

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ÍRIS COSTA SOARES

**QUEM É O (A) PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM CORUMBÁ - MS**

Corumbá, MS

2022

ÍRIS COSTA SOARES

**QUEM É O (A) PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM CORUMBÁ - MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Deyvid Tenner de Souza Rizzo

Corumbá, MS

2022

ÍRIS COSTA SOARES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Deyvid Tenner de Souza Rizzo.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Deyvid Tenner de Souza Rizzo (Presidente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profª Drª Erika Natacha Fernandes de Andrade (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profª Drª Ida Carneiro Martins (Membro Titular Externo))
(Universidade da Cidade de São Paulo - UNICID)

Profª Drª Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Membro Suplente Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof Dr Osvaldo Luiz Ferraz (Membro Suplente Externo)
(Universidade de São Paulo - USP)

Corumbá, MS, Dezembro de 2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida mãe (uma habitante hoje do plano superior) que mesmo sem saber, nos encorajava a seguir a trilha dos mestres, seja nas brincadeiras de escolinha, na qual muitas vezes minha avó era a aluna, seja aceitando minha ajuda para corrigir as provas dos seus alunos. Minha identidade como professora com certeza não seria a mesma sem o seu exemplo.

AGRADECIMENTOS

A Prefeitura Municipal de Corumbá, que me oportunizou o afastamento necessário para a realização desse curso de Mestrado.

A Escola Izabel Correa de Oliveira, meu local de trabalho, que juntamente com a SEMED não hesitou em referendar o meu afastamento.

Aos docentes do PPGEDU/CPAN, em especial aos meus amigos professores doutores Fabiano dos Santos e Marcia Sambugari que muito me inspiraram nessa jornada.

Aos meus colegas do grupo “Vida de Mestrand@” que de forma virtual participaram dessa jornada.

Ao Deyvid, meu querido Balão, por aceitar orientar uma doida, que estava há anos longe dos artigos, da escrita, mas que nunca deixou de gostar de dar aula e discutir educação.

Ida (Tita) e Erika, o meu muito obrigada pelos conselhos e discussões preciosas na banca de qualificação, esse trabalho não seria o mesmo sem o dedo de vocês.

A minha sogra, que colocou no mundo meu namorado, amigo, pai dos meus filhos, professor e que está comigo há 28 loucos anos. Rogerio obrigada por segurar a minha mão nos piores e nos melhores momentos da minha vida.

Minhas eternas crianças – Luiza, Marília e Caio – hoje adultos, mas sempre serão meus bebês. Cada um com seu jeito me ajudou para que esse trabalho ganhasse corpo, seja em traduções, transcrições, ou na confeitaria enquanto eu estava no computador.

Ao meu irmão, que mesmo estando longe sempre torce por mim.

A minha Aline, um misto de amiga e filha, todos os dias você me inspira a ser uma professora melhor.

As minhas “Marias”, hoje somente 3 de vocês estão comigo, mas continuam a inspirar o meu caminho pedagógico.

Não poderia deixar de agradecer também minha querida turma “maluquinha”, professores de educação física que atuam na educação infantil e que toparam participar desse trabalho.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo exploratória que aborda a construção da identidade do professor de Educação Física na Educação Infantil. Os conceitos de identidade foram baseados em Stuart Hall e Zygmunt Bauman, e, teve como objetivos: geral - discutir o conceito de identidade e investigar a construção da identidade de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil e, objetivos específicos - a) traçar o perfil do professor de Educação Física, no que concerne a faixa etária, formação acadêmica e tempo de atuação no magistério, no maternal e berçário no município de Corumbá; b) compreender se a entrada do professor na Educação Infantil em Corumbá se deu por “opção” ou “condição”, ou seja, se foi uma escolha consciente, planejada e balizada por critérios pedagógicos ou uma mera necessidade de inserção no mundo do trabalho; e c) interpretar o significado que cada professor dá para a sua profissão e elencar as principais dificuldades dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. Para alcançar esses objetivos foram realizadas entrevistas com 05 professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil no município de Corumbá, MS. Os dados obtidos foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin. A partir dos resultados foi possível inferir que a identidade do professor de Educação Física que atua na Educação Infantil de Corumbá foi (re) construída ao longo da sua vida, tendo início nas primeiras experiências escolares. O curso de formação inicial tem uma grande influência nesse processo, mas é no cotidiano docente, na troca com os pares e comunidade escolar que essa identidade é realmente forjada.

Palavras-chave: Identidade; Educação Infantil; Educação Física

ABSTRACT

This is qualitative research of exploratory nature that addresses the construction of the identity of the Physical Education teacher in Pre-school. The concepts of identity were based on Stuart Hall and Zygmunt Bauman, and had as objectives: General - to discuss the concept of identity and investigate the construction of the identity of Physical Education teachers working in Pre-school and, specific objectives - a) to outline the profile of the Physical Education teacher, regarding age group, academic background and time working in teaching, in kindergarten and nursery in the municipality of Corumbá; b) understand if the entrance of the teacher in Pre-school in Corumbá happened by "option" or "condition", i.e., if it was a conscious choice, planned and marked by pedagogical criteria or a mere necessity of insertion in the labor world; and c) interpret the meaning that each teacher gives to his/her profession and list the main difficulties of Physical Education teachers who work in Pre-school. To achieve these goals, interviews were conducted with 05 Physical Education teachers working in Early Childhood Education in the city of Corumbá, MS. The data obtained were analyzed based on Bardin's content analysis. From the results it was possible to infer that the identity of the Physical Education teacher who works in Pre-school in Corumbá was (re)constructed throughout his/her life, beginning in the first school experiences. The initial training course has a great influence in this process, but it is in the daily teaching, in the exchange with peers and school community that this identity is really forged.

Keywords: Identity; Preschool; Physical Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
DCMC – Diretrizes Curriculares do Município de Corumbá
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
EFI – Ensino Fundamental I
EFII – Ensino Fundamenta II
EI- Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EPA – Escola Particular
EPU – Escola Pública
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes de Educação

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Impactos nas políticas educacionais corumbaenses	26
.....	
Quadro 2 – Levantamento em base de dados.....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Impactos nas políticas educacionais corumbaenses	26
Quadro 2 – Levantamento em base de dados.....	30
Quadro 3 – Participantes.....	31
Quadro 4 – Vida escolar	34
Quadro 5 – Estágio mais interessante	39
Quadro 6 – O início	41

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Termo de autorização à Semed Corumbá.....	39
Apêndice B	Roteiro de entrevista	40
Apêndice C	Entrevista Piloto	42
Apêndice D	Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	46

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	O FIO DE ARIADNE E A IDENTIDADE DO PROFESSOR	13
2.1	O PROFESSOR QUE TEMOS: solidez ou liquefação no processo de formação de sua identidade	16
3	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Luxo ou Necessidade?	20
3.1	TRÍADE REGULAMENTAR.....	21
3.2	CORUMBÁ E A EDUCAÇÃO INFANTIL: documentos regulatórios	22
3.2	PROFESSORES (AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um brincante na forma de mestre	27
4	PERCURSOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	30
4.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	30
4.2	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA	31
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	31
4.3.1	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	32
4.3.2	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO.....	32
4.4	LÓCUS DA PESQUISA	32
4.5	PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	32
	REFERENCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

Rodeada por livros, cadernos, provas e canetas coloridas, esse foi o cenário de grande parte da minha vida. É curioso que ao olhar para trás, a profissão de professora sempre fez parte da minha história, ora interpretando uma mestra, brincando de escolinha com minhas primas ou escutando as histórias da minha avó, uma professora de classes multisseriadas no interior de São Paulo nos anos de 1940, 1950 e meados de 1960. Desde muito cedo aprendemos que a escola é um dos lugares mais importantes na vida do ser humano, e o professor é quase um ser sagrado.

Mas não eram só as histórias da vovó que acalentavam minha alma, minha mãe e minhas tias também são professoras (somos uma família de professoras, doze mulheres que escolheram a docência para suas vidas, quatro gerações), na hora do almoço invariavelmente se tinha um “causo” que seria contado, uma redação bem escrita, uma travessura de algum aluno, mas também tínhamos os momentos sérios, nos quais se debatia a educação e os rumos que o Brasil estava tomando.

Como disse sabiamente minha prima que também é professora, em uma ocasião muito especial para nós, temos orgulho em carregar essa preciosa herança de família: o gosto pelo conhecimento e o valor profundo à Educação. A crença de que todas e todos podem aprender e de que nosso lindo e maltratado país merece muito mais em termos de educação se quisermos um futuro melhor.

Nesse emaranhado de causos, histórias de professora e discussões sobre a educação minha identidade foi sendo formada e após a minha entrada no Mestrado, ao me deparar com os estudos sobre identidade, percebo que não tinha como eu ter outra profissão,

O processo de construção da identidade de um ser humano, é algo complexo que envolve diversos fatores, a família, a escola, o meio social no qual o sujeito está inserido, entre muitos outros. Essa junção delinea paulatinamente quem nós somos e seremos, sem esquecer o passado.

Nesse contexto, comecei a refletir sobre quem eu sou, como cheguei até aqui, quais foram os principais marcos na construção da minha identidade: uma professora de Educação Física com uma longa atuação na Educação Infantil.

Junto a minha herança familiar, mulheres professoras, aparece a atividade física. Para os meus pais, ter uma prática de atividade física era fundamental (para não dizer obrigatório) assim, eu e meu irmão, éramos obrigados a fazer uma prática corporal, experimentamos diversas modalidades (basquete, judô, tênis, ballet, jazz, vôlei e a natação). Em todas elas,

buscávamos aquela que mais nos agradava, e nós dois acabamos escolhendo a natação, o meio líquido era desafiador, e ao contrário das outras práticas, nos oferecia a chance de irmos a várias cidades para competir.

Na escola, mantinha uma relação de amor e ódio com a Educação Física, tive aulas prazerosas, em um determinado momento da minha escolarização, minha escola foi transferida para uma chácara, que não tinha uma quadra poliesportiva, obrigando aos professores serem criativos, fazíamos rouba bandeira por toda a escola, escorregávamos com papelão em um morro, e, aulas extremamente chatas, no ensino médio éramos obrigados a correr em volta da quadra, fazer abdominais, flexões de braço e polichinelo, sem nenhuma explicação, sobre como e porque estávamos fazendo.

Quando tive que escolher uma profissão, sem titubear fui fazer licenciatura em Educação Física, sim licenciatura porque queria ser professora. Na faculdade (Unesp, Campus de Rio Claro, SP), se existia alguma dúvida, sobre a área que eu gostaria de atuar, esse questionamento deixou de existir quando cursei as disciplinas: Educação Física Infantil e Estudos Avançados em Educação Física Infantil.

Depois de formada, trabalhei como professora de natação, professora de Ensino Fundamental II, nas redes pública e particular e Ensino Médio, na rede pública, mas foi com os pequenos que eu me encontrei. Dar aulas na Educação Infantil foi algo surpreendente, a criança está sempre disposta a fazer as atividades, a negociação não é para o aluno fazer a aula como no Ensino Médio e sim, para ela parar de fazer.

Na Educação Infantil, nem tudo eram flores, se com os alunos não havia muitos problemas, sempre me senti vigiada pelas outras professoras, como se não pertencesse àquele espaço. Sempre tinha alguém falando “Para que servia a Educação Física na Educação Infantil?”

Nessa miscelânea que foi minha vida, influência familiar, práticas corporais obrigatórias, competições de natação, faculdade de Educação Física e entrada no mercado de trabalho, me deparei no Mestrado em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares com a teoria da identidade, baseada nos estudos de Hall e Baumann, comecei a questionar, como seria o processo de construção de identidade dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil? Será que se assemelham ou diferem do meu processo de construção?

Historicamente o lugar da Educação Física na escola sempre foi um objeto de debate e contradição (BONFIETI et al., 2019). No Art. 26, § 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

– LDB 9394/96 encontramos que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”, (BRASIL, 1996). Esse debate se intensifica na Educação Infantil, discute-se se há lugar ou não para esse componente curricular, bem como, se é necessária a presença de um professor de Educação Física (MARTINS; MELLO, 2019, SURDI; MELLO; KUNZ, 2016).

A Educação Infantil é concebida como a primeira etapa da educação básica que, ao contrário das outras, não é fracionada por disciplinas específicas. Nesse contexto, a Educação Física não é mencionada textualmente como uma área do conhecimento nos documentos oficiais – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil/RCNEI e Base Nacional Curricular Comum/BNCC (MARTINS; MELLO, 2019).

A Educação Física na Educação Infantil ou o campo corpo, gestos e movimentos (conforme a BNCC) tem a incumbência de gerar situações problemas para que a criança entre em contato com atividades significativas da cultura corporal¹ configurada a um espaço em que se brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando se nessa linguagem (AYOUB, 2001)

Guirra e Prodócimo (2010) ao pesquisarem a Educação Física na Educação Infantil nas creches apontam que em função da formação dos professores generalistas que poucas vezes considera e/ou aprofunda as temáticas do corpo, do movimento e do brincar em seus currículos, levam a esses professores a sensação de pouca qualificação e preparo para tratar pedagogicamente dos conteúdos da Cultura Corporal. Embora como afirmam D’Ávila e Silva (2018), o trabalho corporal na escola deve ser realizado em conjunto entre os especialistas e generalistas, não cabe apenas a Educação Física, uma vez que o mesmo deve ser trabalhado em todas as áreas de conhecimento.

Em Corumbá, essa situação passou a ser modificada, no final de 2019, quando a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), começou a discutir a necessidade da inclusão de um professor especialista em Educação Física na Educação Infantil, em novembro do mesmo ano foi publicada a Resolução nº 247, de 04 de novembro de 2019, que regulamenta a Educação Física no município. No Art. 4º esclarece papel deste componente curricular na Educação Infantil.

A Educação Física na Educação Infantil (Níveis e Pré-escola) deverá ter como objetivos a organização da motricidade da criança, buscando a harmonia entre as necessidades individuais e do grupo, por meio de atividades lúdicas, desenvolvendo a consciência corporal, de espaço e tempo, trabalhando os movimentos amplos, ajudando a compreender seu corpo, permitindo dessa

¹ Tema de estudo e conhecimento da Educação Física (SOARES et al., 1992)

forma que o aluno adquira a autoconfiança necessária à autonomia (CORUMBÁ, 2019, p. 10).

No início de 2020, concretizou-se a mudança. Toda a Educação Infantil passou a contar com professores de Educação Física no seu quadro docente, sem que houvesse capacitação deles, tampouco uma discussão aprofundada sobre os conteúdos, as responsabilidades deles na escola.

Diante a mudança proposta pela SEMED, diversas questões surgiram: como essa proposta seria colocada em prática? Os professores de Educação Física se sentiam preparados para assumir tal empreitada? Os cursos de formação inicial em Educação Física forneceram ferramentas para esse professor? Esses questionamentos nos levam ao chamado processo de formação da identidade do professor, no qual a história de vida, os saberes adquiridos durante a formação, o contexto social do ambiente de trabalho se entrelaça (FLORES, 2015).

Entende-se que a incerteza é um dos fatores presentes no processo de construção, afirmação e (re) construção da identidade em um processo que pode ser transitório, efêmero ou duradouro (HALL, 2014, 2020; BAUMAN, 2002, 2005) surgiram as perguntas que orientaram esta dissertação: 1. Como é caracterizado o processo de construção da identidade de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil? 2. Os saberes anteriores a formação inicial auxiliam nesse processo? 3. Qual é a relação entre a formação inicial e a identidade desse professor? 4. Quanto o ambiente de trabalho (a escola), as expectativas dos pais, gestores educacionais interfere nessa construção?

Diante destas perguntas elencamos os objetivos da pesquisa: objetivo geral - discutir o conceito de identidade e investigar a construção da identidade de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil e, objetivos específicos - a) traçar o perfil do professor de Educação Física, no que concerne a faixa etária, formação acadêmica e tempo de atuação no magistério, na Educação Infantil no município de Corumbá; b) compreender se a entrada do professor na Educação Infantil em Corumbá se deu por “opção” ou “condição”, ou seja, se foi uma escolha consciente, planejada e balizada por critérios pedagógicos ou uma mera necessidade de inserção no mundo do trabalho; e c) interpretar o significado que cada professor dá para a sua profissão e elencar as principais dificuldades dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil.

Essa dissertação está organizada em três blocos, no primeiro é tratado sobre a identidade do professor e sua relação com a formação profissional, no segundo aborda-se a Educação Física na Educação Infantil, e no terceiro o percurso metodológico do estudo e os resultados e a discussão.

2 O FIO DE ARIADNE E A IDENTIDADE DO PROFESSOR

Na mitologia grega, Ariadne era filha do rei Minos que impôs a Teseu uma tarefa que julgava ser impossível de ser realizada, entrar no labirinto matar o Minotauro e retornar para que assim pudesse desposar sua filha. Apaixonada por Teseu e conhecendo a dificuldade da tarefa, Ariadne deu a ele um novelo, o que deveria ser desenrolado ao longo do caminho percorrido, para assim conseguir retornar.

Fazendo uma analogia ao mito de Ariadne e Teseu, podemos associar o processo de formação da identidade de um professor a um labirinto, no qual os caminhos são os diversos “eu” (o pessoal, o profissional, o social inter-relacionados com uma sociedade em constante mudança). Ao longo desse capítulo, tentaremos ser um pouco o fio de Ariadne, para desvelar esse processo.

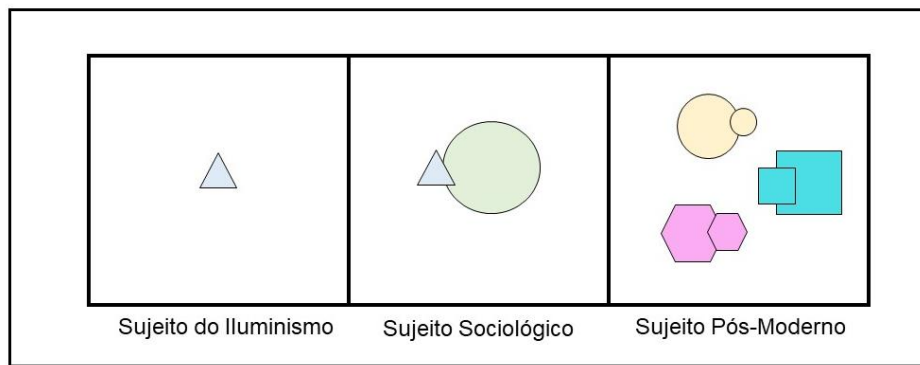
A identidade de um professor não pode ser dissociada da sua identidade pessoal. No dicionário Houaiss a identidade é definida como substantivo feminino que define como conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa às quais é possível individualizá-la (HOUAISS, 2021).

Se nos embasarmos na definição supracitada, em um primeiro momento parece ser fácil definir “identidade”, melhor dizendo, é aquilo que se é: homem ou mulher-condição biológica; homo/heterossexual - orientação sexual; negro ou branco - relativo à raça; brasileiro ou boliviano – nacionalidade e assim por diante (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014). Mas não é realmente tão simples, é preciso ir além da diferença.

[...] a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como algo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, pp. 21-22).

O processo de identificação é histórico e transformador, as concepções sobre quem se “é”, ou como o outro nos enxerga mudou ao longo dos anos. Hall (2020) apresenta três concepções de identidade do sujeito: do Iluminismo; sociológico; e pós-moderno (Figura 1).

Figura 1. Concepções de Identidade



Fonte: elaborada pela autora

O sujeito iluminista baseava-se em uma concepção de pessoa completamente centrada, dotada de razão e consciência, a identidade nasce com ela e ao longo da sua vida permanece a mesma, acreditava-se que o ser humano nascia pronto, a sociedade pouco interfere nesse processo. É compreensível essa concepção quando lembramos que esse sujeito, vinha rompendo com um modelo de mundo pautado nos saberes divinos da igreja, o “antropocentrismo” se torna o carro chefe do indivíduo nesse processo de ruptura.

A construção da identidade, após o iluminismo sofre modificações, percebeu-se que a identidade baseada apenas na concepção pessoal dos indivíduos não era mais suficiente, nasce assim o que Hall chamou de sujeito sociológico, o mesmo era o reflexo da complexidade do mundo moderno e das relações estabelecidas com a sociedade, a identidade deixou de ser centrada no “eu” sozinho, passando a ser estabelecida entre o “eu” e a sociedade, aparece a figura do “nós”, a junção do mundo interior com o mundo exterior, nas palavras do autor “[...] a identidade costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2020, p.11). O entorno torna-se tão importante quanto as heranças carregadas pelos sujeitos.

O sujeito pós-moderno tem sua identidade definida historicamente e não mais biologicamente como se afirmava. [...] “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2020, p.12). Em um mundo pós-moderno as concepções identitárias não são mais baseadas no “isto ou aquilo”, as relações temporais tornam-se mais importantes, a construção da identidade é constante e ininterrupta.

Os conceitos que envolvem a construção da identidade se modificaram, mas certas questões-chave não podem ser deixadas de lado, o que muda é a rigidez do processo (HALL, 2014). Esse processo de mudança que o conceito de identidade passou ao longo do tempo

demonstram a necessidade de se acompanhar as transformações ocorridas com o mundo e a sociedade para que seja possível compreender o “eu” identitário na modernidade tardia ou modernidade líquida (BAUMAN, 2005; RIZZO et al., 2020).

Modernidade líquida é uma metáfora que Bauman (2002) empregou em uma tentativa de explicar o mundo contemporâneo. O autor se apropria da ideia de derretimento dos sólidos que ao se transformar em líquidos adquirem fluidez não fixando o espaço, nem prendendo o tempo. A liquidez foi a forma encontrada para descrever o processo de globalização que passa a sociedade contemporânea.

Nesta direção de um mundo liquefeito a duração das coisas é efêmera, um produto (bem de consumo) comprado hoje, já sai da loja com um menor valor de mercado, e o seu tempo de durabilidade é extremamente curto, estraga-se tudo muito rápido, e o preço do conserto é quase o mesmo valor de um aparelho novo, levando o consumidor a comprar um novo. Junte-se a isso, o fato que a indústria do consumo lança novas versões dos seus produtos diuturnamente, levando o sujeito sentir-se insatisfeito com o produto que possui, buscando um novo (SILVA; SILVA, 2019)

Nesse contexto o processo de formação de identidade também foi alterado, aquilo era dado (herdado) para o sujeito – raça, gênero, família classe social, nacionalidade – se torna menos importante, principalmente nos países com um maior desenvolvimento econômico e tecnológico, esses fatores passam a ser diluídos, liquefeitos, multifacetados (BAUMAN, 2005). Sendo assim, a identidade hoje é...

[...] um fenômeno que necessita ser construído, posto que não mais é somente dado ao indivíduo no momento do seu nascimento pelo seio social da uma comunidade onde ele está inserido. A construção de identidade que anteriormente precedia ao indivíduo, não apenas o faz, agora se comunga com a realização em um esforço de dar forma e solidez a volatividade do cotidiano líquido, meio este inundado de possibilidades e objetos sedutores (SILVA; SILVA, 2019, p. 2019).

Ou seja, a ideia de uma identidade coerente, construída de forma sólida com um alicerce firme seria um ônus muito grande, tirânico, tolhendo a liberdade de escolha (BAUMAN, 2005). Ao mesmo tempo a liberdade de escolha tensiona o sujeito pós-moderno que muitas vezes tem a sensação de não ter mais âncoras para vincar o seu barco, descansar momentaneamente e mudar o curso da sua viagem, pois se assim o fizer ficará à mercê dos ventos levando sua embarcação para qualquer lado (SILVA; SILVA, 2019)

Segundo Bauman (2005) a grande questão, atualmente, seria escolher qual identidade seria utilizada, e quanto tempo permanecer com ela. “[...] se no passado a ‘arte da vida’ consistia principalmente em encontrar os meios adequados para atingir determinados fins, agora se trata de testar, um após o outro” (BAUMAN, 2005, p.90). A construção da identidade se tornou um constante experimento. Para Hall (2014; 2020) e Bauman (2002;2005) a identidade é construída, (re) construída em um processo de incerteza que pode ser transitório ou duradouro.

A partir da globalização, as mudanças identitárias são observadas em todas as esferas da sociedade, no trabalho que o sujeito exerce, nos papéis sociais que ele ocupa, e principalmente como ele vê o mundo. Se o homem compreender o processo de liquefação dos sólidos e o modelo de mundo globalizado, o qual vivemos, é possível especular que assim como Teseu, ele terá desenrolado com perfeição o novelo, e apesar das inseguranças conseguir sair do labirinto.

2.1 O PROFESSOR QUE TEMOS: SOLIDEZ OU LIQUEFAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA SUA IDENTIDADE.

Ser professor é uma das profissões mais antigas da humanidade, cuja função, diga-se de passagem, é de suma importância nos processos de mudanças e transformações da sociedade. Porém com o passar dos tempos pouco se alterou na sua forma de atuar. Existe uma máxima que diz que se fosse possível viajar no tempo e, assim, deslocássemos um professor do Século XVIII para os dias de hoje, e ele se encontraria completamente perdido com as mudanças oriundas da contemporaneidade, até que o levássemos a uma escola, que se encontra exatamente igual a qual ele lecionava (ZAIM-DE-MELO, 2017).

Indo nesta direção é plausível afirmar que a construção da identidade de um professor hoje, se encontra em um grande conflito. De um lado estão os cursos de formação de professores (nem todos) que buscam acompanhar as mudanças constantes, quase diárias de um mundo globalizado com repercussões no processo educacional, uma vez que há uma passagem de um mundo ordenado por regras para um instável e fluido (COSTA, 2011) e do outro lado a própria escola, arcaica, que evolui a passos lentos como de uma tartaruga

Beijaard, Meijer e Verloop (2004) identificaram quatro aspectos centrais na formação da identidade do professor:

1. Assim como a identidade pessoal, a identidade do professor não é dada, ela é construída em um processo complexo e dinâmico, onde a imagem desse profissional é equilibrada com múltiplos papéis que os docentes sentem que devem desempenhar.

2. Envolve a pessoa/professor e o contexto social ao qual ela está inserida. [...] “ser professor é uma questão de o professor ser visto como professor por si mesmo e pelos outros; é uma questão de argumentar e, em seguida, redefinir uma identidade socialmente legitimada” (BEIJARD, MEIJER e VERLOOP, 2004, p. 122). Este contexto invariavelmente está relacionado com a comunidade escolar.

3. Integra um conjunto de sub identidades (formação, profissional, herança familiar², raça, gênero, orientação sexual, orientação religiosa entre outras) que mais ou menos se harmonizam, e se relacionam com os diferentes contextos da vida dos professores. Parte delas podem estar vinculadas diretamente a sua profissão (cursos, formação inicial e continuada) enquanto outras podem ser mais periféricas; e

4. O envolvimento do próprio sujeito, ou seja, o professor, enquanto elemento ativo em seu processo de desenvolvimento (nas formações continuadas, nas discussões sobre a política da escola, elaboração de projeto político pedagógico, na sua relação com a comunidade).

Embora não utilize o termo identidade como Beijaard, Meijer e Verloop (2004), Tardif (2014) ao pontuar os saberes que os professores utilizam na sua atuação profissional, contribui para a discussão da formação da identidade profissional. O autor conceitua os chamados saberes docentes contribuem para uma melhor compreensão do “tornar-se” professor. Para Tardif (2014) os saberes:

[...] provêm de fontes diversas - formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional aprendizagem como os pares, etc. (TARDIF, 2014, p.60).

Apropriando-se das ideias de Tardif podemos acrescentar que identidade do professor, é resultante de uma somatória de socializações que resultam em saberes, socializações que foram vividas:

- Antes do ingresso nos cursos de formação de professores: na família (como os pais e/ou responsáveis valorizam a educação) e educação não formal (saberes pessoais dos professores) e na escola, educação formal anterior a formação profissional;

² Quando falamos em herança familiar estamos nos referindo aqueles professores cujos pais ou responsáveis são também professores ou atuam na esfera educacional.

- Durante o processo de formação do professor: nos estágios, nas aulas durante a graduação, nos cursos, palestras realizadas durante a sua formação inicial etc.;
- Durante o percurso da carreira profissional: no cotidiano de sala de aula, nas horas atividades, nas conexões estabelecidas com os pares e na formação continuada: tanto nas feitas por opção do próprio professor quanto naquelas realizadas por imposição dos órgãos reguladores da profissão e ou mantenedoras (no caso de escolas particulares) ou secretarias municipais e estaduais de educação.

Se faz necessário ressaltar que devido a rapidez com as quais as mudanças (o uso e apropriação de recursos tecnológicos, velocidade da informação, muitas vezes gerando novos paradigmas) vêm acontecendo, sob o efeito da globalização, muitos professores sentem-se inseguros, tendo a necessidade de gerar vínculos para não perder suas referências neste mundo contemporâneo plural que está marcado por múltiplos valores e escolhas (ROSSI, HUNGER, 2020).

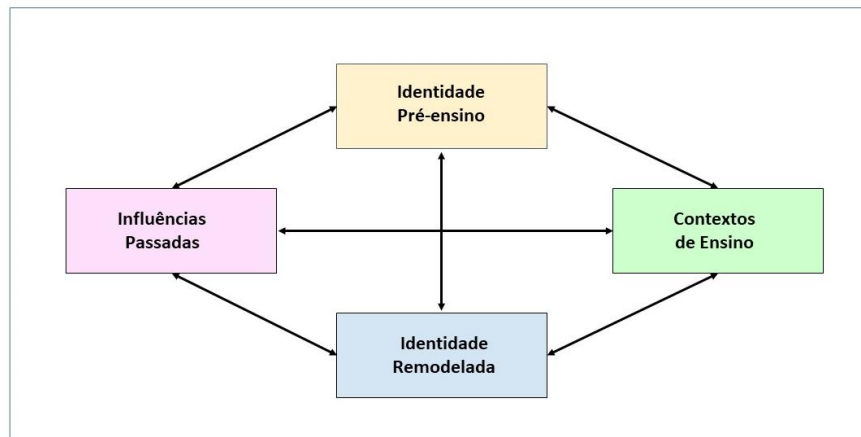
Tal insegurança é subsidiada pela própria formação do docente que ainda é pautada em um modelo ultrapassado, disciplinar onde os docentes fornecem o os saberes fragmentados e as escolas o ambiente, no qual a teoria será colocada em prática. Durante muito tempo esse foi o processo, ou ainda é, de formação inicial do professor (SCHEPENS; AELTERMAN; VLERICK, 2009).

Com a globalização as instituições escolares perderam o monopólio de tutoras do conhecimento, partilhando esse papel para instrumentos tecnológicos, a internet e outros meios, (re) significando a relação professor- aluno, levando a

[...] “ ‘privatização’ ” e a “individualização” dos processos e das situações de ensino e aprendizagem, além da gradual e inexorável substituição da relação ortodoxa professor-aluno por aquela de fornecedor-cliente, ou aquela centro comercial-comprador (BAUMAN, 2009, p. 670).

Embora exista essa concorrência desleal com a monetização dos sistemas de ensino, um dos frutos da modernidade líquida, a formação da identidade do professor perpassa por um conjunto de influências mediadoras nesse processo. Flores e Day (2006) as apresentam em quatro categorias: 1. Biografia pessoal (influências passadas); 2. As trajetórias da formação e a identidade anterior a esse processo (imagens e teorias implícitas); 3. Contextos de ensino (prática de sala de aulas, cultura escolar e liderança); e 4. A identidade remodelada. Essas categorias são indissociáveis (Figura 2).

Figura 2. Principais influências mediadoras na formação da identidade docente.



Fonte: Flores; Day, (2006)

No Brasil, seguindo uma linha semelhante, Pimenta (1999) aponta que para a construção da identidade do professor, um sujeito hierarquicamente situado, segundo a autora, é preciso uma junção de saberes, os saberes da docência, divididos em três grupos que se entrelaçam: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

A experiência, se relaciona ao que Flores e Day (2006) chamaram de biografia pessoal, os acadêmicos dos cursos de formação de professores, já possuem uma representação sobre o que é ser professor, associada a experiências de sucesso e/ou da sua vida escolar. O conhecimento se relaciona aos saberes específicos de cada especialidade docente (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, etc.) e o que os diferem de meras informações. Os saberes pedagógicos estão diretamente ligados ao contexto de ensino, e se relacionam a como ensinar.

A construção da identidade de um professor, como já foi dito, assim como a identidade do sujeito é um constante processo de construção e reconstrução de si mesmo relacionados ao “eu” social, aliados quer seja por influências mediadoras (FLORES; DAY, 2006) ou aos saberes da docência (PIMENTA, 1999).

Mas nesse contexto, se a biografia pessoal é um item importante, como se dá esse processo com o professor de Educação Física que atua na Educação Infantil? Pois é sabido que a presença desse profissional nesta esfera da educação básica é recente, portanto, é possível especular que os docentes que estão na Educação Infantil (com a Educação Física ou Movimento) não viveram essa experiência, e estão se apoiando em outras experiências para o seu fazer pedagógico. Ficando uma dúvida, então, seria a Educação Física nesta etapa de ensino, luxo ou necessidade? Questão que buscarei responder a seguir.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUXO OU NECESSIDADE?

As crianças são seres artísticos, se expressam à sua maneira, criam, vivem o presente brincando, se-movimentam de várias formas; algo que se torna pura expressão de suas emoções.

Em Corumbá a inserção obrigatória de um professor de Educação Física na Educação Infantil é recente, o documento que regulariza essa situação é datado de 2019 (CORUMBÁ, 2019). Legalidade não garante legitimidade, muito se discute sobre a presença desse docente nesta etapa de ensino. Ao longo desta seção será discutido se a Educação Física é luxo ou necessidade.

A Educação Infantil é parte integrada da chamada educação básica destinada ao trabalho com esses seres artísticos, garantida aos brasileiros pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Segundo Kishimoto (1996), a história da Educação Infantil é precedida pelas ideias de pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel e outros, que, por sua vez, ajudaram na criação e expansão dos estabelecimentos destinados às crianças. Esses espaços foram criados em países como a Alemanha, Inglaterra, França, Estados Unidos e outros, e, de modo geral, atendiam duas finalidades básicas, a assistência (ou guarda) e a educação.

Contudo, segundo a autora, instaurou-se uma divisão entre os estabelecimentos: os destinados à assistência para as famílias pobres (salas de asilo ou de custódia e creches) e os estabelecimentos de educação para a classe média e a elite econômica (jardins de infância e escolas maternais). Os mantenedores desses espaços eram grupos religiosos, damas da sociedade (trabalho filantrópico), associações femininas, indústrias etc. Posteriormente, os Estados-Nação passaram a assumir a responsabilidade por esses estabelecimentos e esse fato é um marco fundamental na história da Educação Infantil.

De um ponto de vista sociológico, Chamboredon e Prévot (1986) afirmam que a expansão da escolaridade infantil, durante o século XX, decorre de certas mudanças sociais. Dentre elas, os autores destacam a mudança no papel pedagógico das mães que, por sua vez, está atrelada à ascensão das mulheres ao mercado de trabalho, à “liberação” da mulher de parte das funções caseiras e, claro, à extensão da escolaridade.

No Brasil, um dos marcos no reconhecimento da Educação Infantil como garantia da criança detentora de direitos é a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), posteriormente temos a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1989).

Outros documentos foram publicados desde a Constituição Federal, mas essa tríade é que causou maior impacto nas vidas das crianças brasileiras.

3.1 A TRÍADE REGULAMENTAR

A partir da homologação da Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil passa a ter os contornos do que é hoje, e, sendo tratada com o devido respeito. “[...] a aprovação da Constituição fecha uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo” (SAVIANI, 2013, p. 16)

Com a promulgação da carta magna brasileira, surgiram leis decretos, estatutos, diretrizes com o intuito de garantir o direito constitucional à educação, e por consequência a creche e a pré-escola.

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] IV- **educação infantil** (grifo nosso), em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988, p. 35).

A Constituição Federal é um marco pois amplia os direitos da criança com relação a Educação Infantil, responsabilizando estado, leia-se as prefeituras, pelo atendimento e a democratização da Educação Infantil. E embora transfira para as Secretarias Municipais de Educação essa responsabilidade, em Corumbá é somente em 1995 que essa mudança acontece, as creches até então, estavam sob a supervisão da Secretaria Municipal de Assistência Social.

Em 1995, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) assume a responsabilidade de dirigir as creches, englobando-as assim, na primeira etapa da educação básica, juntamente com a pré-escola. Ainda nos anos de 1990, o poder público municipal preenche as vagas de profissionais para a Educação Infantil através de concurso público, adequando-se à nova legislação educacional vigente e exigindo como requisito mínimo para a inscrição nos concursos, que o candidato tivesse o nível superior (ARRUDA, 2010, p. 68).

O segundo documento que compõem a nossa tríade é Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/90, um estatuto construído sem objetivos diretos com a educação, mas que possui um amplo impacto nas políticas educacionais brasileiras, após a ser sancionado.

As crianças e os adolescentes são concebidos no ECA como sujeitos que possuem todos os direitos fundamentais intrínsecos aos seres humanos, como todas as oportunidades e facilidades que possam assegurar o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

A criança e o adolescente, não são um mero objeto de intervenção jurídica e social por parte da família, do Estado e/ou sociedade, não devem ser tratadas como simples portadores de necessidades (ARRUDA, 2010). Para Costa (2009, p.15), o ECA foi um avanço em favor da infância e afirma que:

O Estatuto da criança e do adolescente é o reflexo no direito brasileiro dos avanços, obtidos na ordem internacional, em favor da infância e da juventude. Ele representa uma parte importante do esforço de uma nação, recém-saída de uma ditadura de duas décadas, para acertar o passo com a comunidade internacional em termos de direitos humanos. As idas e vindas, os altos e baixos, os caminhos e os descaminhos de sua implementação nos dão uma boa imagem de como, enquanto estado e sociedade civil, estamos nos saindo no esforço de democratizar nossa democracia reconquistada em 1985 (COSTA, 2009, p 15).

Sobre o ECA, concordamos com MARTINS (2018), o documento traz uma grande contribuição para os olhares que a sociedade brasileira possui sobre a criança, que passou, pelo menos legalmente, a ter o direito de ser apenas criança.

O terceiro documento, é o mais importante da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Darcy Ribeiro, sancionada em 20 de dezembro de 1996, a chamada LDB/9394/96. Suas orientações modificaram toda a educação. Nesse texto nos atentaremos as implicações para a EI, incluída no sistema nacional de ensino, definindo-a como primeira etapa da educação básica, com o objetivo de desenvolver integralmente a criança de 0 a 6 anos de idade, como encontramos no título V, capítulo II, seção II, Art. 30 que a educação infantil será oferecida em: “I-creche, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e II pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. (BRASIL, 1996). Com a LDB fica clara a função da EI, a partir de então, educar e cuidar, convicções norteadoras e aspectos inseparáveis da educação da criança de 0 a 6 anos de idade.

3.2 CORUMBÁ E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTOS REGULATÓRIOS

Passados quase 10 anos da promulgação da Constituição, foi necessária a publicação da nova LDB, em 1996, para que houvesse uma maior movimentação nas políticas públicas relacionadas a Educação Infantil, tanto no Mato Grosso do Sul, quando no município de

Corumbá. Amparados pela a LDB, em 1998, o governo estadual entrega a responsabilidade das pré-escolas que se encontravam em sua jurisdição, para os municípios.

A promulgação da Lei Complementar nº 31/97, do município de Corumbá, é um marco para Educação Infantil, pois determina a como deverá ser a gestão (democrática) nas unidades escolares, nesse texto são incluídas as Creches. Na Seção V, Art. 22 da referida lei, fica determinado que a coordenação da Educação Infantil, deverá ser ocupada por um profissional da educação com formação em pedagogia ou licenciatura em psicologia. Até então os profissionais que dirigiam as creches eram assistentes sociais.

Com essa mudança de responsabilidade, o governo municipal corumbaense, via Decreto Lei nº 270/98 (CORUMBÁ, 1998) determina uma mudança de nomenclatura nas creches, as até então chamadas creches comunitárias passaram a ser denominadas creches municipais. O caráter assistencialista destas instituições, teoricamente deixou de existir, passando a ser educativo.

Entretanto, a regulamentação da Educação Infantil no município aconteceu em 1999, por meio da Deliberação n. 012/99 do Conselho Municipal de Educação, que dispunha sobre autorização e credenciamento para o funcionamento da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino. (CORUMBÁ, 2009).

Visando acompanhar, avaliar e propor ações para a Educação Infantil, bem como monitorar as ações realizadas nas escolas de Educação Infantil, em 1999, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) criou o Núcleo de Educação Infantil, que possui também o papel de oferecer formação continuada para os profissionais que atuam nesta etapa de ensino.

Para auxiliar os municípios na implementação da Educação Infantil, logo após promulgação da LDB, o MEC em 1998, lançou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), um documento não obrigatório, mas que deveria auxiliar o professor da Educação Infantil no seu fazer pedagógico, ou seja, recomendações para os docentes. O RCNEI (BRASIL, 1998) foi o primeiro documento oficial, para ser aplicado em âmbito nacional, com a intenção de orientar a prática pedagógica na Educação Infantil.

Nesse documento evidencia-se que na EI o currículo não deve ser organizado em disciplinas, busca-se assim um ensino integralizado sem a presença de professores especialistas como nas outras etapas da educação básica (MARTINS, 2018).

O RCNEI foi dividido em três volumes: 1- Introdução; 2 - Formação Pessoal e Social, e 3 - Conhecimento de Mundo. No volume introdutório são apresentadas as características gerais

do documento, são conceituados: criança, cuidar, educar e brincar. Aponta os objetivos gerais da Educação Infantil e o perfil do professor que atuará nesta etapa de ensino. O segundo volume tem como objetivos: explicitar o desenvolvimento pessoal da criança; a construção da identidade e da autonomia que permitam à criança explorar o ambiente natural e social. O terceiro volume traz o conhecimento em diferentes linguagens, como movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Novamente foram necessários quase 10 anos, para que a educação municipal corumbaense se movimentasse para criar um documento próprio para a Educação Infantil e séries iniciais. Em 2007 foram publicadas as Diretrizes Curriculares do Município de Corumbá (DCMC), para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (CORUMBÁ, 2007).

Sobre a Educação Infantil, o documento é justificado pela SEMED, uma vez que:

Partindo das políticas já existentes, surgiram discussões que apontam para a necessidade de uma proposta pedagógico-curricular para esta área, já que é possível visualizar a incorporação da Educação Infantil no sistema educacional (CORUMBÁ, 2007, p.88).

As DCMC para Educação Infantil, baseadas no RCNEI, apresentam os objetivos para esta etapa de ensino, direcionados para a “[...] formação da criança visando o desenvolvimento de suas potencialidades como consequência de ações intencionais do professor (CORUMBÁ, 2007, p. 8), devem auxiliar na seleção dos conteúdos e metodologias.

Espera-se que a partir do documento as crianças desenvolvam as capacidades de:

- Descobrir e conhecer progressivamente suas potencialidades e limites;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, ampliando suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Observar e explorar o ambiente com curiosidade desenvolvendo e valorizando atitudes que contribuem para sua conservação;
- Utilizar diferentes linguagens de forma a compreender e ser compreendido; e
- Expressar suas ideias, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.

Os conteúdos devem ser trabalhados nas dimensões conceitual (aprender a conhecer), procedimental (aprender a fazer) e atitudinal (aprender a ser), nos eixos Movimento, Artes, Música, Linguagem geral e escrita, Natureza e sociedade e, Matemática, divididos em dois grupos: 1. Crianças de 0 a 3 anos e, 2. 4 a 6 anos.

Assim como nos RCNEI, as diretrizes municipais se pautam em uma concepção de criança ancorada na psicologia do desenvolvimento, o que muitas vezes levou aos professores desta etapa a buscarem a uma padronização da criança, desconsiderando o contexto social da criança, para um município do tamanho de Corumbá, com tantas diferenças, crianças que moram na beira do rio, crianças que moram próximas a Bolívia, crianças que moram no morro, padronizar estava fadado dar errado.

Em dezembro de 2009, é publicada a Resolução N° 5 fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no Art. 5° determina § 1° É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

E no Art. 7°, resolve que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem: Garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I - Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p.2)

Com as DCNEI, o olhar para a concepção de criança muda de abordagem, abandona-se as fases do desenvolvimento preconizadas pela psicologia, a base passa a ser a sociologia da infância. Segundo Martins (2018) os documentos:

[...] “sinalizam essa mudança paradigmática ao considerar as crianças como sujeitos históricos e de direitos que, nas interações e nas relações cotidianas em que estão inseridas, constroem suas identidades pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura” (MARTINS, 2018, p.50)

Em solo corumbaense as DCNEI, se tornam base para o currículo da Educação Infantil, somente em 2017, com a publicação da Resolução/ SEMED N°082, de 27 de dezembro de 2017. Em seu texto são traçados os objetivos para a Educação Infantil, o currículo com ênfase no brincar, definido no Artigo 12, Parágrafo único. “Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo” (CORUMBÁ, 2017, p. 6).

Outro ponto importante definido nessa resolução é a carga horária destinada a EI, nas creches com jornada integral, a carga horária total da permanência da criança na escola, será de 1.600 horas/aulas anuais. Na etapa da Pré-Escola, Jornada Parcial, a carga horária total da permanência da criança, será 800 horas/aulas anuais.

O último documento que será apresentado neste texto é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em meados em 2017 definida em seu texto introdutório como: “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

A primeira versão da BNCC, começou a ser construída em meados de 2015, nesse período teve via site do MEC, uma consulta pública aberta a população. Esse período foi de muita tensão, críticas e contradições. A consulta teoricamente atingiu seus objetivos, a pouca participação da sociedade civil no processo é sua maior crítica (HAJE, 2017).

Em maio de 2016 foi apresentada uma segunda versão da base, e após novas discussões, a versão definitiva foi apresentada e homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo então presidente do Brasil Michel Temer.

Para a Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) confirma o que já havia sido proposto nas DCNEI, dois eixos, as interações e as brincadeiras, estruturados em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os eixos e os campos de experiências deverão ser trabalhos em toda a EI, organizados em três grupos de faixas etárias. Nas creches temos dois destes grupos, bebês de zero a 1 ano e 6 meses e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). O terceiro grupo encontra-se na pré-escola, crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 2017).

Assim como o RCNEI, a BNCC traz em seu corpo textual uma concepção de criança embasada na Sociologia da Infância, tendo como enfoque as interações entre as crianças e os seus pares, reconhecendo a criança como sujeito. que aprende sobre o mundo que está inserido, e ao mesmo tempo, conhece seus valores e suas culturas (MARTINS, 2018).

A construção da BNCC passou por inúmeras críticas (as quais não são objetos dessa dissertação, embora concordemos com elas, principalmente no que concerne a necessidade de ter se dialogado mais com a sociedade civil) e com a sua publicação tornou-se documento referência para a construção dos currículos da educação brasileira levou ao governo do Estado do Mato Grosso do Sul, juntamente com a UNDIME-MS (União Nacional dos Dirigentes de Educação) a um movimento inédito, a co-construção de um currículo de referência para o MS (MATO GROSSO DO SUL, 2019)

Foram lançadas quatro versões, para que o documento fosse aprovado, o qual foi lançado em 30 de novembro de 2018. No mesmo ano o Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) publicou no dia 6 de dezembro, o Parecer Orientativo CEE/MS nº 351/2018, que regulamenta o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Baseado nos documentos utilizados, visando uma melhor visualização dos desdobramentos nas políticas educacionais de Corumbá, organizamos o quadro a seguir.

Quadro 1. Impactos nas políticas educacionais corumbaenses

Documento Oficial	Desdobramento nas políticas educacionais de Corumbá
Constituição Federal / 1988	1995 – SEMED assume as creches 1998 - Decreto Lei n. 270/98 – mudança de nomenclatura das Creches
LDB 9394/1996	1997 – Lei complementar nº 31/97 que inclui as creches no sistema de ensino municipal. 1998 – O Estado passa de forma permanente a responsabilidade da EI para os municípios. Deliberação n. 012/99/CME – regulamentação da EI em Corumbá
RCNEI 1998	1999 - Formação continuada via núcleo de EI da SEMEC, entrega dos RCNEIs para as escolas; 2007 – Diretrizes Curriculares para a EI
DCNEI 2009	2017 - Resolução/ SEMED N°082/2017
BNCC	2019 - Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental

Fonte: elaborado pela autora

A promulgação da Resolução nº 247, de 04 de novembro de 2019 pela Secretaria Municipal de Corumbá, não é um desdobramento de uma lei maior, mas modifica significativamente a Educação Infantil, pois insere o professor de Educação Física nesta etapa de ensino. Essa inserção de certa maneira traz legitimidade à uma área de ensino que tem o movimento e as práticas corporais como “fim” no processo formativo da criança, e não como “meio” para sua entrada no mundo das letras e números.

3.3 PROFESSORES (AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BRINCANTE EM FORMA DE MESTRE

Duas questões importantes precisam ser debatidas sobre a relação Educação Infantil e Educação Física. A primeira delas se relaciona sobre a necessidade deste componente curricular nos currículos de Educação Infantil. A outra questão diz respeito a quem deve ser o profissional responsável pela Educação Física nesta etapa da escolarização básica: um professor generalista, normalmente um pedagogo ou um professor especialista com formação em Educação Física.

Quanto a presença da Educação Física na Educação Infantil tanto nos RCNEI, quanto na BNCC não há uma referência ao professor de Educação Física. [...] “as dimensões do corpo, do movimento, dos jogos, das brincadeiras e das interações têm as suas importâncias ressaltadas... e, podem ser trabalhadas por professores regentes (MARTINS, 2018, p.34).

E dentro deste contexto encontramos nas escolas de Educação Infantil um trabalho insipiente no que concerne as dimensões do corpo, do movimento, dos jogos, das brincadeiras. Segundo Surdi, Melo e Kunz (2016, p.460) “[...] os ambientes educacionais se tornaram um domínio de atividades e encaminhamentos pedagógicos que fortalecem o trabalho com os corpos presos em carteiras, controlados e enfileirados” o que limita muitas vezes o processo criativo da criança.

Junte-se a isso a falta de planejamento para as construções físicas das chamadas “Escolinhas” (nomenclatura destinada a escolas que oferecem apenas a Educação Infantil na rede particular), que muitas vezes são adaptações de casas transformadas em escolas, com um espaço para brincar reduzido ou inexistente.

As preocupações com a aprendizagem da leitura e da escrita, do saber calcular tornaram-se um dos principais objetivos da Educação Infantil, o documento Política Nacional de

Alfabetização, aponta que na etapa pré-escolar, é que se deve enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e escrita (BRASIL, 2019).

A pressão para atingir os objetivos levantados pela Política Nacional de Alfabetização tem levado os professores generalistas a uma exacerbada valorização dos processos cognitivos da aprendizagem, deixando, muitas vezes, poucas oportunidades para o brincar livre, espontâneo.

Mas se só brincar fosse suficiente, não haveria necessidade de aulas de Educação Física, pois as crianças possuem alguns horários livre (o recreio, o parquinho, e os minutos final de cada aula). Rangel (2010) afirma:

[...] há a necessidade de uma transmissão cultural sistematizada, de uma discussão sobre valores que, inclusive, vão contra os pregados pela televisão (competição exacerbada, por exemplo), do ensino de movimentos conscientes e ampliados (na rua se brincava, correr, arremessar, subir em árvores, e se ‘soltarmos’ as crianças na escola, sem a preocupação de modificar o ambiente para fazê-la aprender o e sobre o movimento, não garantiremos nada). Enfim, há necessidade de um educador com conhecimento sobre a importância do movimento por traz das brincadeiras, não porque as mesmas não sejam ótimas para as crianças, mas para torná-las ainda melhores (p.2)

A Educação Física não é proprietária do trabalho com o movimento na Educação Infantil, os professores generalistas, não só podem, como deveriam se utilizar do movimento nas mais diversas áreas do conhecimento, levando a criança para outros ambientes que diferem da sala de aula (D’ÁVILA; SILVA, 2018).

Alguns estudos (BRAUN, 2016; D’ÁVILA; SILVA, 2018; BORRE, REVERDITO, 2019) apontam que o professor generalista tem tentado trabalhar os conteúdos relativos à Educação Física, ou como é chamada na Educação Infantil, ao movimento, mas segundo esses docentes os cursos de formação inicial que eles fizeram não ofereceram conhecimentos necessários para o trabalho com a Educação Física.

Nesse contexto muitas vezes a Educação Física é o momento de descanso dos professores regentes, ou é o auxílio de outras necessidades pedagógicas e/ou festivas da escola, como ensaios para o dia das mães, páscoa e festas junina (MELLO et al., 2012).

Para que essa situação seja modificada, o que deveria acontecer no município de Corumbá, uma vez que segundo a legislação a Educação Física na Educação Infantil é ministrada por um especialista é que os professores (generalista e de Educação Física) trabalhem em conjunto, em prol do trabalho pedagógico, e não no componente curricular, tendo sempre em vista o melhor para a criança.

A Educação Física na Educação Infantil deve ir além da perspectiva motora, ampliando a criatividade e a sensibilidade das crianças, favorecendo o brincar e o tempo da criança, quer seja para aprender a ler, como para aprimorar o seu repertório corporal.

No início desse capítulo, indaguei se a presença da Educação Física na Educação Infantil era luxo ou necessidade, encerro o mesmo afirmando que ela é necessária sim, uma vez que temos o brincar como um dos eixos que norteiam esse componente curricular, e embora como afirmado anteriormente os documentos oficiais não referendam o professor especialista, nada mais justo que esse papel seja de um professor que tenha como finalidade proporcionar uma educação que o foco central, seja a criança que brinca, joga, se aventura nos contos de fadas, tendo como cenário o pátio, a quadra, o parquinho e não apenas a sala de aula.

4 PERCUSOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. Segundo Minayo (1995):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] 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, e que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, pp. 21-22).

Quanto ao caráter exploratório, justificamos essa opção, pois encontramos poucas pesquisas, em nosso levantamento bibliográfico nas bases de dados e plataformas de pesquisa, estudos que envolvessem a identidade do sujeito e o professor de Educação Física na Educação Infantil (APÊNDICE I). A busca foi realizada por publicações à partir de 2015.

Em uma busca aprofundada nos principais portais de divulgação científica para pesquisas na área da educação (Portal de Periódicos CAPES/MEC, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e GT08 (Grupo de trabalho) - Formação de professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) utilizando os descritores: **a**) Identidade, **b**) professor de Educação Física e **c**) Educação Infantil, encontramos o seguinte resultado, conforme quadro a seguir:

Quadro 2. Levantamento em base de dados

Portal de Busca	Descritores						
	a	b	c	a+b	a+b+c	T	S
Portal de Periódicos CAPES/MEC	1188	199	2798	40	0	0	0
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	9648	890	3723	0	0	0	0
SciELO	5719	282	1799	71	03	03	01
GT 08 - ANPED	74	0	0	0	0	0	0
Selecionados	0	0	0	0	0	0	01

Fonte: elaborado pela autora

T= Total

S= Selecionados

A escassez de trabalhos nas bases consultadas, por si só já justifica esta pesquisa, junte-se a esse ingrediente a importância que a Educação Física tem enquanto componente curricular que ao longo da escolarização tem o papel de apresentar, discutir, (re) construir, as práticas

corporais visando a formação de um indivíduo autônomo e o papel fundamental que Educação Infantil tem na vida do ser humano.

Após essa etapa foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá autorização para a realização do estudo (APÊNDICE A), bem como informações sobre os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e as escolas de Ensino Fundamental que oferecem pré-escola. Após a devolutiva positiva da SEMEC foi iniciado o contato com os professores buscando aqueles que se enquadravam nos critérios de inclusão da pesquisa.

Segundo informações obtidas junto a SEMEC, Corumbá conta com 12 CEMEIs, 09 escolas de Ensino Fundamental com pré-escola e 03 escolas na zona rural. Nessas escolas são ofertadas 16 turmas de nível I, para crianças de 0 a 1 ano e 11 meses, 30 turmas de nível II, para crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses, 31 turmas de nível III, para crianças de 3 anos e 11 meses, 31, 52 turmas de pré-I, 60 turmas de pré-II e 03 salas multisseriadas (crianças de pré I e pré II).

Aos professores que aceitaram participar do estudo, após o contato inicial, foi encaminhado um TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE D), para que se obtivesse a autorização deles como partícipes da pesquisa; garantindo aos mesmos o direito de recusa e/ou desistência a qualquer momento, garantindo-se ainda, a devolutiva dos resultados aos investigados como forma de agradecimento pela colaboração junto à pesquisa.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para atingir os objetivos do estudo estabelecemos alguns critérios: ter formação em Educação Física e estar atuando na Educação Infantil, com pelo menos 01 ano de experiência em ensino não remoto (modalidade remota de ensino emergencial durante a pandemia de COVID-19). Diante destes critérios encontramos 13 professores, e, apenas cinco aceitaram participar da pesquisa. Para garantir o sigilo dos participantes, doravante os chamaremos por nomes de personagens do livro “o Menino Maluquinho”, de Ziraldo.

Os professores que participaram da pesquisa são formados pela UFMS, sendo 04 deles com a formação em Corumbá e uma professora formada em Campo Grande, conforme quadro a seguir:

Quadro 3. Participantes

Participante	Ano	Local	Outra graduação	Pós-graduação
Bocão	2018	UFMS/Corumbá	Não	Não

Julietta	1985	UFMS/CG	Sim	Sim
Nina	2015	UFMS/Corumbá	Não	Não
Junin	2013	UFMS/Corumbá	Sim	Sim*
Shirley Valéria	2013	UFMS/Corumbá	Não	Não

Fonte: dados da pesquisa

A participante Julieta possui graduação em Letras e Pedagogia, posteriores a formação em Educação Física, e Mestrado em Educação, pela UFMS/CPAN. O participante Junin possui graduação em História, anterior à Educação Física e está cursando Mestrado em Estudos Fronteiriços, na UFMS.

4.3. PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para o levantamento dos dados foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado, que mediante a autorização dos participantes foi gravada e posteriormente transcrita. A entrevista é um recurso muito utilizado como ferramenta de produção de dados em pesquisas qualitativas, e um roteiro semiestruturado permite que o pesquisador possa fazer inserções, caso necessárias, mantendo com o entrevistado o tom de uma conversa informal. Outro fator que foi preponderante para a escolha desse instrumento de pesquisa é [...] “a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos” (BONI, QUARESMA, 2005, p. 75).

Cada entrevista foi realizada nas escolas que os professores atuam durante o seu período de hora atividade. As entrevistas tiveram duração aproximada de 30 minutos e foram gravadas utilizando um aparelho celular do tipo *Smartphone*, da marca *iPhone*.

O roteiro de entrevista (APÊNDICE B) foi elaborado tendo como base o estudo de Flores (2015), que utilizou a narrativa para investigar o conceito de identidade e formação docente com alunos portugueses do Mestrado em Educação da Universidade do Minho, Portugal. Embora a técnica de coleta seja diferente, acreditamos que o caminho adotado para a construção dessas narrativas, nos darão pistas para a construção dos itens essenciais para a nossa entrevista.

Os dados obtidos foram analisados utilizando a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações ocultas ou explícitas. Neste tipo de análise busca-se convergências e divergências na fala dos entrevistados. As convergências geraram

três categorias de análise: influências (anteriores ao ingresso no curso de Educação Física e obtidas durante a graduação) e vivências durante a carreira profissional

Os conteúdos manifestos em cada entrevista foram organizados na forma de quadros gerais coletivos para que seja possível o cruzamento das ideias dos participantes dentro de um mesmo tema. Desta forma, se buscará as relações que permitirão o entendimento do universo coletivo pesquisado.

Ao longo da discussão algumas falas dos participantes foram colocadas na íntegra com palavras ou trechos que são considerados essenciais para a compreensão da discussão em **negrito**.

5 IDENTIDADE E IDENTIDADES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender a identidade do docente atuante na Educação Infantil no município de Corumbá se fez necessário olhar atentamente para o tempo e o espaço de formação desse docente, suas trajetórias percorridas na sua carreira, as experiências, quer sejam negativas ou positivas durante esse processo. Sendo assim os dados obtidos que ora serão apresentados e analisados foram colocados em três grupos com base nas ideias de Tardif (2014): 1. Influências anteriores ao ingresso no curso de Educação Física; 2. Influências obtidas durante a graduação; e 3. Vivências durante a carreira profissional. Nos itens 1 e 2, a ênfase é no tempo e espaço de formação, já no item 3, discutiu-se as experiências vividas na docência propriamente dita.

5.1 INFLUÊNCIAS ANTERIORES AO INGRESSO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os participantes apresentaram diversas influências vividas antes do ingresso no ensino superior, realizadas nas escolas de educação básica, em clubes esportivos etc.

Para identificar as influências oriundas da educação básica, questionou-se sobre a vida escolar dos participantes, sobre as lembranças das aulas de Educação Física, bem como dos seus professores.

Quadro 4. Vida escolar

Bocão	EPA + EPU	Cursou apenas 01 ano na EPU
Julieta	EPU + EPA	Fez o Ensino Médio na EPA
Nina	EPA + EPU	Fez EJA na EPU
Junin	EPU	- x -
Shirley Valéria	EPU	- x-

Legenda: EPA – Escola Particular; EPU – Escola Pública

Fonte: Dados da pesquisa

Compreender a esfera (pública ou particular) da trajetória escolar dos participantes tornou-se relevante pois diversas pesquisas (BEZERRA *et al.*, 2014; GODOI, ZANOTTO, 2022; SILVA *et al.*, 2012) apontam diferenças marcantes no fazer pedagógicos dos professores

quando comparadas as suas ações professorais no que concerne a conteúdo, trato com o aluno e principalmente espaço.

[...] tem a professora que eu lembro **que trazia cama elástica para as aulas, que era uma coisa legal**. Eu lembro assim, de jogar bola, comum na Educação Física. Coisa diferente assim, eu lembro do esporte que eu fazia, que era a natação (Bocão).

Na educação básica era basicamente **calistenia**. Muita coisa de repetir o que o professor fazia, todo mundo enfileirado era assim. Aí, quem quisesse fazer esporte, fazia separado. Eu só tive Educação Física a partir do fundamental, fundamental I, porque as escolas eram particulares então não tinha (Julieta).

A calistenia que se refere a participante Julieta, foi uma prática muito comum nas aulas de Educação Física nas décadas de 1970 e 1980, oriunda da escola sueca de ginástica, consistia em uma prática de atividade física ritmada que envolve o peso do próprio corpo, testando a sua resistência para o aumento de massa muscular.

Embora os estudos (BEZERRA *et al.*, 2014; GODOI, ZANOTTO, 2022; SILVA *et al.*, 2012) apresentem uma diferença no cotidiano escolar das aulas de Educação Física entre atividades realizadas em escolas públicas e particulares, na fala dos professores que participaram dessa pesquisa essa diferença não foi observada, exceto para a participante Nina.

Sem comparação, na particular, sempre muitos materiais, os professores, jogos interclasses, eventos esportivos e na pública já não era mais uma coisa **as meninas pulam corda** e os **meninos jogam bola** e o que me faz gostar da Educação Física foi a particular (Nina).

O que foi uma constante, independentemente de ser escolas públicas ou particulares foi o descompromisso com as aulas de Educação Física realizadas nessas escolas, ou elas eram o popular *rola bola* ou aulas que privilegiavam os mais aptos.

[...] mandava a gente fazer flexão, polichinelo no sol quente, **ele não tava nem ai, jogava a bola, estimulava a competição ainda** e a outra professora do Ensino Médio era mais tranquila, dava **aula livre** deixava a gente a vontade e eram sempre esportes (Shirley Valéria).

O que eu percebo agora depois de formada que minhas aulas tinham um viés bem competitivista, **quem não queria fazer a aula eles deixavam e, davam mais importância para os mais aptos** que queriam participar (Nina).

Aula totalmente em quadra, **jogo pelo jogo** (Junin).

O rolar bola também é reconhecido como aula livre, o que segundo Silva e Bracht (2012):

Os professores cuja prática pode ser caracterizada como “professor rola bola” e/ou como “pedagogia da sombra”, geralmente não apresentam pretensão maior do que ocupar seus alunos com alguma atividade (desinvestimento pedagógico), com frequência se convertem em administradores de material didático. Por vezes, assumem uma postura de recreacionista ou compensadora do tédio produzido nas outras disciplinas (como matemática ou português). Esse fenômeno tem sido frequentemente entendido como um problema individual, apenas do sujeito, contudo avolumam-se os estudos que entendem ser imprescindível tentar compreender o mesmo também, como um produto da cultura escolar (SILVA; BRACHT, 2012, p. 82).

O rolar a bola tornou-se um referencial no processo de construção da identidade docente dos participantes da pesquisa, ainda que sob uma ótica negativa. Em uma das questões do instrumento de pesquisa desta dissertação foi questionado se os professores usavam em suas aulas alguma atividade, postura da sua vida escolar na sua prática docente. Quatro participantes afirmaram que em seus fazeres pedagógicos não trazem traços das aulas que tiveram na sua vida escolar que antecederam seu ingresso no curso de formação de professores. Exceto a professora Shirley Valéria.

No caso esse professor que eu tenho como melhor professor de Educação Física, a ginástica e os alongamentos, o aquecimento, disputa e estimular que eu trabalho até o terceiro ano, então eu uso mais do lúdico, tem umas atividades como por exemplo o basquete, tento explicar o básico dos fundamentos, **mas bem de leve**, mas eu me espelho nele (Shirley Valéria).

Embora para a Shirley Valéria exista o se espelhar em seu professor, como dito por ela “é bem de leve”. Experiência bem-sucedidas na escola podem ser um dos fatores que levam a escolha da docência como profissão (KRUG; KRUG, 2008; ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007). Outro fator bem relevante, e que também antecede a entrada na graduação é o histórico que o professor tem com o esporte e/ou a atividade física (BENITES; SOUZA NETTO, 2011). Sobre a escolha da profissão, os participantes da pesquisa apontaram a principal razão:

[...] **a arte marcial**, porque meu professor foi sempre de fazer tudo com a gente, ele fazia flexão com a gente, ele roda com a gente, isso me motivou porque ele sempre fazia com a gente (Bocão).

As aulas na escola particular, eu gostava muito de **treinamento**, era atleta de **handebol** (Nina).

Pelo fato de estar em contato com o **esporte** desde criança (Junin).

Eu gostava de **esporte** (Shirley Valéria).

Confirmando o que apontam diversas pesquisas é factível, (KRUG; KRUG, 2008; KRUG *et al.*, 2018; RIBEIRO *et al.*, 2022) a vivência no esporte foi a principal razão do ingresso nos cursos de licenciatura em Educação Física, somente a participante Julieta, cursou a Educação Física por outra razão, a necessidade de cursar o ensino superior em outra cidade, para vivenciar outras experiências longe dos seus pais.

Dessa maneira a vivência com o esporte/atividade física, suas experiências socio corporais “construídas socialmente no cotidiano dos espaços escolares e não escolares ao longo da vida” (FIGUEIREDO, 2010, p. 157) torna-se um dos principais, se não o principal elemento que interfere na construção da identidade do futuro professor de Educação Física.

5.2 INFLUÊNCIAS OBTIDAS DURANTE A GRADUAÇÃO

A constituição da identidade docente, não se dá apenas nas experiências oriundas da vida escolar do professor. A formação inicial é outro elemento importante para esse processo, para Pires (2016): “no caso da docência, a identidade profissional está vinculada ao título obtido que pode ser um registro desta identidade, isto é, o diploma carrega a obrigação moral, legal, intelectual e social do ser professor (p.31)”.

Neste subitem será discutido a formação inicial dos participantes desta pesquisa buscando pistas de como ela contribui para a constituição da sua identidade. A formação inicial será discutida via disciplinas que os participantes consideraram mais importantes para sua formação, a participação de deles em projetos (pesquisa, extensão, PIBID etc.) desenvolvidos durante a sua graduação, estágios supervisionados e lacunas na sua formação. Em especial sobre a Educação Infantil, a pesquisa identificou a presença ou não, de uma disciplina específica sobre o assunto.

Para os participantes da pesquisa, as disciplinas do trato didático pedagógico (didática, práticas esportivas entre outras), com destaque aquelas que envolvem jogo e a brincadeira.

Na minha formação, como eu trabalho na educação infantil, recreação. **Recreação e jogos**. Também gostei muito de estudar, anatomia cinesiologia, gostei muito (Julieta).

Anatomia, **a disciplina de jogos**, as disciplinas consideradas coletivas e aquelas que envolvem o desenvolvimento do professor (Junin).

Foram mais aquelas que **tratavam do ser humano** mesmo, fundamentos antropológicos, mais aquelas para entender mais o relacionamento com o aluno, e **jogos e brincadeiras** (Shirley Valéria).

Aquela parte da **didática** mesmo, como você fazer o planejamento e as partes do desenvolvimento motor da criança, **crescimento e desenvolvimento**, foi muito importante para você saber aplicar as atividades com as crianças (Bocão)

As **práticas didáticas**, as abordagens para você entender, tanto no fundamental quanto médio (Nina)

Em pesquisa que objetivava verificar quais saberes são evidenciados como os mais importantes no processo de formação de professores de Educação Física Benites e Souza Netto (2011) encontraram resultado semelhante ao detectado nesse estudo, no qual os participantes da pesquisa apontaram o rol das matérias didático-pedagógicas como as mais importantes.

Ser professor perpassa pela aquisição de saberes que envolvem o como ensinar, que muitas vezes os professores aprendem orbitando a ação dos docentes que ensinam nos cursos de licenciatura, ou na participação em projetos de extensão ou ensino, PIBID ou Residência Pedagógica.

Sobre esse tipo de ação desenvolvida nas IES brasileiras os participantes do estudo se envolveram em projetos de extensão (05 participantes), em grupos de pesquisa (02 participantes) e no PIBID (01 participante). Para todos os professores a participação nos projetos foi fundamental para o desenvolvimento da sua prática docente, com destaque para o professor que foi pibidiano (nomenclatura utilizada para descrever os participantes do PIBID).

Na minha época não tinha PIBID, mas ter participado de um **projeto de extensão** foi muito interessante, foi **meu primeiro contato com crianças** como “professora” (Shirley Valéria).

Fiz parte do PIBID, bem no início, era com as professoras M. e H. como orientadoras. **O PIBID é outra experiência**, fazer planejamento, organizar as atividades. **Participar de projeto e PIBID ajuda muito**, uma coisa que eu sinto falta quando eu fui para a EAD para fazer bacharel, é brutal isso (Junin).

Sobre a influência das ações de ensino, pesquisa e extensão na construção da identidade docente, Ilha, Maschio e Krug (2008) retratam que durante a formação inicial, os futuros professores vivenciam e experienciam diferentes formas de ensino, além das aulas propriamente ditas, nos Estágios Obrigatórios, em projetos de extensão, de ensino e de pesquisa.

Nesses momentos, muitas vezes, que o acadêmico começa a tomar consciência do seu papel e de como será a sua prática docente.

Além da extensão o PIBID, também contribui muito no processo de construção da identidade do professor de Educação Física, como afirmam Clates e Gunther (2015), [...] “o PIBID representa um importante espaço formativo e que propicia a antecipação da experiência docente, incidindo sobre a socialização profissional e **construção da identidade** (grifo nosso) docente desses acadêmicos (CLATES; GUNTHER, 2015, p. 53).

Tanto quanto os projetos desenvolvidos durante a sua graduação, o PIBID e os estágios supervisionados foram basilares para a sua futura prática como professor e por consequência identidade docente.

Quadro 5. Estágio mais interessante

Estágio	EI	EFI	EFII	EM
Bocão		X	X	
Julieta	X			
Nina	X			
Junin				X
Shirley Valéria			X	

Fonte: Dados da pesquisa

Todos os participantes da pesquisa realizaram estágios em todas as etapas da educação básica e expressaram em suas entrevistas, qual foi o estágio mais promissor, em qual etapa o estágio foi mais interessante. No tocante a Educação Infantil, duas participantes apontaram ter sido o “melhor estágio”, o qual acabou refletindo no futuro da professora.

Segundo Araújo *et al.* (2022) é no estágio supervisionado que são ampliadas as expectativas quanto a profissão docente. Os futuros professores se questionam sobre qual o tipo de professor se pretende ser e paulatinamente se vai construindo a identidade docente. Para as autoras:

o estágio supervisionado é considerado um espaço de construção da identidade profissional docente, pois traz em seu bojo o movimento de construção pessoal e coletiva, de troca de novos saberes e práticas, fortalecendo nossa autonomia, vamos nos tornando produtores do nosso próprio conhecimento e nos tornando professores (ARAÚJO *et al.*, 2022, p. 19).

O estágio durante a formação inicial deu condições para que os futuros professores começassem a tomar conhecimento da realidade escolar, não mais como alunos da educação básica.

Dá uma noção, mais nada, mas quando é só você, é outra história. Estágio é uma coisa e escola é outra (Bocão).

Sim, porque muita coisa que você vê, pensa eu não vou fazer ou acaba pensando que algo é legal e adapta para a própria aula, **diferente de só ouvir os professores** (Nina).

Tive influência na parte de **saber lidar com a parte escolar** (Junin).

Nos estágios, **eu tentava ver a realidade** (Shirley Valéria).

Além de ser a porta de entrada na docência o estágio serviu para professora Julieta como um *insight*, pois foi a partir dessa experiência na educação infantil que ela resolveu que iria trabalhar nessa etapa de ensino.

Foram estágios bons, mas não foram supervisionados. Era um alívio chegar o estagiário na escola. Inclusive **na Educação Infantil eu me tornei a professora da turma**. Uma escolinha particular e era assim um alívio quando eu chegava. **Minha opção pela Educação Infantil foi ali mesmo. Eu me identifiquei na hora** (Julieta).

Todos os participantes, exceto a Julieta tiveram na sua formação uma disciplina específica sobre a Educação Física Infantil. A ausência da referida disciplina se justifica devido ao ano qual a participante fez o curso de licenciatura em Educação Física, foi somente à partir de 1987 que os cursos de formação de professores em Educação Física começaram a incluir em suas matrizes curriculares assuntos pertinentes à Educação Física Infantil, e mesmo assim de forma insipiente “[...] muitas escolas de formação profissional ainda não oferecem ou o conteúdo da mesma está mesclado a outros conteúdos como Programas de Educação Física, Jogos e/ ou Recreação,” (RANGEL, 2010, p.1).

Os currículos dos cursos têm passado constantemente por mudanças para atender as demandas da educação nacional, novas disciplinas são incluídas, e quando colocam nesse rol a Educação Física na Educação Infantil, percebe-se uma oportunidade para que os futuros professores tenham acesso a informações importantes para o seu campo de trabalho. Tanto que para os outros participantes a Educação Física na Educação Infantil foi uma, se não a única, das disciplinas da sua formação profissional, que deu pistas de como seria a atuação nessa etapa de

ensino, pois como afirmou Junin: “treino é treino e jogo é jogo”, numa alusão a um jogo desportivo, apontando que entrar em sala de aula como docente responsável, é bem diferente do que nos estágios.

Tive, na federal a gente tem a parte teórica e depois a prática. A professora mostrou o **desenvolvimento da criança**, como a criança aprende, coordenação. Utilizou Vygotsky, que a criança aprende com a outra (Bocão).

Tão importante quanto as influências anteriores ao curso de formação de professores e a formação inicial, a entrada na escola como docente, sua prática é condição *sine qua non* para a construção da identidade docente.

5.3 VIVÊNCIAS DURANTE A CARREIRA PROFISSIONAL

As vivências em salas de aula, a participação em reuniões de pais, conselhos pedagógicos estão na construção da identidade docente na categoria Contextos de ensino (prática de sala de aulas, cultura escolar e liderança), apresentada por (FLORES; DAY, 2006).

O primeiro grande impacto na carreira docente é a sua chegada na escola do recém-formado, compreender o funcionamento da escola, conhecer o currículo oculto, entender como se dão as relações humanas e acima de tudo conhecer seus futuros alunos.

Para Veenman (1984) são oito os principais problemas dos professores iniciantes: a indisciplina na sala de aula; a motivação dos alunos; as diferenças individuais; como avaliar; o relacionamento com os pais; a organização do trabalho da turma; materiais didáticos insuficientes e/ou inadequados; e o tratamento dos problemas dos alunos individuais.

Quadro 6 – O início

	Insegurança	Relacionamento com os pais	Indisciplina	Preconceito	Poucos Materiais
Bocão	X	X	X		X
Julieta		X			X
Nina	X				X
Junin	X			X	X
Shirley Valéria	X		X		X

Fonte: Dados da pesquisa

Dos problemas apresentados por Veenman (1984) três foram apontados como desafiadores no início da docência o relacionamento com os pais, a indisciplina dos alunos e a falta de materiais.

É criança é para mim punk, porque tem atividade que dá certo, uma por exemplo e um monte que não dá, a criança está muito excitada, muito teimosa, não para de correr, **sem disciplina nenhuma**, é aquela loucura. Daí você precisa pensar em outra estratégia para prender a atenção da criança, depois que você consegue isso, vai, a criança até pede mais “Quero mais tio!”. O mais desafiador da educação infantil é conhecer a criança, depois que você conhece aí embala (Bocão).

a maior dificuldade é falta de material, que não tem, e quando a turma é muito grande a aula sempre tem dificuldade de evoluir (Nina)

Outra questão que gera preocupação para os professores é o relacionamento com os pais, principalmente no que diz respeito a confiança, pois as crianças nas aulas de Educação Física, correm, saltam e estão sujeitas a um tombo, um arranhão etc.

Outros “problemas” foram levantados que não se encontram no estudo de Veenman (1984), o preconceito sofrido por professores homens que atuam na Educação Infantil, como afirmou Junin: na escola que eu entrei não tinha homem, as mães e as professoras me olhavam de uma forma diferente. Bocão, embora não relate preconceito, apontou a sua dificuldade de mostrar afeto com as crianças por ser homem, e poder ser mal interpretado em suas ações.

Bahia (2020) ao estudar a presença de professores homens na Educação Infantil no município de Belo Horizonte, MG, detectou situação semelhante a de Junin, os professores apontaram a existência de rejeição à presença deles por parte de suas colegas professoras, da direção e da comunidade escolar de forma geral

Os problemas acima apresentados criaram nos professores uma sensação de insegurança que é relatada por todos, insegurança essa que está relacionada principalmente pela falta de conhecimento sobre alunos da Educação Infantil, que são muitas vezes retratados como frágeis. Outro fator que contribui para o professor ter se sentido inseguro é a falta de empatia da comunidade escolar, que já se encontra “a todo vapor” e não interrompe o que está sendo feito para atender um novo docente, que constantemente escuta: com o tempo você aprende.

5.3.2 PERTENCIMENTO

Como foi dito anteriormente nessa dissertação ser professor vai além de atuar nas escolas, é necessário primeiramente reconhecer-se professor por si mesmo e pelos seus pares,

sentir-se e ser legitimado como parte integrante da escola e comunidade escolar [...] “é uma questão de argumentar e, em seguida, redefinir uma identidade socialmente legitimada” (BEIJARD, MEIJER e VERLOOP, 2004, p. 122).

Pertencer a uma comunidade escolar fica evidente quando os professores participam das reuniões de pais e mestres, conseguem desenvolver projetos com outros docentes, tem suas atitudes valorizadas por todos. No caso do componente curricular Educação Física o despertar deste sentimento de pertencimento muitas vezes só acontece com muita luta.

Para Loyola *et al*, (2010) a Educação Física na escola sofre com quatro dilemas: 1. É uma disciplina curinga, são nas aulas de Educação Física que são feitas as reuniões de pais, quando ocorridas durante o horário de aula, também são os professores de Educação Física que juntam turmas para sanar a ausência de algum professor; 2. A Educação Física é vista como uma disciplina menor, alunos são retirados das aulas quando são indisciplinados ou deixam de realizar alguma tarefa, ou ainda se precisam de reforço escolar; 3. A Educação Física com centro das festas escolares, durante as festividades (dia das mães, festa junina, festa da família) os professores de Educação Física obtém um certo reconhecimento; e 4. A relação entre a profissionalização e a desprofissionalização.

No caso dos professores que atuam na Educação Infantil que participaram desta pesquisa, dos dilemas acima relatados, apenas a relação entre a profissionalização e desprofissionalização que não acontece. Os outros três são comuns no cotidiano dos professores.

Sobre a Educação Física ser uma disciplina curinga, a não participação nas reuniões de pais e mestres é o primeiro dilema que o professor de Educação Física deve superar para ser reconhecido como parte integrante da escola.

Aqui na minha escola o professor de Educação Física não participa da reunião de pais, é só a regente, eu sou vou lá se a coisa tiver muito punk na educação infantil. (Bocão).

Me botam para cuidar das crianças durante as reuniões, mas a regente me falou para procurar participar, pois tem um aluno que me dava trabalho e a mãe é professora (Nina).

Só participei de uma reunião, sobre um aluno em particular, as reuniões coletivas acontecem nas minhas aulas (Junin).

Assim como no restante da educação básica, a Educação Física também é vista como uma disciplina menor, em alguns cenários, há uma classificação entre os componentes

curriculares por grau de importância, e a Educação Física está sempre entre os últimos (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005). No caso desta pesquisa essa classificação reverbera nas dificuldades em realizar projetos em conjunto com outras docentes, muitas vezes a disciplina é vista apenas como um momento de recreação, para as crianças brincar.

Eu sou o professor que vai lá para brincar, sou o recreador, a visão é essa (Bocão).

Assim que você chega na escola não é levada a sério, eu preciso diariamente mostrar o meu valor (Nina).

Não consigo desenvolver projeto com outros professores, eles têm um certo bloqueio em relação a Educação Física (Junin).

O professor festeiro, centro das festividades escolares, coreógrafo, cantador de bingo é outra barreira que o professor de Educação Física, tanto Nina quanto Julieta afirmaram que só conseguem desenvolver algum tipo de projeto com outros docentes na festa junina, elas são responsáveis pelas coreografias e ensaios das crianças.

Superar os dilemas apontados por Loyola *et al*, (2010) é um caminho para o pertencimento, pertencimento esse que especulamos se aproximar da maturidade docente, à partir da experiência, uma vez que o depoimento de Julieta, nossa participante mais experiente, apresenta caminhos diferentes dos apontados pelos outros professores, a mesma participa das reuniões de pais, consegue desenvolver projetos com outros docentes, e com muita luta, levou, pelo menos na sua escola a Educação Física a não ocupar um lugar menor entre as outras disciplinas.

Mas tem professores que não se enxergam. **Pior do que se enxergar é os outros não te enxergarem**, aí começa, professora, eu preciso da sua aula para fazer outra coisa, professor. Professora, a senhora pode ajudar a ensaiar para a festa junina. Aí eu sou firme, falo eu tenho meu conteúdo, se der na minha hora atividade eu te ajudo (Julieta).

Todos os professores participantes do estudo, independente do tempo de formado, demonstrou a força de vontade em ocupar o espaço que a Educação Física ocupa na educação infantil, superando muitas vezes a desconfiança da comunidade escolar, buscando o que é melhor para os alunos e a educação como um todo.

Finalizando a análise dos dados fica o questionamento: os professores que participaram desta pesquisa se sentem professores de Educação Física Infantil? Diante os dados levantados é possível indicar o sentimento de sentir professor é diferente entre os participantes.

Eu não me sinto professor da Educação Infantil, estou na educação infantil pelo concurso, se pudesse escolher iria para o ensino fundamental (Bocão).

Eu me enxerguei pela primeira vez no segundo ano, quando uma menininha sempre caía na minha aula e eu avisei a coordenação, e levaram para investigar e a menininha tinha uma síndrome que perdia o movimento das pernas, talvez no corpo, e assim eu percebi, então a questão de corpo, a desatenção com as crianças, mais em questão de investigar se a criança está com algum problema, aí eu me vejo como professora (Shirley Valéria).

Na hora que eu passei no concurso e eu tive que assumir. Não era mais assim, meu estágio e nem a professora que ficava brincando com aquelas crianças pequenas, por opção, não era mais opção. Eu demorei, podia ter visto isso lá na faculdade ter entendido que eu seria professora, **mas** até a hora que **eu fiz o meu estágio e decidi pela educação infantil**, eu não sabia. Eram muitas opções. Mas tem gente que entra e fala, não, não é isso. Não quero Educação Infantil. Mas eu me identifiquei e fui firme, na hora que eu me vi na escola, eu pensei, eu sou (Julieta).

O processo de formar um professor vai além de transmitir saberes, é preciso que o futuro docente “aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente” (NÓVOA, 2016, s.p). Na educação infantil, esse sentimento acaba sendo um fator preponderante, uma vez que cada criança é única, e não existe receita mágica, para lidar com ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não é impossível, é simplesmente muito próximo do impossível.
Gato de Cheesire – Alice através do espelho*

Como disse o gato da Alice, escrever uma dissertação não é impossível, é simplesmente próximo do impossível e se pensar na identidade, aí complica um pouquinho mais. Escrever nem sempre é um ato fácil, e no meu caso é quase um parto.

Na realização deste texto, alguns empecilhos precisaram ser transpostos, o principal deles, a pandemia, que afetou nossas aulas presenciais, tanto no próprio mestrado, quanto nas escolas, existem muitos professores que entraram no município e já foram encaminhados para o ensino remoto, fato esse que dificultou na busca dos professores que participariam da pesquisa. Outro percalço foi o conceito de identidade, quem era Hall? Quem era Bauman? Honestamente ainda não sei, mas creio que aprendi um pouquinho.

Ao longo dessa dissertação busquei discutir o conceito de identidade e identificar como é construída a identidade docente do professor de Educação Física que atuam na Educação Infantil na cidade de Corumbá, MS.

Apoiada nos estudos de Bauman e Hall, pude perceber que a identidade é construída ao longo da vida do sujeito, interrelacionada com o meio social no qual ele está inserido, estando atento as transformações da sociedade. As heranças, raça, gênero, família classe social, nacionalidade, que eram um dos pilares da identidade perderam em importância para um mundo globalizado, as mudanças acontecem tão rápido, que muitas vezes outros fatores são levado em conta..

Corroborando com Flores e Day (2006) observei que a identidade dos docentes que participaram do estudo de campo dessa dissertação começa a ser construída bem antes do seu ingresso em um curso de formação de professores. A educação escolar foi predominante para a escolha da profissão docente, mas ao contrário do que eu imaginava, não foram as aulas de Educação Física que compõem o currículo escolar que tiveram esse papel, mas sim a participação em treinamentos e equipes de competição. Especula-se que talvez a prática de uma atividade esportiva tenha sido a mola propulsora para essa escolha, esportes coletivos como o handebol e futsal, e individuais como a natação e o kung fu foram praticados pelos professores.

A formação inicial, também teve grande influência na construção da identidade desses docentes. As aulas na graduação, principalmente as relacionadas aos aspectos didáticos da

Educação Física, as histórias contadas pelos docentes foram lembradas pelos participantes da pesquisa, mas foi nas experiências oriundas dos estágios, dos projetos de extensão, do PIBID que a identidade desses professores efetivamente começou a ser construída, quando se teve contato com os alunos, e eles se colocaram pela primeira vez no lugar de professor.

A terceira etapa da construção da identidade, e para mim a mais importante, é a ação docente propriamente dita. Os professores apresentaram uma variedade de situações, nas quais essa identidade é forjada, na chegada na escola como docente pela primeira vez, nas reuniões entre os pares e reuniões com os pais, no dia a dia na escola etc. A identidade nunca foi definitiva e é construída diariamente.

Os objetivos específicos desta dissertação foram parcialmente alcançados:

Não consegui delinear o perfil dos professores, convenhamos que é/foi um objetivo ambicioso, mas tracei o perfil dos participantes do estudo: professores formados em universidade pública, com idade média de idade de 28 anos, sendo o mais novo com 25 anos e a mais velha 57 anos, o tempo de magistério na Educação Infantil obedece a essa diferença etária, uma vez que a professora mais velha possui 38 anos de docência nesta etapa da escolarização básica, o restante tem menos de 05 anos. Dos cinco participantes, temos uma professora com mestrado e um docente cursando mestrado.

A entrada na Educação Infantil não foi por opção, com exceção da participante Julieta, o que motivou os professores foi a oportunidade de se tornarem servidores públicos, e as vagas oferecidas terem sido ofertadas em escolas que oferecem a pré-escola e/ou nos CEMEIs.

Os professores acreditam que seu lugar na Educação Infantil precisa ser legitimado, pois como relatado nas entrevistas, percebe-se que ainda se faz necessário lutar pelo seu “lugar ao sol”, para que deixem de ser vistos como professores festeiros ou ministrante de uma disciplina de menor importância na escola. Esses mesmos professores sentem-se apreensivos com a segurança dos alunos em suas aulas, visando evitar quaisquer tipos de acidentes, assegurando a comunidade escolar uma Educação Física comprometida com a educação e principalmente com a criança.

Ao terminar meu texto, percebi que são necessárias outras pesquisas sobre a Educação Física na Educação Infantil, visando uma abrangência maior, para que cada vez mais possamos pensar em uma educação de qualidade, que possa envolver professores especialistas e generalistas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, v. 13, n. 2, p. 13–35, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3542>. Acesso em: 25 out. 2022.
- ARAÚJO, Keule Souza de; SOUSA, Lionette Costa de; MACÊDO, Marly. Estágio supervisionado na formação inicial de professores e a construção da identidade docente. *Epistemologia e Práxis Educativa*, v. 5, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3021>. Acesso em: 27 out. 2022.
- ARRUDA, Arlei Guedes de Souza. *Educação infantil: dos direitos legais a prática cotidiana em um CEI da rede pública municipal de Corumbá, MS*. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.
- BAHIA, Rodrigo Zola. *Sexismo às avessas?: professores homens na educação infantil na rede pública municipal de educação de Belo Horizonte*. 2020. 100f. Dissertação (Mestrado), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vicchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BAUMAN, Z. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. [Entrevista concedida a] Alba Porcheddu. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.
- BEIJAARD, Downe; MEIJER, Paulien; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, n. 20, p. 107-128, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04000034> Acesso em 27 Jun 2021.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel. Educação Física, professores e estudantes: a escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 2, n. 14, p. 1-11, 2011.
- BEZERRA, Alana Simões *et al.* O brincar na infância e o professor de educação física. *Licere*. Belo Horizonte v.17,nº1, p. 1-16.2014
- BONFIETTI, Priscila Errerias; SPOLAOR, Gabriel da Costa; GRILLO, Rogério de Mello; PRODÓCIMO, Elaine. O/a professor/a de educação física na educação infantil. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 160-176, 2019.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*. São Carlos, v. 2 n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/> Acesso em 29 Jun 2021.

- BORRE, Leila Marra; REVERDITO, Riller Silva. Educação Física na Educação Infantil: tempos, espaços e os direitos da criança. *Corpoconsciência*, Cuiabá, MT, v.23, n.2, p.96-108, 2019.
- BRAUN, Anderson Gustavo. Educação física na pré-escola: um espaço questionado. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop – Matogrosso, v.7, n.3, p.1363-63, 2016.
- CHAMBOREDON, Jean Claude e PRÉVOT, Jean. O “ofício da criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.59, p.32-56, 1986.
- CLATES, Daniela de Moura, GUNTHER, Maria Cecília Camargo. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, SC, v.27, n.46, pp-53-68, 2015.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *O novo direito da infância e da juventude do Brasil: quinze anos de luta e trabalho*. Disponível em: <http://www.portaldovoluntario.org>. Acesso em: 13 dez.2020.
- COSTA, MarisaVorraber. Zygmunt Bauman: compreender a vida na modernidade líquida. In: REGO, Teresa Cristina et al. (Org). *Educação, escola e desigualdade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 115-147.
- D’ÁVILA, Alexandra da Silva, SILVA, Lisandra Oliveira e. Educação Física na Educação Infantil: o papel do professor de Educação Física. *Revista Kinesis*, Santa Maria, RS, v.36 n.1, pp. 44– 57, 2018.
- FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 153-171.
- FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional tensões e (des) continuidades. *Educação*, Porto Alegre, RS, v.38, n.1, pp. 138-46, 2015.
- FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006.
- GODOI, Igor Jorge Ribeiro; ZANOTTO, Luana. Docência em Educação Física: uma análise do trabalho de professores em escolas públicas e privadas. *Pesquiseduca*, [S. l.], v. 14, n. 34, p. 527–547, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1193>. Acesso em: 21 out. 2022.
- GONÇALVES, Maria Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? *Revista Motriz*, Rio Claro, SP, v.16, n.3, p.710, 2010.
- HAJE, Lara. *Fórum Nacional de Educação considera Base Nacional Curricular Comum ilegítima*. Câmara dos Deputados: Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-e-cultura/535651-forum-nacional-de-educacao-considera-base-nacional-curricular-comum-ilegitima.html>. Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.

HOUAISS, Antônio. *Grande dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1 Acesso em 26 Jun 2021.

ILHA, Franciele Roos da Silva; MASCHIO, Vanderleia; KRUG, Hugo Norberto. A compreensão dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM sobre as abordagens de ensino da Educação Física. *EfDeportes*, Buenos Aires, a. 13, n. 127, p. 1-9, dez. 2008. Disponível em: Acesso em: 26 out. 2022

KISHIMOTO, Tisuko Morshida. O primeiro jardim de infância público no estado de São Paulo. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n.56, p. 452-475, 1996.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSM. *Efdeportes*, Buenos Aires, v. 13, n. 123, 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolha-da-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 25 out. 2022.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* Pensando à docência em Educação Física: percepções dos professores da educação básica. *Di@logus*, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 23-43, maio/ago. 2017.

LOYOLA, Rosângela da Conceição *et al.* Experiências Profissionais e os Sentidos Atribuídos à Educação Física em Contexto Escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, p. 177-193, 2011.

MARTINS, Rodrigo Lema del Rio. *O lugar da Educação Física na Educação Infantil*. 2018. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2018.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Perfil profissional dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil pública das capitais brasileiras. *Revista Humanidades e Inovação*, v.6, n.15, 2019.

MELLO, André da Silva *et al.* Representações Sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista de Educação Física/UEM*, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, 2012.

MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NÓVOA, António O lugar da licenciatura. 2016. *Revista Educação*. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/11/08/o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso em: 31 out. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

PIRES, Veruska. *A constituição da identidade docente em Educação Física: um estudo com estudantes estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis, SC*. 2016. 279 f. Tese (Doutorado) Educação Física. Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

- RANGEL, Irene Andrade. *Educação Física na infância*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.
- RIBEIRO, Felipe Tavares *et al.* Professor de Educação Física: estás satisfeito com tua profissão? *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 8, n. 2, p. 769–785, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i2.4236. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4236>. Acesso em: 21 out. 2022.
- RIZZO, Deyvid Tenner de Souza *et al.* Formação de professores e saberes sobre a identidade. In: MARTINS, Bárbara; RUCKERT, Fabiano. Quadros.; SANTOS, Fabiano. Antônio. (Org.). *Temas e práticas em educação social no estado de Mato Grosso do Sul*. 1ed. Curitiba: CRV, 2020, v. 1, p. 13-298.
- ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.101, n. 258, p. 313-356, 2020.
- SAVIANI, Demerval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, RS, v. 19, nº 2, p. 207-221, 2013.
- SILVA, Jéssica Soares; SILVA, Lucas Ariel Azeredo Sales Gama e. O paradoxo do camaleão: identidade e modernidade líquida segundo a análise de Zygmunt Bauman. *Revista Sociologias Plurais*, Curitiba, PR, v. 5, n. 1, p. 451-468, 2019.
- SILVA, Sebastião Ribeiro da *et al.* Motivação na educação física escolar: Teoria da Autoderminação. *Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon*, v. 19, n. 1, p. 11–17, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021191.a25985. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/25985>. Acesso em: 21 out. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos ensinos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 73-102.
- SILVA, Mario Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, v. 30, n. 1, 2012
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, set/dez. 2005, pp.391-40
- SOARES, Carmen Lúcia. *et al.* *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SCHEPENS, Annemie.; AELTERMAN, Antonia.; VLERICK, Peter. Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, v. 35, n. 4, p. 361-378, 2009.
- SURDI, Aguinaldo Cesar *et al.* O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física Infantil: realidades e possibilidades. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, 2016.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. São Paulo: Vozes, 2014.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers, *Review of Educational Research*. v. 54, n. 2, pp. 143-178, Toronto, Canadá, 1984.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos ensinos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

ZAIM-DE-MELO, Rogério. *Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma "Escola das Águas"*. 2017. 141 f. Tese (Doutorado) Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, n.2, p. 153-171, 2010.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília, DF, 1988.

_____. *Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF, 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996 Brasília, DF, MEC, 1996.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 Dez 2020.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer nº 20/09*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2009.

CORUMBÁ, MS. Prefeitura Municipal de. *Lei complementar nº 31/97*, Corumbá, MS: 1997

_____. Secretária Municipal de Educação. *Decreto Lei nº 270/98*. Corumbá, MS, 1998.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Deliberação nº 012/99/CME*. Corumbá, MS: 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. Corumbá, MS: SEMED, 2007.

_____. Prefeitura Municipal de. *Lei Ordinária nº 2091/2009 de 18 de Junho de 2009*. 2009. Disponível em: http://leis.camaracorumba.ms.gov.br/lei/8?type_view=original

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução 082/2017*, Corumbá, MS: 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 247, de 04 de novembro de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Parecer Orientativo CEE/MS nº 351/2018*, Campo Grande, MS, 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental*. Campo Grande: SED, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO À SEMED- CORUMBÁ

Corumbá, 16 de dezembro de 2021

Ilma. Sra. Maria do Carmo Provenzano de Arruda Brum

Solicitamos autorização para que eu, Iris Costa Soares, tenha acesso aos Centros Municipais de Educação Infantil de Corumbá, para fins de coletar informações, na forma de entrevistas, mediante consentimento com professores de Educação Física, para pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, realizada sob a orientação do Prof. Dr. Deyvid Tenner de Souza Rizzo, intitulada provisoriamente **A Identidade do (a) professor (a) de Educação Física na Educação Infantil: um estudo de caso na cidade de Corumbá, MS**. A pesquisa tem como objetivo discutir o conceito de identidade e investigar a construção da identidade de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil. A escolha da Rede Municipal de Corumbá deu-se devido ao município ter se tornado um modelo de educação no estado do Mato Grosso do Sul.

Declaramos, portanto, que os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, serão mantidos em sigilo.

À oportunidade reiteramos que nos comprometemos em disponibilizar os dados e pesquisa realizados.

Íris Costa Soares
Mestranda
E-mail: iriscsoares@gmail.com

AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo o acesso aos Centros Municipais de Educação Infantil de Corumbá, para fins exclusivos da pesquisa intitulada **A Identidade do (a) professor (a) de Educação Física na Educação Infantil: um estudo de caso na cidade de Corumbá, MS**.

Nome: _____

Assinatura e Carimbo

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados pessoais

1. Qual a sua idade?
2. Quando você terminou a escolarização básica?
3. Possui outra graduação além da Educação Física?

Sobre as experiências anteriores a formação de professores

1. Como eram as aulas de Educação Física onde você cursou a educação básica? Você teve aulas de Educação Física em todas as etapas da educação básica?
2. Você estudou em escola pública ou particular? Se estudou em redes diferentes havia diferença na aula de EF (pergunta que será realizada de acordo com a resposta da questão 2)
3. Você foi atleta de alguma modalidade esportiva? Em que nível?
4. Fale sobre seus professores de Educação Física.
5. Você utiliza nas suas aulas de Educação Física alguma experiência/atividade que foi realizada durante a sua vida escolar?
6. O que te motivou a escolher a ser professor de Educação Física?

Sobre as experiências durante a graduação

1. Onde realizou sua graduação?
2. Quando você terminou?
3. Quais foram as disciplinas que você considera mais importantes na sua formação?
4. Você participou de algum projeto de pesquisa, ensino ou extensão?
5. Fez parte de programas tipo PIBID ou Residência Pedagógica?
6. Como foram seus estágios supervisionados? Você acredita que eles influenciaram a sua prática docente?
7. Existe alguma lacuna na sua formação que a faculdade não atendeu?
8. Você ministrava aulas antes de se formar?

9. Na sua graduação você teve aulas de Educação Física Infantil? Conte como a disciplina foi organizada.

Sobre a experiência docente?

1. Como foi a chegada na escola?
2. Houve situações que gerou tensão em você? Quando e como elas aconteceram?
3. Você participa da reunião de pais e responsáveis? Eles questionam a sua prática?
4. Como os outros docentes enxergam a Educação Física na Educação Infantil?
5. Você consegue apontar o momento no qual você pensou “Eu sou professor de Educação Física”?
6. Você se sente feliz ministrando aulas na Educação Infantil?
7. Você consegue realizar atividades em conjunto com a professora regente? Ou com outro professor de área? Fale sobre essa experiência.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

O presente termo refere-se a um convite para a sua participação, na pesquisa intitulada: **“A Identidade do (a) professor (a) de Educação Física na Educação Infantil: um estudo de caso numa cidade pantaneira”**, que tem os objetivos de: Discutir o conceito de identidade e investigar a construção da identidade de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil; Traçar o perfil do professor de Educação Física, no que concerne a gênero, faixa etária, formação acadêmica e tempo de atuação no magistério, no maternal e berçário no município de Corumbá; Compreender se a entrada do professor na Educação Infantil em Corumbá se deu por “opção” ou “condição”, ou seja, se foi uma escolha consciente, planejada e balizada por critérios pedagógicos ou uma mera necessidade de inserção no mundo do trabalho; e Elencar as principais dificuldades dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. A sua participação será na forma de entrevista, que será gravada ou filmada com a sua autorização, com duração aproximada de até 01 hora a ser realizada na Sala dos Professores do CEMEI que você ministra suas aulas, em dia e horário agendado antecipadamente com você, conforme sua disponibilidade.

Caso considere participar do estudo, asseguramos a você plena liberdade em interromper sua entrevista, retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, “sem penalização alguma”. Os seus dados pessoais não serão divulgados, garantimos o sigilo dos mesmos e a sua privacidade.

Informamos que você não receberá pagamento e nem terá despesas em participar da pesquisa; e caso tenha eventuais danos decorrentes da pesquisa, o indenizaremos; após o término da entrevista você terá acesso a mesma, podendo corrigir seu depoimento, caso considere necessário.

O risco de sua participação é mínimo, e refere-se a possíveis constrangimentos no momento de responder a entrevista, porém, para amenizar tal risco, serão prestados esclarecimentos, deixando claro que em qualquer momento você pode deixar de participar do estudo. Os benefícios neste estudo são compreender como [e construída a identidade docente de professores de Educação Física na Educação Infantil, podendo assim auxiliar os cursos de formação de professores nas buscas de melhorias para auxílio nesse processo.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em eventos científicos e publicados em periódicos. Ao término da pesquisa será realizada uma devolutiva dos resultados para os participantes envolvidos nela, por meio de uma carta individual enviada por e-mail ou através da solicitação do participante ao pesquisador. As informações coletadas nesta pesquisa ficarão

armazenada sob sigilo, por um período mínimo de cinco anos

Em caso de dúvida, necessite de mais informações ou deseje saber sobre seus direitos, o participante pode entrar em contato com o pesquisador: telefone (67) 99263 6780, e-mail: iriscsoares@gmail.com, no Campus do Pantanal, Unidade III, ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-CEP, no campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na avenida Costa e Silva, s/n – Prédio das Pró-Reitorias, 1º andar – sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-CEP, Campo Grande-MS, pelo número de telefone do CEP 3345-7187, ou pelo e-mail: cepconep.propp@ufms.br.

() Concordo com a gravação da entrevista em áudio e vídeo.

Declaro que li e recebi uma cópia do presente TCLE.

Assinatura: _____

E-mail para a devolutiva: _____

Iris Costa Soares (pesquisadora responsável) _____

Prof. Dr. Deyvid Tenner de Souza Rizzo (orientador) _____