

PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DAS CAPITALS BRASILEIRAS

PROFILE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS WHO ACT IN PUBLIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION OF BRAZILIAN CAPITALS

Rodrigo Lema Del Rio Martins **1**
André da Silva Mello **2**

Resumo: Analisa o perfil profissional dos professores com formação em Educação Física que atuam na Educação Infantil em 10 capitais brasileiras. Por meio de uma pesquisa exploratória, que utilizou questionários na produção dos dados, identificamos a faixa etária, o gênero, a formação acadêmica e o tempo de experiência profissional de 142 docentes. Os dados mostram que se trata de um grupo, majoritariamente, jovem (73,7% <39 anos), composto por mulheres (64%), em início de carreira (54% ≤5 anos) e com pós-graduação (76,4%). Os resultados encontrados ratificam a Educação Infantil como um universo predominantemente feminino, constituído por docentes jovens, na fase inicial da carreira e com alto de nível de escolaridade, que ingressam nessa etapa da Educação Básica mais por condição do que por opção profissional.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Perfil Docente.

Abstract: It analyzes the profile of the teachers with training in Physical Education that work in Early Childhood Education in 10 Brazilian capitals. Through an exploratory research, which used questionnaires in the production of the data, we identified the age group, the gender, the academic formation and the time of professional experience of 142 teachers. The data show that this group is mostly young (73.7% <39 years old), composed of women (64%), early-stage (54% ≤5 years) and postgraduate (76, 4%). The results confirm the kindergarten as a predominantly female universe, made up of young teachers, in the early stage of their career and with a high level of education, who enter this stage of Basic Education more by condition than by professional choice.

Keywords: Physical Education. Early Childhood Education. Teaching Profile.

Professor do curso de Educação Física da Universidade Federal do Tocantins, Líder do NAIF (Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres) e do GIPEF (Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física).
E-mail: rodrigoefrural@hotmail.com **1**

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Líder do NAIF (Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres).
E-mail: andremellovix@gmail.com **2**

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e define que a finalidade da mesma é promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Paschoal e Machado (2009) avaliam esse fato como um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, pois, embora parte da Educação Infantil (a creche), não figure como obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e intelectual da criança, além da ampliação de suas experiências.

No cenário atual, Martins (2018) sinaliza que a Educação Infantil vem passando por um processo de expansão e consolidação no Brasil que é decorrente, dentre outras coisas, da Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a matrícula e a frequência de crianças de quatro e cinco anos de idade em instituições formais de ensino em todo território nacional. Somando-se a isso, a aprovação do Plano Nacional de Educação, que fixou como meta a ser atingida, até 2016, a universalização da pré-escola e a ampliação em 50% da oferta de vagas em creches para crianças até três anos de idade (BRASIL, 2014).¹

No que tange as orientações pedagógicas para a oferta de atendimento educacional à primeira infância no Brasil, existem inúmeros documentos oficiais, construídos cada um a seu tempo, todos tratando da configuração da primeira etapa da Educação Básica em nosso país. Referimo-nos a Política Nacional de Educação Infantil (1994), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (2000), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Básica para as Instituições de Educação Infantil (2005), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (2009, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Em todos eles, sobretudo nos mais recentes e de maior impacto na área, quais sejam, as DCNEIs (BRASIL, 2013) e a BNCC (BRASIL, 2017), a Educação Infantil é concebida como uma etapa da Educação Básica que se diferencia das demais pelo fato de não ser fragmentada por disciplinas específicas. Com efeito, a Educação Física não é mencionada textualmente como uma área do conhecimento, muito menos consta orientações para a atuação de docentes com formação específica nessa área. Ainda assim, Martins (2018) registra uma forte ampliação da presença desses profissionais na Educação Infantil.

Mello *et al.* (2016) compreendem que a presença e a expansão recente de professores de Educação Física na Educação Infantil ocorrem em função da centralidade que o corpo/movimento e as brincadeiras assumem frente aos processos pedagógicos na primeira etapa da Educação Básica, tendo em vista que é “[...] por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas a sua educação” (p. 131).

Autores como Martins (2018) e Barbosa (2018) consideram que a referida presença, dentre outros fatores, também é decorrente da publicação da “Lei do Piso”² (BRASIL, 2008), em 2008, que vem sendo utilizada para justificar a contratação de professores de diferentes áreas do conhecimento – entre elas a Educação Física – para proporcionar as professoras formadas em pedagogia e que atuam na regência das turmas os seus horários de planejamento, referente a um terço de sua jornada semanal de trabalho.

1 O relatório do primeiro ciclo de monitoramento do PNE, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 08 de novembro de 2016, aponta que essa Meta não foi cumprida por diversas razões. Estima, ainda, que faltam 600 mil vagas na pré-escola para atingir a sua universalização e que, somente em 2024, o atendimento de crianças de zero a três de idade (creche) representará 50% da demanda.

2 Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério), que assegura aos docentes da Educação Básica um terço de sua carga horária semanal destinada às “atividades extraclasse”, quais sejam, de estudos, planejamento e avaliação (CNE, 2012). Apesar da referida lei não mencionar de que modo esses momentos devem ser organizados, os gestores municipais, majoritariamente, têm optado pela inserção de aulas de Educação Física e de Artes para viabilizar esse direito legal no cotidiano das instituições de Educação Infantil, mesmo que para isso, o tempo fique fragmentado e curto para conhecer e desenvolver um trabalho consistente com as crianças.

A presença de professores de Educação Física atuando profissionalmente na Educação Infantil nas capitais brasileiras ocorre por diferentes motivos e tempos distintos, resultantes de conjunturas bastante específicas. Conforme o exposto, há fatores legais, administrativos e pedagógicos que impactam em maior ou menor grau essa questão. Martins (2018, p. 33) afirma que

[...] em boa parte dos municípios foi a partir da legislação que se deu o ingresso dessa área de conhecimento na primeira etapa da Educação Básica e, em outros, anteriormente à mesma, podemos inferir que há uma diferenciação clara quando a entrada da Educação Física se configura como uma **opção** por parte da municipalidade e quando a mesma é demandada como uma **condição** para o cumprimento legal (grifo do autor).

Dois exemplos de municípios que fomentaram essa inserção sem o apelo legal é Florianópolis, capital de Santa Catarina, e Vitória, capital do Espírito Santo.

Florianópolis/SC é a cidade em que a experiência da Educação Física com a Educação Infantil é mais longeva. Data de 1982, a inserção da área e dos professores com essa formação específica na primeira etapa da Educação Básica. Portanto, muito antes da da “Lei do Piso” (BRASIL, 2008) e da própria LDB (BRASIL, 1996). Tristão e Vaz (2014) atestam que essa inserção tinha como objetivo inicial promover a referência masculina nas Creches e Núcleos de Educação Infantil (NEIs) da rede pública. Por essa razão, os primeiros professores de Educação Física contratados para atuar nessa etapa, em sua grande maioria, eram homens estudantes de graduação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Udesc).

Vitória/ES, por sua vez, recebe os primeiros professores de Educação Física no ano de 1991, por meio da nomeação dos aprovados em um concurso público que destinava parte das vagas às pré-escolas (VITÓRIA, 1990). Segundo Nunes e Ferreira Neto (2012), a história da presença da Educação Física na Educação Infantil da capital capixaba é marcada por quatro períodos distintos: entre 1991 e 1996, com o modelo escolar; entre 1997 e 2004 com o Proemv; entre 2004 e 2005, com o “Projeto Piloto”; e, entre 2006 e os dias atuais, com o “Professor Dinamizador”.

Diante desse cenário, temos, de um lado, questões legais e administrativas que ajudam a promover a inserção de professores de Educação Física na Educação Infantil, e de outro, questões pedagógicas que podem estar contribuindo para permanência e ampliação desses profissionais nesse contexto.

Martins, Trindade e Mello (2019), ao analisarem todas as publicações (entre 1979 e 2016) que relacionam a Educação Física à Educação Infantil em sete importantes periódicos da Área 21,³ nas teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação Física e nos Anais do Grupo de Trabalho Temático “Escola” do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, não localizaram trabalhos que apresentassem um panorama sobre a participação desses docentes que atuam na primeira etapa da Educação Básica. Portanto, consideramos relevante analisar o perfil desses profissionais para que tenhamos pistas de como essa inserção/presença vem se configurando.

Metodologia

Participantes

Nesse levantamento alcançamos 142 professores com formação em Educação Física, pertencentes a 10 capitais brasileiras. Todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Importante registrar que se trata de uma amostragem não probabilística, do tipo *snowball sampling* (HANDCOCK; GILE, 2011). Ela funciona como uma “bola de neve”, em que alguns sujeitos localizados vão fornecendo o contato de outros e convidando seus pares a participarem. O emprego dessa técnica é recomendado para se chegar até populações de difícil acesso, como é o

³ Área de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que abrange a Educação Física, a Fisioterapia, a Fonoaudiologia e a Terapia Ocupacional.

nosso caso, haja vista a extensão territorial do Brasil e a abrangência do universo pesquisado (treze capitais brasileiras, espalhadas nas cinco regiões geográficas do país).

Procedimentos

Em agosto de 2016, realizamos um levantamento por meio de contatos telefônicos e por correspondência eletrônica (e-mail) junto às Secretarias Municipais de Educação das capitais brasileiras, e a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, com o objetivo de identificar em quais delas já há a presença de professores de Educação Física atuando na rede pública de Educação Infantil. Tendo em vista a inviabilidade de realizar um mapeamento em todos os 5.570 municípios brasileiros, a escolha pelas capitais dos Estados se deu pela sua capacidade de propagação das políticas públicas – entre elas as educacionais – para outras cidades, tornando-as referências fundamentais na compreensão deste tema.

Entre todas as 27 secretarias de educação consultadas, 13 responderam que já contam com a presença do professor com formação específica em Educação Física atuando nas instituições públicas escolares da pequena infância. São elas: Belém/PA, Boa Vista/RR, Brasília/DF, Campo Grande/MS, Cuiabá/MT, Florianópolis/SC, João Pessoa/PB, Manaus/AM, Palmas/TO, Porto Alegre/RS, Recife/PE, Rio de Janeiro/RJ e Vitória/ES.

A abordagem aos sujeitos ocorreu entre os meses de março e setembro de 2018. Em alguns casos, foi presencial e em outros, por meio eletrônico. Para tanto, servimo-nos do *Google Forms*, formulário *online* da empresa Google, que permite aos usuários criarem questionários, que ficam disponíveis para acesso por meio de *link* de internet, podendo ser enviado aos destinatários e recebido pelo remetente por *e-mail*.

Essa ferramenta favoreceu ampliarmos substancialmente o número de respondentes, especialmente pela ausência de financiamento para visitar *in loco* as treze capitais mapeadas. Vale ressaltar que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o parecer nº 2.457.294, em 27/12/2017.

Análise

Trata-se de uma pesquisa exploratória, que apresenta um panorama quantitativo e qualitativo da presença de professores de Educação Física na Educação Infantil pública municipal. Para as análises que interessam a este artigo, discutimos com base na literatura científica da área, as seguintes categorias: a capital a que possui vínculo, idade, gênero, último grau acadêmico e o ano em que ingressou na Educação Infantil.

Resultados e discussão

A procedência dos 142 professores que aceitaram participar da nossa pesquisa pode ser visualizada na Tabela 1:

Tabela 1. Quantidade de sujeitos respondentes por capitais

Capital	Quantidade de Professores respondentes	% da amostra
Belém/PA	1	0,7
Brasília/DF	6	4,2
Campo Grande/MS	45	31,7
Cuiabá/MT	5	3,5
Florianópolis/SC	23	16,2
João Pessoa/PB	6	4,2
Palmas/TO	9	6,3
Porto Alegre/RS	5	3,5
Rio de Janeiro/RJ	16	11,4
Vitória/ES	26	18,3
TOTAL	142	100%

Fonte: Os autores.

A Tabela 1 indica uma distribuição diversificada dos docentes participantes da pesquisa. Dada a dificuldade de realizar uma pesquisa com essas características, consideramos uma amostra significativa, tendo em vista a quase totalidade das capitais que possuem o professor de Educação Física na Educação Infantil (10 de 13), bem como amplitude territorial, abrangendo todas as cinco regiões geográficas do Brasil.

Trata-se, portanto, de um extrato que nos permite fazer algumas inferências do perfil docente, tais como gênero, idade, nível de formação acadêmica e tempo de atuação profissional.

Entre os sujeitos respondentes, 91 são mulheres (64% do total) e 51 (36% do total) são homens. A predominância feminina na Educação de modo geral e, mais especificamente, na Educação Infantil, não é uma novidade. Estudos como os de Almeida (1998, 2006) apontam que há uma feminização do ofício do magistério, e a Educação Infantil, por atender aos de menor idade, está, historicamente, ligada à dimensão da “educação como maternagem” (CARVALHO, 2014).

Historicamente, a Educação Infantil esteve intimamente ligada ao assistencialismo, pelo qual a dimensão do cuidar se impunha como atividade fim da participação dos adultos na vida das crianças em ambiente institucionais. Mesmo observando uma mudança legal e de compreensão do papel das instituições infantis em nossa sociedade, ainda hoje, perdura uma lógica de que cuidar e educar crianças de tenra idade é função das mulheres, haja vista as características ditas femininas que permeiam essa ação (zelo, carinho, amor, acalento, higienização, entre outras funções).

Pesquisas recentes, como a de Souza e Melo (2018), demonstram que a ampla participação de mulheres na educação da infância não ficou no passado, ao contrário, é uma questão contemporânea derivada do “mito da educadora nata”. Para os autores, essa compreensão está assentada tanto na famigerada “aptidão natural” das mulheres aos cuidados com crianças pequenas, quanto na desprofissionalização da atividade docente.

Chamon (2005) e Vianna (2013) indicam que a reduzida presença de homens no magistério explica-se, também, pela formatação do mercado de trabalho, que impele as mulheres a diferenciação salarial. Embora a “Lei do Piso” (BRASIL, 2008) garanta remuneração igual para profissionais do magistério de qualquer etapa da Educação Básica, independente de gênero, desde que mantida a mesma carga horária e grau de instrução, nem sempre foi assim. Nos séculos XIX e XX, segundo as referidas autoras, era comum os homens deixarem o magistério para buscarem atuar em profissões consideradas mais rentáveis. Atualmente, a “Lei do Piso” (BRASIL, 2008) impacta na contratação nas redes públicas. Nas esferas privada, é comum nos depararmos com acordos coletivos assinados pelos sindicatos patronais e de trabalhadores que estipulam o valor de hora-aula diferenciados para cada etapa da Educação Básica, tendo como regra a Educação Infantil ser menor do que o Ensino Fundamental I, que por sua vez é inferior ao do Ensino Fundamental II, que também não supera o valor pago aos docentes do Ensino Médio.

Não obstante esses fatores históricos e contemporâneos, o percentual de homens observado neste levantamento (pouco mais de um terço) é relevante, pois 96,6% dos docentes da Educação Infantil de todo o país são do sexo feminino (INEP, 2018). O fato de termos a presença masculina totalizando mais de um terço denota que a Educação Física tem se constituído como uma “porta de entrada” dos homens na primeira etapa da Educação Básica.

Assim como a presença da Educação Física na Educação Infantil, a presença masculina nesse contexto precisa ser averiguada para compreendermos se essa entrada tem se dado por uma “opção” ou por uma “condição”, ou seja, se é uma escolha consciente dos professores de Educação Física, planejada e balizada por critérios pedagógicos ou uma mera necessidade de inserção no mundo do trabalho, como uma oportunidade de trabalho que surgiu ou a que restou entre as diversas possibilidades. Ferreira e Oliveira (2016) identificaram casos de professores que atestam terem ido atuar na Educação Infantil por ser a única chance para assumir a docência num dado momento de suas carreiras.

Pesquisadores como Andrade Filho, Largura e Sarnágia (2016) problematizaram o impacto da presença masculina na Educação Infantil. Esses autores avaliam positivamente as instituições formais de atendimento aos pequenos estarem sendo “povoadas” por homens, via a Educação Física. Entretanto, chamam a atenção para o modo como essa presença tem sido concebida e defendida

por parte dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Os discursos dos profissionais com formação em Pedagogia, recorrentemente, referendam a importância masculina nesse universo para o preenchimento da ausência de referência paterna por parte das crianças mais pobres. Por esse ângulo, os homens teriam um papel psicológico e utilitarista na Educação Infantil.

Um outro ponto de vista pode ser encontrado na pesquisa de Gonçalves *et al.* (2015), que constataram um receio por parte das gestoras de instituições de Educação Infantil em contratar docentes com formação em Pedagogia, do gênero masculino, com medo de pedofilia. Ainda que nos pareça absurda tal situação, as diretoras entrevistadas relataram que docentes homens em suas escolas, só seriam aceitos se fossem para atuar nas disciplinas de Educação Física e/ou Informática, devido ao contato mais esporádicos com as crianças.

De forma complementar, Sayão (2005, p. 16) explica que

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. (...) os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos.

Muitos são os desafios que interferem na entrada e na permanência de homens, sejam eles formados em Educação Física ou não, como salientam Monteiro e Altman (2014, p. 739):

Nas análises das trajetórias dos professores, ficou evidente que, além dos desafios intrínsecos à docência na educação infantil, no caso dos homens professores ocorrem dificuldades relacionadas a noções hegemônicas de masculinidade que se mostraram incompatíveis com o trabalho pedagógico nessa etapa da escolarização. As questões presentes nas trajetórias dos professores homens revelam quão polarizadas se mostram as noções de feminino/masculino em nossa sociedade e a necessária perspectiva relacional para compreender as relações de gênero na profissão docente.

O Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018) aponta que, dos homens que atuam na Educação Infantil, independente da área do conhecimento, aproximadamente 70% tem menos de 39 anos de idade. São professores jovens que estão assumindo essa tarefa. Isso pode ser um indício de que a docência na primeira etapa da Educação Básica tem se caracterizado muito mais como uma “condição”, do que uma “opção” de carreira.

A idade dos docentes e o tempo de experiência na Educação Infantil podem contribuir para entendermos melhor sobre esse binômio condição-opção na atuação profissional. Para tanto, iniciamos apresentando os dados acerca da faixa etária dos sujeitos que compõe a nossa amostra, sistematizados na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2. Distribuição dos sujeitos por faixa etária

Faixa etária	Quantidade de Professores	%
De 21 a 29 anos	26	18,4%
De 30 a 39 anos	78	55,3%
De 40 a 49 anos	29	20,6%
Acima de 50 anos	8	5,7%
TOTAL	141*	100%

*Um dos sujeitos optou por não responder a essa questão.

Fonte: Os autores.

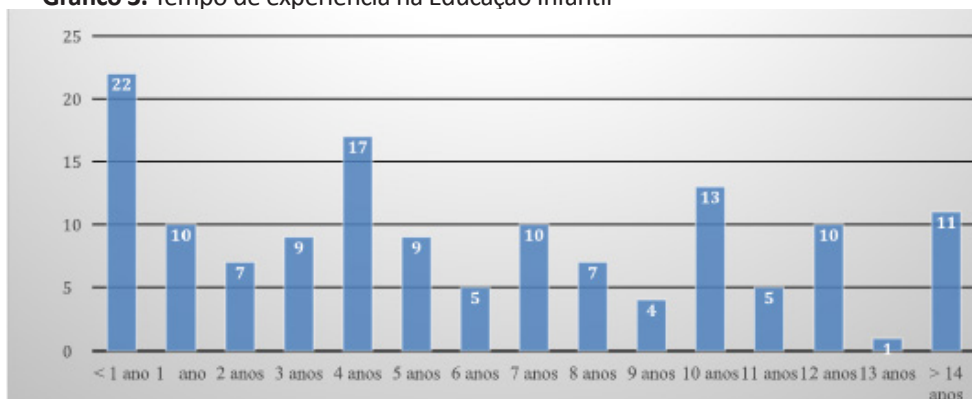
A Tabela 2 nos mostra que o grupo de professores de Educação Física que atua na Educação Infantil é formado por um coletivo predominantemente jovem. 73,7% dos docentes que responderam têm menos de 40 anos de idade. Esse percentual é mais expressivo, inclusive, quando comparado com os dados do Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018), que aponta que, aproximadamente, 55% de todos os professores que atuam na Educação Infantil têm menos de 40 anos de idade.

Duas explicações podem ser depreendidas desse resultado. A primeira talvez esteja ligada ao fato de muitas redes terem incorporado a presença de professores de Educação Física na Educação Infantil recentemente. A segunda é que, com exceção de Vitória/ES, que tem concurso específico para docentes de Educação Física atuarem, exclusivamente, na Educação Infantil, todas as demais capitais localizam o professor na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental de acordo com a sua classificação em processos internos de remoção profissional, ou seja, o posto de trabalho ocorre em função de critérios como tempo de serviço na rede, posição na classificação do concursos (para efetivos) ou processos seletivos (para temporários) e idade.

Frente a esses argumentos, entendemos que a Educação Infantil, em função das suas especificidades, e da trajetória ainda incipiente da presença da Educação Física nesse contexto (em muitos casos), pode estar atraindo professores mais jovens (com menos tempo de experiência profissional e que ficam pior classificados nos processos de seleção/concurso, justamente, pela experiência, em tese, diminuta para apresentar em uma prova de títulos).

Com relação a essas interpretações, os professores relatam ter se inserido na Educação Infantil entre os anos de 1987 e 2018, perfazendo uma média de 6,5 anos de atuação na primeira etapa da Educação Básica, conforme demonstrado no Gráfico 3:

Gráfico 3. Tempo de experiência na Educação Infantil



Fonte: Os autores.

Os dados mostram que, dos 140 docentes que aceitaram responder a essa questão, mais da metade (54%) tem até 5 anos de atuação. Esses percentuais, aliados as características etárias desses docentes, reforçam a nossa hipótese de que são os jovens professores, com menos tempo de formação, idade e vínculo nas redes, que atuam na primeira etapa da Educação Básica. Ou seja, tem muito mais a ver com uma “condição”, derivada da conjuntura que envolve a inserção desses profissionais no mundo do trabalho, do que propriamente, uma “opção”, escolha livre e desimpedida de atuar na Educação Infantil por um projeto de carreira.

Apoiados nas contribuições de Huberman (2000), identificamos 48 professores (34,3%) na “fase de entrada” ou “tateamento” da carreira, caracterizada pela “sobrevivência” e pela “descoberta” (até 3 anos de atuação), ou seja, período no qual os professores estão ainda confrontando aspectos teóricos aprendidos na formação inicial com a realidade escolar e criando formas de lidar com esse universo novo e desconhecido. 31 dos respondentes (22%) se encontram na fase “estabilização” (de 4 a 6 anos de atuação), na qual ocorre um processo de consolidação do repertório teórico e de assumir comprometimento definitivo com a docência, tomando maior responsabilidade pela sua atuação profissional. Na fase denominada pelo autor como “diversificação” (de 7 a 25 anos de atuação), em que os professores iniciam um processo de revisão profissional que contribui na experimentação de novas metodologias de ensino e de mudanças no repertório pedagógico

acumulado no ciclo anterior, temos 58 docentes, que representam 42,3% do total. Os demais 3 professores (2,1%) estão inseridos na categoria “Momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações”. Nessa fase da carreira profissional, o docente inicia um processo interno de revisão e lamentação do período passado, de modo que a inquietação, o ativismo e a busca por novas experiências dão lugar a certa tranquilidade e distância em relação aos movimentos de classe, aos problemas institucionais e até mesmo a uma distância afetiva dos alunos. Esse período costuma levá-los a um estágio de conformismo com a sua prática (HUBERMAN, 2000).

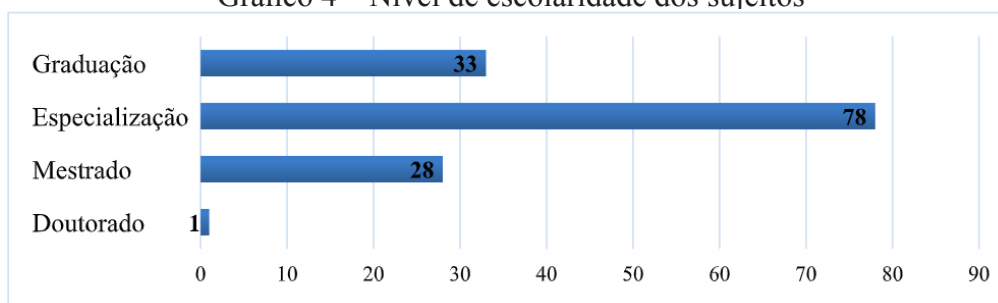
Um aspecto importante de ser destacado diz respeito à qualificação dos professores. Isso porque, Rossi e Hunger (2012) correlacionaram a teoria dos ciclos de vida profissional desenvolvido por Huberman (2000) com as expectativas e necessidades de formação de docentes de Educação Física, afirmando que “[...] as prioridades de formação variam de acordo com o decorrer da carreira” (ROSSI, HUGNER, 2012, p. 335).

Gatti e Barreto (2009) destacam que, na década passada, mais da metade dos docentes que atuavam na Educação Infantil tinham apenas o nível médio concluído (curso de magistério, também conhecido como “curso normal”). Barreto (2015) registra que, não obstante as críticas necessárias às políticas educacionais implementadas no país, o Brasil avançou muito em termos numéricos na qualificação docente na educação pública, impulsionado por uma série de medidas políticas e legais que ofereceram oportunidades diversificadas para que os professores que não tinham Ensino Superior completo ou obtido formação na área de atuação pudessem acessar cursos de licenciatura.⁴

Para atuar como professor de Educação Física a formação mínima exigida é nível superior com curso de licenciatura obtido em Instituição de Ensino Superior autorizada pelo Ministério da Educação. No Brasil, a Educação Física é o segundo maior curso formador de professores no país, ultrapassando a marca de 185.000 matrículas no ano de 2016, ficando atrás, somente, da Pedagogia (INEP, 2018). E que, atualmente, existem 765 cursos de licenciatura em Educação Física em atividade espalhados por todo o território nacional, nas cinco regiões geográficas.⁵

Notamos a carência de pesquisas que investiguem os processos de formação inicial e continuada em Educação Física voltada para a atuação profissional na Educação Infantil. Assim sendo, apresentamos no Gráfico 4, a seguir, o nível de escolaridade dos participantes da pesquisa:

Gráfico 4 – Nível de escolaridade dos sujeitos



*Essa questão foi respondida por 140 docentes

Fonte: Os autores.

Deprendemos do Gráfico 4 que 76,4% dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, nas capitais investigadas, já alcançaram a qualificação em nível de pós-graduação. Esse percentual está muito acima da média, pois, em todo o país, apenas 30,2% dos docentes da Educação Infantil possuem pós-graduação (INEP, 2018). Se incluirmos todos os profissionais do magistério, das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Médio), esse percentual chega a 37,1% (INEP, 2018). O Plano Nacional de Educação estabeleceu na Meta 16 formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (BRASIL, 2014).

4 São exemplos: a ampliação significativa de cursos de licenciatura à distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).

5 E-MEC: Sistema de Regulação do Ensino Superior. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Isso indica que, de forma comparativa, os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil das redes públicas brasileiras são bastante qualificados.

A jovialidade dos sujeitos que compõem a nossa amostra, identificada na Tabela 2, aliada a predominância de professores nas fases iniciais da carreira, demonstrada no Gráfico 3, podem nos ajudar a compreender esse percentual considerável de docentes com pós-graduação, diferendo-se do diagnosticado pelo INEP (2018). Essa nossa afirmação é baseada no estudo de Rossi e Hugner (2012, p. 335), no qual constataram que

Pôde-se verificar que na fase de entrada na carreira, os depoentes revelaram buscar ações formativas para aprimorar a prática pedagógica e diminuir o choque com o real dessa fase profissional. Já na fase de estabilização, os professores disseram que ações dessa natureza são importantes para solucionar os problemas do contexto educacional, assim como disseminar os conteúdos acadêmicos entre os professores escolares. Os professores que se encontravam na fase de diversificação relataram que o embasamento para trabalhar novos conteúdos e atualização constante diante das novidades que surgem a todo o momento no campo educacional são suas prioridades de formação e, por fim, no momento de serenidade/desinvestimento a necessidade traduz-se em frequentar atividades formativas em espaços diferentes da escola para inovar suas práticas cotidianas (ROSSI; HUGNER, 2012, p. 335).

A pesquisa não se propôs a identificar quais foram as áreas que esses docentes se dedicaram a estudar na especialização, no mestrado e no doutorado. Com efeito, não é possível afirmar se a própria Educação Infantil tem se configurado como objeto de estudo na formação continuada desses sujeitos.

Contudo, Martins, Helmer e Mello (2019) demonstram que está em curso uma ampliação significativa de dissertações e de teses sobre a Educação Infantil em Programas de Pós-Graduação em Educação Física no país, especialmente, nas duas últimas décadas. Aliado a isso, o Brasil expandiu consideravelmente o número de Mestrados Profissionais em Educação e em Educação Física, fato que deve gerar o aumento da produção acadêmico-científica que tratam da Educação Física Infantil, tendo em vista que essa modalidade exige que o pós-graduando seja professor da Educação Básica e estude questões relacionadas ao seu cotidiano. Essa afirmação encontra suporte no fato de que parte desses Programas incorporaram a Educação Infantil em suas linhas de pesquisa.

Em artigo publicado sobre os 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes, Martins, Almeida e Mello (2018) constataram que mais de 40% dos seus egressos retornaram para a atuação profissional na Educação Básica e que a Educação Infantil está presente em grande parte dos títulos das dissertações defendidas entre 2007 e 2016.

Ainda que os dados apontem um alto nível de formação dos professores de Educação Física que atuam na primeira etapa da Educação Básica, é importante considerar as críticas que Martins, Tostes e Mello (2018, p. 716) tecem, ao analisarem o modo como as disciplinas relacionadas a fundamentação teórica e aos estágios supervisionados em Educação Infantil são concebidas nos currículos das licenciaturas em Educação Física das universidades públicas:

[...] de modo geral, percebemos um afastamento do conteúdo das ementas e das bibliografias das 16 disciplinas analisadas com relação à produção acadêmica e com os documentos oficiais que balizam o trabalho pedagógico na Educação Infantil no país. Esse distanciamento pode acarretar dificuldades para a ampliação e, até mesmo, a permanência do professor com formação em Educação Física na primeira etapa da Educação Básica, na medida em que os indícios captados nesses dados divergem frontalmente das concepções de infância/criança, de corpo/movimento e de jogos/brincadeiras trazidas, tanto

na BNCC quanto nas DCNEIs.

Essas críticas evidenciam que a formação inicial não é suficiente para atender aos desafios do campo de atuação profissional. Por esse ângulo, a formação continuada ganha relevo, pois pode contribuir para a qualificação da atuação docente, oportunizando aos docentes confrontarem, questionarem e revisarem suas concepções e práticas a fim de torná-las mais adequadas às reais demandas que emanam do cotidiano escolar.

Essa perspectiva de formação continuada como oportunidade de reflexão e revisão das práticas pedagógicas, também pode contribuir para que os docentes da Educação Física que atuam na Educação Infantil construam identidade e sentimento de pertencimento ao ponto de transformar a aparente “condição”, que o levou a trabalhar na referida etapa da Educação Básica, em uma “opção” de carreira profissional.

Considerações Finais

Os dados analisados nos oferecem um panorama que evidencia as principais características dos professores de Educação Física na Educação Infantil. Esta pesquisa trouxe-nos, portanto, um perfil docente que ajuda a problematizar e a entender alguns aspectos que cercam a presença dessa área do conhecimento na primeira etapa da Educação Básica.

Emergiram das análises a correlação do gênero com a jovialidade desses docentes, aliadas ao tempo de experiência com a Educação Infantil, bem como pudemos examinar a relação da formação dos sujeitos participantes desta investigação com o tempo de atuação e faixa etária.

A predominância do gênero feminino na docência na Educação Infantil também ocorre no caso dos docentes com formação específica em Educação Física, porém com um percentual bem menor quando comparado com as demais áreas. Ainda que nos leve a reconhecer a Educação Física como uma “porta de entrada” masculina nesse contexto, as representações, dilemas e contradições que a cercam essa inserção expõem um cenário que precisa ainda ser melhor problematizado.

A jovialidade que tipifica esse conjunto de professores, também se verifica no caso dos homens, que aliado a trajetória inicial de suas carreiras em unidades educativas de atendimento da infância, denota que a presença de professores de Educação Física, sobretudo a masculina, tem sido uma espécie de “condição”, ao invés de uma desejada “opção”. Não estamos dizendo que todos os docentes estão na Educação Infantil por falta de outra oportunidade, mas parece ser que a entrada se dá, majoritariamente, dessa maneira. Admitimos a possibilidade de que boa parte desses profissionais entrem na primeira etapa da Educação Básica por falta de opção, porém, quando as tem, acabe preferindo permanecer nesse contexto em decorrência da construção de uma identidade docente que vai sendo adquirida a partir das vivências cotidianas.

O grau de formação desses sujeitos é um ponto de destaque positivo, haja vista a realidade da educação pública brasileira. Por um lado, é notório a desvalorização da docência no nosso país, em especial, nas primeiras etapas da escolarização. Então, encontrar professores de Educação Física Especialistas, Mestres e com Doutorado atuando na Educação Infantil é um aspecto relevante.

Acreditamos que esta pesquisa, ao traçar um perfil docente, reconhece o fato da inserção de professores com formação em Educação Física em um contexto que não prevê a presença de especialistas, ao mesmo tempo que fomenta a necessidade de investigação sobre outras variáveis não abordadas neste artigo. Uma delas, de acordo com o nosso entendimento, pode mirar na compreensão do modo como essa inserção vem sendo efetivada, se de uma maneira isolada ou articulada com outras áreas de conhecimentos e sujeitos.

Não obstante, é imprescindível frisar que a ampliação e consolidação dessa presença precisa estar em consonância com um projeto pedagógico articulado e integrador entre diferentes áreas de conhecimentos e sujeitos. Por esse ângulo, é necessário pensar sobre a concepção de criança e de infância, a organização didática e curricular, o papel do corpo, do movimento, do jogo e da brincadeira nas instituições infantis.

Em síntese, defendemos que a Educação Física na Educação Infantil se configure em um espaço-tempo que favoreça o compartilhamento de experiências e o aperfeiçoamento da profissionalidade docente, tendo em vista o dinamismo que marca o a primeira etapa da Educação Básica e a necessidade de qualificação de suas práticas pedagógicas.

Referências

- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.
- ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 59-101.
- ANDRADE FILHO, N. F.; LARGURA, J. S. M. N.; SARNÁGLIA, T. Q. A presença de homens que trabalham na Educação Infantil do município de Vitória: desafios e perspectivas cotidianas. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W.; ANDRADE FILHO, N. F.; POZZATTI, M. (Org.). **Pibid**: formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física. Curitiba: APPRIS, 2016. p. 77-93.
- BARBOSA, R. F. M. **Hibridismo brincante**: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.
- BARRETO, E. S. E. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20 n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional do magistério**. Diário Oficial da União. Brasília, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 27 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- CARVALHO, R. S. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p.231-246, jan./mar. 2014.
- CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC, 2005.
- FERREIRA, E. M.; OLIVEIRA, T. N. “fora do lugar ou um lugar novo”: a presença masculina na educação infantil. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados/MS, v. 4, n. 7, p. 89-108, jan./jun. 2016.
- GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GONÇALVES, J. P. et al. Relações de Gênero e Representações Sociais Relativas à Atuação de Homens Professores de Crianças. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 36-54, jan./jun. 2015.
- HANDCOCK, M. S.; GILE, K. J. On the Concept of Snowball Sampling. **Sociological Methodology**, v. 41, n. 1, p. 367-371, ago. 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+%20CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+--+BI%C3%8ANIO+2014-%202016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>. Acesso em: 14 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MARTINS, R. L. R.; ALMEIDA, F. Q.; MELLO, A. S. “UM ESTRANHO NO NINHO”: a pós-graduação stricto sensu no PPGEF/UFES frente às políticas científicas da área 21. **Revista Ciências Humanas**. Taubaté/SP, v. 11, n. 2, edição 21, p. 156-171, dez. 2018.

MARTINS, R. L. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.

MARTINS, R. L. R.; TRINDADE, L. H.; MELLO, A. S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física, **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705-720, jul./set. de 2018.

MARTINS, R. L. R.; TRINDADE, L. H.; MELLO, A. S. Diálogos entre as produções acadêmico-científicas da educação física e os documentos orientadores da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 2019 (no prelo).

MELLO, A. S. et al. Educação infantil a e base nacional comum curricular: interfaces com a educação física. **Motrivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 720-741, jul./set. 2014.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Os currículos da Educação Física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007). **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 485-507, maio/ago. 2012.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Edital PMV n. 001/1990. **Primeiro concurso público para o magistério (Professor A, Professor B, Especialistas)**. Vitória: Prefeitura Municipal, 1990.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-38, abr./jun. 2012.

SAYÃO, T. D. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creches. 2005. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2005.

SOUZA, A. R.; MELO, J. C. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) da educação infantil. **Inter-Ação**, Goiânia, v.43, n.3, p. 697-709,

set./dez. 2018.

TRISTÃO, A. D.; VAZ, A. Sobre a formação de professores de educação física que atuam com crianças pequenas: relato de uma experiência. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 20-36, 2014.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

Recebido em 1 de agosto de 2019.

Aceito em 4 de setembro de 2019.