Educação Física também é enfatizada por Saldanha e Silva (2006), mesmo sendo considerados importantes para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças o que tem dificultado o processo ensino-aprendizagem na escola. Frente a essa preocupante realidade, os autores alertam para a necessidade de os educadores desenvolverem a criatividade e busquem formas de conseguirem os materiais dentro da própria escola.

3.4.3 Sobre o componente relacional

Esse componente diz respeito às relações interpessoais mantidas na instituição escolar, entre elas, o trabalho coletivo, os grupos de trabalho e a possibilidade de troca de experiências, a ausência de preconceitos, a igualdade de tratamento e o reconhecimento do trabalho realizado/ feedback (REBOLO, 2012).

Sobre o reconhecimento do trabalho realizado, as professoras relataram que as atividades de educação física são bem vistas e aceitas na comunidade escolar, pelas crianças e pelos pais. De acordo com Rebole (2012, p. 41) “o relacionamento com diretores, com os demais professores e com os alunos é um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho e, também, o grande responsável pelo envolvimento do professor nas atividades profissionais”.

A direção e coordenação vê a educação física com bons olhos, eu só acho que elas poderiam investir mais no material. Recursos ajudariam. [...] Eu tenho liberdade para trabalhar. (Professora B)

A educação física é vista com importância por parte da coordenadora e diretora, principalmente por que elas ficaram sem uma professora ano passado, então elas ficaram chateadas, e me pediram para eu vir dar aula para essa turma, pois, é o momento que as crianças ficam mais livres para brincar, em um espaço diferenciado, e nessa faixa etária eles precisam mesmo é de brincar. (Professora C).

Para as crianças não tem diferença, por que nosso CEINF, pelo menos na minha visão não é quebrada, assim “a professora de educação física trabalha só isso, já a professora de artes trabalha só desenho” como é um trabalho bem integrado, não é específico é integrado, não é geral ao extremo por que nos temos um foco na nossa disciplina, mas ele é integrado, por exemplo, eu ensaio a dança e a professora no PL dela vem e a gente ensaia junto, eu falo pra você que eu to num sonho, um complementa o outro, pois na visão das crianças eu acredito que elas não vejam a diferença da educação física para as outras atividades, não vê. A única diferença é que a professora regente que ela fica mais tempo com as crianças, eu fico só quatro horas, e a professora regente fica treze horas, a professora de artes fica quatro, então tem essa diferença. Graças à Deus as crianças amam a Educação Física. (Professora A).

Perguntamos às professoras se elas se sentem satisfeitas e se são felizes com o trabalho desenvolvido no CEINF. As respostas foram afirmativas; as entrevistadas justificaram suas assertivas relatando que trabalham fazendo o que gostam, que têm afinidade com a faixa etária atendida no CEINF, contudo fizeram uma ressalva em relação às técnicas da educação infantil, que deveriam dar um *feedback* sobre o trabalho que essas professoras realizam.

Relativamente ao *feedback*, Morin (2001, p. 10) considera o seguinte: “A capacidade de realizar as tarefas resulta da informação que o indivíduo obtém diretamente do seu

desempenho, *permitindo-lhe fazer os ajustes necessários para que alcance os objetivos de desempenho*” (grifo nosso).

3.4.4 Sobre o componente socioeconômico

Esse componente está relacionado ao salário, aos benefícios materiais e não materiais, aos direitos garantidos, à estabilidade no emprego, ao plano de carreira, privacidade, horários previsíveis, aprimoramento e desenvolvimento profissional (REBOLO, 2012).

Sobre o aprimoramento e desenvolvimento profissional as professoras participantes ressaltaram a importância de a secretaria de educação investir na formação dos professores e consideram que as formações anteriores deixaram muito a desejar, no que diz respeito aos conteúdos que deveriam ser trabalhados com as crianças. A finalidade dessas formações deveria ser a de propiciar a aquisição de novos conhecimentos a fim de que os professores empreendam mudanças positivas nas suas práticas (REBOLO, 2012).

Ao serem indagadas se consideram sua remuneração satisfatória, levando em consideração o trabalho que desempenham, as professoras entrevistadas relataram que o salário não é insuficiente; o ruim é ter que usar parte desse salário para investir em materiais de trabalho, tendo que sacrificar algumas necessidades básicas pessoais. Contudo ressaltam que, se levada em consideração a responsabilidade de se trabalhar com crianças pequenas, o salário deveria ser maior.

Como eu te falei, eu precisei fazer meias de bola, que não é tão atrativo para as crianças, eu preciso comprar balão e não é sempre que eu estou com dinheiro, as bolas estouram e eu preciso comprar novas, se não tem não dá para comprar, meus bambolês eu tenho desde 2012 e não estão ficando mais grudando eu tenho que grudar com durex, da um tempinho e já solta e eu tenho que grudar de novo, perco até o tempo da minha aula, então assim, o nosso salário não é justo, pela responsabilidade que a gente tem no desenvolvimento da criança, no cuidar das crianças, no CEINFs nos estamos cuidando e educando, então assim, eu não acho justo nosso salário. (Professora A).

Eu acho que tem que ter o aumento que todo mundo briga por que tudo sobe, mas eu escolhi a profissão sabendo o salário, e quando eu fiz o concurso pagava menos. (Professora B).

Por enquanto eu acho satisfatória, pois minha carga horária é pequena. Se fosse uma carga horária grande talvez não fosse, pois, o desgaste é maior. (Professora C).

3.4.5 Sobre outros fatores relativos ao trabalho

Indagamos, às professoras entrevistadas, se na graduação elas tiveram disciplinas ou estágio que deram base para trabalhar na educação infantil. As respostas foram negativas, acompanhadas do comentário de que não tiveram disciplinas específicas, sendo que elas concluíram a graduação após a promulgação da lei que torna obrigatória a educação física na educação básica, e de que essa formação tem acontecido no dia a dia, no próprio CEINF. Vejamos as respostas.

Quando eu fiz a faculdade de 2000 a 2003, nós tivemos o aprendizado das fases, o Piaget, para a gente aprender o desenvolvimento do ser humano né, não só da criança e tive a educação física escolar, muito mais teórica, as questões de leis e de obrigatoriedades para a gente seguir, até por que a educação física quando eu estava me formando ainda estava buscando se consolidar na escola, por que a obrigatoriedade entrou em 1996 com a LDB e ainda não era muito valorizada, então a luta da minha época era pela valorização da educação física na escola de ensino fundamental, no ensino obrigatório, e a educação infantil ainda não estava inserida e não tinha educação física na educação infantil, então na minha época nós não tivemos a educação física da educação infantil, que precisa ter por que é diferenciada, na minha visão não tem nada a ver com a educação física do ensino fundamental. (Professora A).

Eu não tive, na faculdade, a educação infantil, não tive estágio, não tive nada. Não tinha exigência de fazer educação infantil, eu assumi aqui no CEINF porque eu fui recreadora antes de me formar. (Professora B).

Na faculdade tudo é bonito, e a realidade é completamente diferente. Você tem pouco material, salas com muitos alunos. A gente aprende na prática, no dia a dia, do que na faculdade. Não tivemos nenhuma disciplina específica. (Professora C).

A formação dos professores, conquanto seja um requisito primordial, não deve ser o único responsável pela qualidade do ensino, conforme afirma Saviani (2009, p.153): “[...] a questão da formação dos professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente; [...] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados”.

Para finalizar a entrevista, perguntamos se as professoras participantes gostariam de falar algo, a respeito do trabalho que elas desenvolvem no CEINF, que não havia sido perguntado. Chama a atenção o fato de que as três professoras fizeram menção da quantidade de crianças por turmas e da falta de recreadoras para auxiliar nos cuidados com as crianças.

O que me causa maior mal-estar na educação infantil é eu trabalhar sozinha em determinadas turmas. [...] Eu me preocupo muito mais com o cuidado com as crianças, com a integridade física, do que o desenvolvimento que eu estou proporcionando na atividade. Se eu tivesse mais uma pessoa comigo ela me auxiliaria, com as crianças que estão afastadas e eu não precisaria parar a atividade, e isso me causa desconforto, não ter uma pessoa ali me auxiliando na aula, no creche I são 23 crianças e eu tenho uma recreadora para me ajudar, não vou dizer que é humanamente impossível, por que a gente faz, mas não é o correto, não é justo, nem para os pais que colocam o filho ali para a gente desenvolver, contando que nós vamos fazer um bom trabalho, nem para a gente que acaba se desgastando psicologicamente com esse medo, até porque você não está conseguindo desenvolver melhor uma coisa que você sabe que poderia por conta dessa estrutura que você não tem mais uma pessoa para te ajudar. (Professora A).

Durante as reuniões de formação sempre tem uma discussão sobre a falta de recreadora, ou que a recreadora não ajuda. Se a formação dura quatro horas, duas é só de discussão. (Professora B).

Guirra (2009), em sua dissertação de mestrado, intitulada “Mediação da professora generalista no trabalho corporal na Educação Infantil”, alerta para a importância da parceria entre o professor de Educação Física e os demais professores generalistas, não só em relação aos materiais pedagógicos, mas também assessorando um ao outro nas atividades pedagógicas. Esse pesquisador sugere, inclusive, que se o professor especialista trabalhasse como um assessor, auxiliando o generalista na montagem e preparação das atividades, seria pertinente para contextualizar os momentos de sala de aula e os momentos do trabalho corporal, de forma que não houvesse uma separação entre o que acontece na sala e o que acontece fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é preciso para que alguém se torne um pesquisador?

Na visão de Demo (2003), é fundamental escolher e adotar o método adequado ao tipo de investigação que pretende. Contudo, anteriormente a esse fator, ainda na visão do autor, um pesquisador precisa ser alguém inquieto, mas confiante daquilo que pretende buscar; alguém que saiba lidar com o erro, já que este é o caminho para o acerto e, ainda, alguém que esteja conectado com o mundo.

Foi mais ou menos este o meu sentimento, ao iniciar esta pesquisa sobre “Bem-estar/mal-estar no trabalho do professor de Educação Física em um Centro de Educação Infantil de Campo Grande – MS”. Inquietada, mas inicialmente insegura do que conseguiria fazer, lancei-me ao desafio de um longo e, muitas vezes, penoso percurso. Porém, chego aqui com um novo sentimento, o de felicidade por haver me sentido capaz e, por isso, considerar-me vitoriosa, e consciente, entretanto, de que este é só um começo.

A inquietação inicial gerou a vontade de estudar e abriu espaço para alguns questionamentos que nortearam as leituras, as buscas, a pesquisa, enfim: Como é desenvolvido o trabalho do professor de Educação Física nos Centros de Educação Infantil/CEINFs de Campo Grande/MS? Trabalhar em um CEINF causa bem-estar ou mal-estar nesses professores? Como se sentem os professores de Educação Física em relação aos demais professores que trabalham nos CEINFs? Os professores de Educação Física têm seu trabalho reconhecido do mesmo modo como os das outras áreas de conhecimento? Os professores de Educação Física têm autonomia para planejar e desenvolver as atividades? Existe um espaço apropriado para o desenvolvimento dessas atividades? Existem materiais apropriados para o desenvolvimento delas?

Como se vê, foram muitas – ainda que entrelaçadas - as indagações que tomaram conta da minha mente.

Para respondê-las, foi preciso percorrer, como já referido, um longo caminho no qual se cruzaram temas referentes, principalmente, à Educação Infantil, Educação Física, formação e trabalho docente, Centros de Educação Infantil, bem-estar e mal-estar docente.

Para efeito de conclusão deste trabalho, é necessário esclarecer que as considerações aqui tecidas não esgotam as possibilidades de pesquisa e de perspectivas de intervenção nas questões acerca do bem-estar e mal-estar de professores de Educação Física atuantes em um CEINF. E Por se tratar de temática relativamente nova no campo das pesquisas acadêmicas ainda há muito que se pesquisar.

Com o intuito de desvelar o sentido de satisfações, alegrias e prazeres que muitos professores encontram no exercício da docência, aproximei-me de três professoras de Educação Física, atuantes em um CEINF da cidade de Campo Grande/MS, que, apesar das dificuldades que enfrentam cotidianamente, resistem, buscam caminhos ou alternativas que revigoram as forças e as fazem permanecer na profissão.

Optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa, pelo fato de se tratar de um método de investigação que dá ênfase ao caráter subjetivo do objeto investigado e estuda particularidades e experiências individuais dos participantes. Os entrevistados, por exemplo, sentem-se mais livres para apontar os seus pontos de vista sobre o que se pergunta a eles.

O objetivo que delinee para este estudo foi analisar os fatores que podem ocasionar o bem-estar ou mal-estar no trabalho dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil.

O local da pesquisa escolhido foi o CEINF da Vila Nasser, localizado em Campo Grande/MS, onde atuam, como professoras de Educação Física, as três docentes que participaram da pesquisa aqui descrita.

Antes de considerar os resultados que apontam para os objetivos delineados, considero pertinente fazer um rápido apontamento sobre o que ficou do estudo.

Destaco uma primeira compreensão de que na Educação Infantil, o movimento, para a criança de zero a cinco anos, significa muito mais do que simplesmente mexer com os membros do corpo ou se deslocar de um espaço para outro. É por meio do movimento que a criança consegue se expressar e se comunicar utilizando os gestos, as mímicas faciais, enfim, todas as partes do corpo servem como uma forma de as crianças interagirem com os seus pares e com o mundo em sua volta.

Compreendi, também, que, apesar da importância dessa área do conhecimento para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, nem sempre existe um espaço físico disponível e materiais apropriados e em quantidade suficientes para as atividades de Educação Física, o que normalmente compromete o trabalho do professor dessa área.

Contudo, constatei que, para as participantes, a falta de materiais constitui um desafio que elas conseguem enfrentar por meio de estratégias criativas e improvisação. Essa situação que, para muitos, poderia se mostrar adversa, para as professoras em questão, não constitui possibilidade de mal-estar.

O CEINF deve ser entendido como uma instituição na qual acontece a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, sob responsabilidade da rede municipal de ensino. Trata-se de um ambiente que não é a escola regular, cujo tempo de atendimento é diferente do

tempo dessa escola, porém a finalidade da educação é a mesma. Quando o professor inicia seu trabalho nesse local, ele sente essa diferença. Portanto, além de estar preparado para uma rotina diferenciada, esse docente precisa conhecer muito bem sobre as características, as especificidades e como se dá o desenvolvimento das crianças, na faixa etária atendida no CEINF.

Uma das metas dos CEINFs é ter seu espaço ocupado por profissionais licenciados, conforme foi referido neste trabalho. Embora a carga horária dos CEINFs não seja organizada como nas escolas de ensino fundamental, é muito importante que neles atuem professores com formação, tendo em vista a contribuição que isso representa para o trabalho com a criança pequena. Na área específica da Educação Física, destaco a importância desse campo de conhecimento articulado ao currículo que se defende para a educação infantil.

Entendo que o professor de Educação Física que atua no CEINF, à semelhança de todos os outros, precisa assumir a criança em sua completude, consciente de que a Educação Infantil - na qual os Centros de Educação Infantil estão inseridos - tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social de complementação à ação da família e da comunidade.

Nesse sentido, o que trago como consideração é a necessidade de que os CEINFs discutam sobre a importância do componente curricular da Educação Física, de que o professor de Educação Física seja valorizado pelas instituições e, ainda, de que as instituições formadoras do professor de Educação Física seja devidamente preparado e especialmente zeloso de sua formação para atuar na educação infantil.

O trabalho docente desenvolvido nos CEINFs é de extrema relevância; a qualidade da educação ofertada nesses estabelecimentos compete, essencialmente, à ação do educador, que envolve educar e cuidar, com a finalidade de possibilitar, como foi visto, o desenvolvimento integral da criança.

Outra questão que pude compreender, com base neste trajeto de pesquisa, é que nem sempre o trabalho desenvolvido pelo professor lhe traz satisfação, pois a realidade docente, na prática, é bem diferente do que almejamos e temos em mente quando na graduação; existe um paralelo dissonante entre o que pensamos e o que conseguimos concretizar. Essa compreensão provoca algumas considerações acerca do meu entendimento sobre o bem-estar e mal-estar docente.

Primeiramente, e em concordância com o que Paula e Naves (2010, p. 69) consideram, o bem-estar docente é evidenciado em uma “tensa, conflituosa e dialética relação com o estresse dos professores”. Por essa perspectiva, de acordo com as autoras, “as fontes de

estresse e bem-estar não se separam, mas se intercambiam, obrigando-nos a pensar na totalidade e nas contradições das práticas educativas, nos horizontes pessoais, sociais, culturais, políticos e históricos do fazer docente”.

As boas condições para a realização do trabalho do professor no ambiente escolar, o reconhecimento de suas ações por parte dos gestores e da comunidade, um salário recompensador são alguns fatores, assim considerados, causadores da satisfação do trabalho docente. As situações que trazem insatisfação no trabalho, o sofrimento e a desvalorização do magistério por parte da sociedade, entretanto, são fatores que podem gerar mal-estar, nos professores, conforme pude perceber nos estudos de Esteve (1999), Jesus (1998) e Rebolo (2012).

Desse modo,

O bem-estar e o estresse docentes são temas que apontam para a urgência da valorização profissional, para a importância do acesso a uma sólida e rigorosa formação cultural e profissional; para o compromisso político em garantir melhores condições de trabalho, salários justos; para a ampliação do pensamento autônomo em que os docentes assumam suas responsabilidades políticas e sociais na tarefa de ensinar, como pessoas e profissionais com maior capacidade de construir e tornar inteligíveis seus saberes, com autonomia para intervir nas decisões tomadas na escola e com maiores possibilidades de ampliar os recursos culturais e intelectuais dos alunos; para o trabalho coletivo, crítico e reflexivo que situe e contextualize a realidade escolar, desnaturalizando os simulacros que ali são, por vezes, cultivados (PAULA; NAVES, 2010, p. 69).

Diante dessas considerações, que respostas terei, então, para apresentar, em relação às questões que levantei ao iniciar a pesquisa? Que resultados consegui obter por meio da aplicação do instrumento principal de coleta dos dados da pesquisa?

No que se refere à forma como as atividades de Educação Física são incorporadas na rotina das turmas do CEINF, verifiquei que as professoras participam de praticamente todos os momentos da rotina das crianças, levando em conta a caráter ininterrupto das atividades de um CEINF. No momento das refeições, por exemplo, o professor de Educação Física participa orientando, ensinando as questões de respeito, as atitudes apropriadas ao momento, como a coordenação motora, a maneira ideal de usar a colher, o controle dos movimentos do corpo; a ter controle, paciência, saber esperar sua vez, já que o espaço é dividido com os colegas.

Relativamente ao planejamento das atividades, no CEINF da Vila Nasser, *locus* desta pesquisa, as professoras de Educação Física possuem autonomia, tendo em vista que a coordenadora e a diretora abrem oportunidades para que elas desenvolvam as atividades que

consideram mais adequadas aos objetivos propostos. Contudo, essas professoras são acompanhadas e avaliadas, pela orientadora, nos planejamentos.

No CEINF Vila Nasser não há fragmentação das disciplinas, pois pude perceber que em praticamente todas as atividades as crianças são envolvidas com brincadeiras. A escrita e a oralidade são trabalhadas não só pelo professor generalista como também pelos especialistas. Nesse sentido, constatei um trabalho interessante do professor de Educação Física, que prevê, em seu planejamento, diferentes atividades que envolvem atividades motoras, de leitura e escrita, ainda que o enfoque maior seja dado aos jogos e brincadeiras, na medida em que possibilitam trabalhar com o corpo e o movimento, que são específicos da área. Porém, ressalto que verifiquei uma preocupação em trabalhar a criança de forma global, ou seja, os aspectos físicos, motores, emocionais e intelectuais.

Outro aspecto que vale a pena considerar é que, nessa instituição, os profissionais de Educação Física procuram trabalhar orientados pelo Referencial Curricular, pois se mostram sempre dispostos a realizar as atividades propostas pelo documento e contam com a parceria da coordenadora, das professoras regentes para desenvolverem as atividades, e, também, dos pais, que colaboram com doações de material, já que a instituição carece de material pedagógico, contando tão somente com alguns jogos educativos.

Nesse sentido, os resultados apontam uma prática comum, das professoras entrevistadas, de utilização de materiais recicláveis, sobretudo porque no CEINF da Vila Nasser, como na maioria dos Centros em Campo Grande e, pelo que sabemos, em outras regiões brasileiras, há carência de material pedagógico – bola de borracha, corda, cone, dentre outros materiais que são essenciais para o desenvolvimento de aulas prazerosas e dinâmicas. Dessa forma, os professores de Educação Física fazem, com frequência, uso de materiais reciclados, planejando e desenvolvendo o trabalho dentro das possibilidades que criam. Ressalto que esses docentes, conforme pude conferir em seus depoimentos, contam com a boa vontade dos pais e dos demais professores, que disponibilizam seus próprios materiais pedagógicos e também auxiliam na confecção de outros materiais.

Sobre o reconhecimento do trabalho que realizam, as professoras relataram que as atividades de educação física são bem vistas e aceitas na comunidade escolar, pelas crianças e pelos pais.

Há um fator que merece ser considerado: o aprimoramento e desenvolvimento profissional. Foi ressaltada, pelas três professoras, a importância de a secretaria de educação investir na formação dos professores, uma vez que, como relatado por elas, na graduação não

tiveram disciplinas específicas, uma situação que, por sinal, foi identificada, também, em alguns estudos realizados ao longo da pesquisa.

A conclusão a que chego, ao final das entrevistas, é que as três professoras de Educação Física do CEINF da Vila Nasser, apesar das dificuldades que sentem, naturais ou ocasionais, e das ressalvas que fazem em relação a alguns aspectos, sentem-se satisfeitas e são felizes no trabalho que desenvolvem na instituição; desse modo, elas descartam, no momento de sua participação na pesquisa a possibilidade de experimentarem mal-estar no trabalho docente. As entrevistadas testemunham que trabalham fazendo o que gostam e que têm afinidade com a faixa etária atendida no CEINF.

Não considero, como já afirmei anteriormente, que o assunto esteja concluído. Entretanto, alimento a expectativa de que tudo quanto foi estudado, pesquisado e exposto neste trabalho tenha algum interesse para pesquisas futuras. Terá, em dúvida, valido a ‘empreitada’, pela contribuição que trouxe à minha vida pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. A.; ROJAS, J. A. Atividade docente em contexto: uma experiência de prática de ensino em educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos. In: RUSSEF, I. BITTAR, M. **Educação Infantil, Política, Formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.
- ALMEIDA, O. A.; SECCHI, L. M.; SILVA, T. M. M. Educação Infantil: Quais funções? Quais instâncias? **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 10, n. 20, p. 62-73, 2007.
- AQUINO, L. L. Educação Infantil em tempo integral: Infância, direitos e políticas de educação infantil. In: ARAÚJO, V. C. (org). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: Dilemas e Perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. p. 163 – 181.
- ARANTES, M. M. **Educação Física na Educação Infantil: concepções e práticas de professores**. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, Abril 1998.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BELLO, I. M. **Formação, profissionalidade e prática docente: relato de vida de professores**. São Paulo: Arte e ciência Editora, 2000. Capítulo II, p. 45-74.
- BILÓRIA, J. F.; METZNER, A. C. A importância da rotina na Educação Infantil. **Revista Fafibe On-Line** - ano VI - n.6 - nov. 2013- p. 1–7.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC, 1996.
- _____. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998a v. 1.
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998b, v.3.
- _____. **Lei no 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 17 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2006.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC, 2015.

BROSTOLIN, M.; ROSA, M. A instituição de educação infantil: implicações e desafios a partir da inserção no sistema de ensino brasileiro. In: CARMO, J. C.; BROSTOLIN, M.R.; SOUZA, N. M. **Instituição escolar na diversidade: políticas, formação e diversidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

CAMPO GRANDE/MS. **Decreto n. 9.891**, de 30 de março de 2007. Diário Oficial de Campo Grande- MS, Ano X n.2.272, Segunda Feira, 02 de Abril de 2007.

_____. **Decreto Municipal n.10.000**, de 27 de Junho de 2007. Diário Oficial de Campo Grande-MS, Ano X n. 2.339, Sexta feira, 13 de Julho de 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental 2008**.

CARVALHO, R. S. de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias** v.16, n.41, p. 124-141, abr/jun 2015.

CASTRO, J. N. A contribuição da relação da Psicomotricidade com a Educação Física na busca de uma educação plural. **EFdeportes, revista digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 133, junho de 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Revista Educação em Revista**, Curitiba, n. 34, 2009.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CORSINO, P. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S. (Org). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 204- 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia da Investigação Científica em Educação**. Curitiba: Editora IBPX, 2003.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSP; 1999.

FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física do Esporte**. São Paulo, v. 26, n. 3, Sept. 2012.

FERREIRA, H. S. **Percepção sobre qualidade de vida entre crianças de 4 a 6 anos: educação (física) em saúde na escola**. 2005. 127 p. Dissertação de mestrado. UNIFOR: Fortaleza, Ceará.

FERREIRA, E. B.; CÔCO, V. Gestão na educação infantil e trabalho docente. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/17/180>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1991.

GANDIN, L. A. Sem planejamento a escola funciona? Quem está planejando a escola? **Revista de Educação AEC**. Ano 33, n. 132 jul/set 2004.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

GERMANO, Idilva Maria Pires. **Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. 60 (03). Disponível em <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>, 2004. Acesso em: 27 nov. 2016.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: Caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. Cap. I, p. 23- 48.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GUIRRA, F. J. S. **Mediação da professora generalista no trabalho corporal na educação infantil**. [s.n.] 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores**. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional. Porto/Portugal: Porto Editora, 1998.

KHULMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: 2002.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 107 – 115.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil. A arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1987.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**, Goiânia: Alternativa, 2003.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; RODRIGUES, Fernanda Freitas Rezende; OLIVEIRA, Rosemary Coelho de. A Educação Física na Infância: a figura do especialista na Educação Infantil de Vitória. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 43-67, jul. 2009. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2009n19p43/10382>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação** – PEE/MS, 2014-2024.

MELLO, A. S. et al. Educação Física na Educação Infantil: produção dos saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira da Ciência do Esporte**, Florianópolis, v.36, n.2, p. 467-484, abril/junho, 2014.

METZ, M. I. Bem-estar docente. **Revista EducAÇÃO**, n.10, abril/2016. Disponível em: www.qi.edu.br/archives/10.pdf. Acesso em: 23 jan. 2017.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-crítica ou sobre como fizemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro. Vozes, 1994.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **RAE**, v.41, n.3, p. 8-19, jul/set. 2012.

MULLER, F.; REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E. et al (org). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediações, 2007.

NUNES, D. G. Educação Infantil e o mundo político. **Rev. Katál**. Florianópolis. v.12, n. 1, p. 86-93, jan/jun 2009.

NUNES, M. F; CORSINO, P. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: KRAMER, S. (Org). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. de. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. In: OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Cortez: São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. de et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PAULA, A. C. R.; NAVES, M. L. de P. O estresse e o bem-estar docente. **B. Téc. Senac: R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: PENIN, S.; MARTINEZ, M.; ARANTES, V. A. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

PEREIRA, R. S. et. al. A Educação Física nas séries da fase inicial do ensino fundamental: o olhar dos professores polivalentes. **Revista da Educação Física da UEM**. Maringá, v. 20, n. 3, p. 343-352, 3º trim. 2009.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na criança**. RJ: Editora Livros Técnicos e Científicos, 1990.

PICADO, L. **Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente**. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2017.

PINTO, R. F. **Educação Física na educação infantil: a realidade nas secretarias municipais de educação de Belém-P A, Macapá AP, Palmas - TO e Rio Branco-AC**. Campinas, SP: [s. n.], 2001.

PONTES, C. A. A.; MENEZES FILHO, A.; COSTA, A. M. O processo criativo e a tessitura de projetos acadêmicos de pesquisa. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. Recife: UFPE, v. 9, n. 17, p. 439-50, mar/ago 2005.

RANGHETTI, D. S.; GESSER, V. Currículo Escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CRV, 2011.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013.

REBOLO F. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho**. 2005. 160 f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2005.

_____. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 115-131, maio 2012a.

_____. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: Os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELI, M. A. de S. (Org). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012b.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, July-Dec., 2014.

RICARDI, G. C. L. **O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS: um olhar sobre a atuação das profissionais de educação infantil**. 2008, 190p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, Campo Grande/MS.

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, A. C.; KRAMER, S. (Org). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

RODRIGUES, R. V.; BUENO, G. D. R. O espaço físico nas instituições de educação infantil: a prática pedagógica para a criança de 0 A 3 anos. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012.

SALDANHA, M. A.; SILVA, S. M. Materiais pedagógicos alternativos: necessidade ou criatividade? **MOVIMENTUM - Revista Digital de Educação Física** - Ipatinga: Unileste-MG - v.1 - Ago./dez. 2006.

SANTOS, S. M. O lúdico na formação do educador. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, N. S.; MENDES, J. S.; LADISLAU, C. R. Educação Física Escolar: dificuldades e estratégias. **V Congresso Sudeste de Ciências do Esporte**. Tema: Educação Física/Ciências do Esporte: políticas, dilemas e controvérsias. 25 a 27 de Setembro na Universidade Federal de Lavras (MG). Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/6383-21945-1-PB.pdf> Acesso em: 23 agos. 2016.

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

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.143-155, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, A. F. Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil. **Retratos da Escola/Escola de formação da confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE)**. v. 5, n. 9, jul/dez. 2011, p. 371-384.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, R. S. E. de. **Indisciplinaridade na educação de infância**: a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade. 2009. 118 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande, MS.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, L. R. M. Desenvolvimento Cognitivo e Educação Infantil: Espontâneo ou produzido? In: RUSSEF, I. BITTAR, M. **Educação Infantil, Política, Formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003, p. 93 – 112.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Retratos da Escola** V.5, n.9 (2011): 245-262.

WITTIZORECKI, E. S.; NETO, V. M. O Trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, V.11, n.1 p.47-70, Janeiro- Abril de 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário sócio profissional

Prezado professor, o questionário aqui apresentado faz parte da pesquisa de mestrado que investigará o “Bem-estar /mal-estar no trabalho do professor de educação física nos Centros de educação infantil/CEINFs de campo grande – MS” realizada por mim sob a orientação da Profa. Dra. Flavinês Rebolo, no Programa de pós-graduação em Educação da UCDB. Para iniciar a pesquisa propusemos traçar o perfil sócio profissional dos professores de educação física dos CEINFs. Para isso, pedimos sua colaboração preenchendo o questionário abaixo. São poucas perguntas e não tomarão muito do seu tempo. Informo que o seu anonimato, bem como o de todos os respondentes, é garantido nesta pesquisa e os dados aqui gerados somente serão utilizados para fins acadêmicos e científicos. Desde já agradeço a sua participação. Atenciosamente Gisele Aparecida Ferreira Martins.

QUESTIONÁRIO
Idade:
Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
Há quanto tempo você é formado em Educação Física?
Qual a sua formação? <input type="checkbox"/> licenciatura <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Possui outra graduação/Qual? _____
Quantos anos você tinha quando começou a trabalhar como professor de educação física?
Tempo de docência? <input type="checkbox"/> 00 a 03 anos <input type="checkbox"/> 04 a 06 anos <input type="checkbox"/> 07 a 09 anos <input type="checkbox"/> 10 a 20 anos <input type="checkbox"/> 20 a 30 anos <input type="checkbox"/> mais de 30 anos
Há quanto tempo você trabalha no CEINF? _____
Qual seu vínculo empregatício com a SEMED? <input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> Contratado
Qual sua carga horaria semanal de trabalho no CEINF: <input type="checkbox"/> menos de 20 horas/aula <input type="checkbox"/> até 20 horas/aula <input type="checkbox"/> até 30 horas/aula <input type="checkbox"/> até 40 horas/aula
Você trabalha com educação física em outras instituições? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual/ quais:
Qual a carga horaria semanal que você trabalha em todas as instituições?
Você é feliz com seu trabalho no Ceinf? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

APÊNDICE B - Roteiro preliminar para a entrevista semiestruturada

Atividade Laboral

- ❖ Quais são as atividades que você desenvolve com as turmas durante a educação física.
- ❖ Como é feito o planejamento das atividades de educação física, Você tem autonomia para elaborar e executar as atividades.
- ❖ Como as atividades de educação física são incorporadas na rotina das turmas.
- ❖ Qual a duração diária das atividades de educação física.
- ❖ Durante o desenvolvimento das atividades de educação física há alguma interrupção ou pausa para, por exemplo, lanche, ou a atividade acontece de forma contínua?

Infraestrutural

- ❖ O CEINF em que você trabalha possui espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades de educação física.
- ❖ O CEINF dispõe de materiais suficientes para o desenvolvimento das atividades.
- ❖ Quais materiais você utiliza para desenvolver as atividades.

Relacional

- ❖ Em sua opinião, qual a importância dada à educação física em relação às outras atividades desenvolvidas no CEINF.
- ❖ Você se sente satisfeito profissionalmente com o trabalho que desenvolve no CEINF.
- ❖ Você é feliz como professor de educação física do CEINF ou prefere trabalhar com outras faixas etárias e níveis de ensino.
- ❖ Durante sua graduação alguma disciplina ou estágio te deram base para trabalhar na educação infantil?

Socioeconômico

- ❖ Você considera sua remuneração satisfatória levando-se em consideração o trabalho que você desempenha.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento para atuar como participante da pesquisa (Questionário Sócioprofissional)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Bem-estar/mal-estar no trabalho do professor de educação física nos Centros de educação infantil/CEINFs de Campo Grande – MS”, sob a responsabilidade da pesquisadora Gisele Aparecida Ferreira Martins.

Nesta pesquisa pretende-se traçar o perfil sociodemográfico dos professores de educação física que atuam nos CEINFs e o instrumento de coleta de dados será um questionário composto de 12 questões. Para tanto, sua participação é de suma importância para o levantamento de dados e situações inerentes ao tema.

A sua participação nesta pesquisa é livre e pode ser interrompida a qualquer momento, de acordo com sua vontade.

Para que seja garantido o sigilo quanto à identidade e informações dos participantes, identificaremos os mesmos com um número, mantendo-se o anonimato.

A sua participação neste estudo não lhe acarretará nenhum prejuízo de ordem física, moral e econômica.

É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa.

Os dados coletados serão utilizados apenas para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos.

Caso você tenha dúvidas ou se sinta prejudicado/a durante e/ou após a realização do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco, pelo telefone: 3312- 3300 ramal – Comitê de Ética.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Gisele Aparecida Ferreira Martins, nos fones (67)91325454 ou (67)99974549 e ainda pelo e-mail giseleaparecida.ef@hotmail.com

Campo Grande, MS, ____ de _____ de 2016

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecimento para atuar como participante da pesquisa (Entrevista)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Bem-estar/mal-estar no trabalho do professor de educação física nos Centros de Educação Infantil/CEINFs de Campo Grande – MS”, sob a responsabilidade da pesquisadora Gisele Aparecida Ferreira Martins.

Nesta pesquisa pretende-se identificar os fatores que contribuem para o Bem-estar/Mal-estar docente dos professores de Educação Física atuantes nos CEINFs. Para tanto, sua participação é de suma importância para o levantamento de dados e situações inerentes ao tema.

A sua participação nesta pesquisa é livre e pode ser interrompida a qualquer momento, de acordo com sua vontade.

Para que seja garantido o sigilo quanto à identidade e informações dos participantes, identificaremos os mesmos com um número, mantendo-se o anonimato.

A sua participação neste estudo não lhe acarretará nenhum prejuízo de ordem física, moral e econômica.

É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa.

Os dados coletados serão utilizados apenas para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos.

Caso você tenha dúvidas ou se sinta prejudicado/a durante e/ou após a realização do estudo, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco, pelo telefone: 3312- 3300 ramal – Comitê de Ética.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Gisele Aparecida Ferreira Martins, nos fones (67)91325454 ou (67)99974549 e ainda pelo e-mail giseleaparecida.ef@hotmail.com.

Campo Grande, MS, ____ de _____ de 2016

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa