

## Análise ecológica do ensino infantil e as interfaces com a Educação Física

Leila Maira Borre<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-0861-1960>

Riller Silva Reverdito<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0556-9151>

### Resumo

O estudo resulta da Inserção Ecológica no contexto do ensino infantil de Cáceres – MT. Propõe-se em analisar esse contexto em seus aspectos pedagógicos e estruturais, o perfil dos professores e as relações desses elementos com os conteúdos da Educação Física. Participaram coordenadoras e/ou diretoras e professores/as pedagogos/as de oito instituições públicas de Educação Infantil. Para obtenção dos dados foram realizadas observações dos espaços e infraestrutura das instituições, diário de campo nas entrevistas com os gestores e aplicação de questionários com os/as professores/as. Os dados foram analisados a partir da análise descritiva e temática. Enquanto conclusões destaca-se a influência das políticas públicas, as limitações nos espaços e infraestrutura das instituições e as fragilidades na formação inicial dos professores/as no que se refere ao trato pedagógico dos conteúdos da Educação Física na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Abordagem Ecológica. Contexto. Educação Física. Educação Infantil.

### Abstract

The study results from the Ecological Insertion in the context of child education in Cáceres - MT. It proposes to analyze the context in its pedagogical and structural aspects, the profile of the teachers and the relationships of these elements with the contents of Physical Education. The participants were coordinators and/or principals and middle school/kinder garden teachers of eight public institutions of Early Childhood Education. To obtain the data, there were made observations of

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Esporte e Exercício Físico da Universidade do Estado de Mato Grosso (CIPEEF/UNEMAT). Professora da rede estadual de ensino de Mato Grosso (Seduc-MT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil. E-mail: leilamayra@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente na Faculdade de Ciências da Saúde e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordenador do Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Esporte e Exercício Físico (CIPEEF/UNEMAT). E-mail: rsreverdito@unemat.br

the spaces and infrastructure of the institutions, field diary in the interviews with the managers and questionnaires with the teachers. The data were analyzed from the descriptive and thematic analysis. As conclusions, it is highlighted the influence of public policies, the limitations in the spaces and infrastructure of the institutions and the weaknesses in the initial teachers formation, regarding to the pedagogical subject of the Physical Education contents in Early Childhood Education.

**Keywords:** Ecological Approach. Context. Physical Education. Child Education.

## 1 Introdução

As políticas públicas e as conjunturas socioculturais desencadeadas pelas novas configurações de família e a inserção da mulher no mercado de trabalho, tornaram as instituições de Educação Infantil “contexto de desenvolvimento para um número crescente de crianças” (BHERING; SARKIS, 2009, p. 09). As políticas públicas nacionais em educação propõem a inserção da criança cada vez mais cedo nos contextos escolares. Com a aprovação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece o ensino fundamental de nove anos, a educação passa a ser obrigatória a partir dos seis anos de idade. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, estabelece enquanto meta a universalização da pré-escola, tornando no ano de 2016 a matrícula obrigatória para as crianças de quatro anos de idade. Assim, englobando não apenas o ensino fundamental, mas também a pré-escola.

O aumento no quantitativo de crianças atendidas na Educação Infantil brasileira é evidenciado nos dados do Censo Escolar de 2017, que “nos últimos oito anos, as matrículas em creche cresceram 84,6% e já atendem mais de 3 milhões de crianças” (INEP, 2017, p. 12). Ainda, conforme dados do censo escolar de 2015 na cidade de Cáceres – MT, havia 2.260 (duas mil duzentos e sessenta) crianças matriculadas na Educação Infantil (INEP, 2016). Já em 2017 foram matriculadas 3.403 (INEP, 2018), o que demonstra um aumento significativo na quantidade de crianças atendidas.

Conforme proposto pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, além da implementação e acompanhamento das políticas, são destacados enquanto pontos significativos para a qualidade do atendimento às crianças “as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; e a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições” (BRASIL, 2006a, p. 44).

Diante do exposto, para a garantia dos direitos de acesso como também de permanência e aprendizagem na educação básica, a Constituição Federal (Art. 211) estabelece o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. De modo que, no § 2º do mesmo artigo, compete aos municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e na Educação Infantil (BRASIL, 1988). No que tange à Educação Infantil, os municípios possuem

autonomia para a organização e estruturação das propostas pedagógicas, desde que atendam aos requisitos mínimos apresentados nos documentos normativos nacionais. Nesse aspecto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a organização do currículo por campos de experiências, de modo que a prática docente contemple os objetivos de aprendizagem de cada campo, garantindo a criança seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, explorar, participar, conhecer-se, brincar e expressar (BRASIL, 2018).

As práticas pedagógicas terão como eixos estruturantes as interações e brincadeiras (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018), que requerem a garantia de condições mínimas referentes à infraestrutura e organização dos espaços internos e externos das instituições. Barbosa e Horn (2007) destacam que os espaços devem permitir as escolhas da criança, permeando uma organização de tempo que considere as peculiaridades biológicas, psicológicas, sociais e históricas de cada faixa etária. Diante disso, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil estabelecem a necessidade de a criança “brincar e movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre” (BRASIL, 2006b, p. 19).

Os Indicadores da qualidade na Educação Infantil propõem que as infraestruturas das instituições garantam às crianças a locomoção, o engatinhar, o ensaiar os primeiros passos e a exploração do ambiente (BRASIL, 2009). Já os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, acrescentam que os espaços devem possibilitar o correr, pular e saltar, desenvolvendo força, agilidade e equilíbrio físico (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Para tanto, Campos e Rosemberg (2009) frisam a importância dessas instituições contemplarem espaços amplos, com sombras (para espaços ao ar livre) e que não ofereçam riscos às crianças, como também espaços cobertos para a realização dessas experiências em dia de chuva. Dessa forma, Horn (2013) e Horn (2014), em estudos encomendados pelo Ministério da Educação (MEC), propõem que nos projetos de construção e reforma das instituições, a primeira preocupação seja os espaços internos e externos a serem usados pelas crianças. Assim, esses espaços institucionais devem ser adequados à quantidade de crianças atendidas, oferecendo condições de permanência não só para elas, mas também para os profissionais e adultos (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Por fim, a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nesses espaços são parâmetros inquestionáveis para a qualidade no atendimento às crianças. De todos os profissionais que atuam nesses espaços, vamos nos ater aos processos formativos dos/as professores/as. Para a atuação na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 61, admite professores formados em nível médio (antigo magistério) ou superior (BRASIL, 1996). No que se refere à formação continuada, o art. 67 da LDB assegura-lhes, por meio dos planos de carreira e/ou estatuto, o aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos na carga horária de trabalho.

Contudo, ao se tratar do ensino dos conteúdos da Educação Física, no contexto da Educação Infantil de Cáceres – MT, evidencia-se que a organização, planejamento, aplicação e avaliação desses estão sob a incumbência de professores/as pedagogos/as (CÁCERES, 2015). Nesse sentido, Oliveira (2008), Guirra (2009), Guirra e Prosdócimo (2010) alertam que é necessário aprofundamento desses conteúdos na formação inicial e continuada destes profissionais. Pois, verificou-se um distanciamento entre o que é proposto pelos documentos nacionais e o que é efetivado no contexto institucional, ficando as aulas de Educação Física descontextualizadas e sem intencionalidade pedagógica. Problemáticas que se reforçam, quando esses profissionais se deparam com instituições em que os espaços para as práticas corporais ficam restritos apenas aos parques, corredores e salas de aula (Reverdito *et al.*, 2013).

Considerando que a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação básica e legítimo à criança o direito a práticas pedagógicas voltadas para seus conteúdos, quais interfaces emergem da sua relação com o contexto investigado? Assim, o estudo se propõe em analisar o contexto do ensino infantil público de Cáceres – MT em seus aspectos pedagógicos e estruturais, o perfil dos professores/as e as relações desses elementos no desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física.

## 2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória, realizada em oito instituições públicas de Educação Infantil de Cáceres – MT, situadas no perímetro urbano e que atendem apenas à etapa da Educação Infantil, contemplando o atendimento de turmas com crianças de 5 anos de idade. Para a obtenção dos dados, utilizou-se como método o procedimento de Inserção Ecológica (KOLLER; MORAIS; PALUDO, 2016) que implica na inserção do pesquisador no ambiente de pesquisa durante tempo suficiente para compreensão da realidade estudada. Assim, a investigação permeou 53 horas, distribuídas em 38 visitas às instituições.

Os dados foram obtidos em duas etapas específicas. A primeira, com os gestores (diretora e/ou coordenadora pedagógica), que assinaram declaração autorizando o acesso e utilização da infraestrutura da instituição e, posteriormente, forneceram as informações pertinentes à caracterização do contexto, infraestrutura e espaços. A segunda, com 102 professores/as dessas instituições (80,95% da amostra), que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e forneceram informações acerca da atuação profissional, formação inicial e formação continuada voltadas para os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil. Para atender os princípios éticos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 74944117.5.0000.5166) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) sendo as instituições e informações identificadas como I-1, I-2, I-3, I-4, I-5, I-6, I-7 e I-8.

### 2.1 Instrumentos e Procedimentos

Para o levantamento dos dados foram utilizados três instrumentos de coleta, sendo: a) roteiro para observação contextual e entrevista com os gestores; b) diário de campo; c) questionário com questões fechadas e de múltipla escolha (em alguns casos podendo ser assinaladas em mais de uma opção) (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A observação contextual (*in loco*) consistiu em verificar os espaços internos (salas de aula, refeitório, brinquedoteca e saguão) e externos (pátios, campo, quadra, parques) disponíveis em cada instituição. A entrevista buscou obter informações acerca da: (a) organização pedagógica e (b) formação continuada. As informações obtidas foram registradas no diário de campo e transcritas ao término de cada visita.

Os questionários foram aplicados aos professores/as conforme organização da rotina de cada instituição. Assim, nas instituições I-1, I-2, I-3 os questionários foram respondidos imediatamente à entrega; nas instituições I-4, I-6, no espaço da formação continuada da escola; nas instituições I-5, I-7, I-8 foram respondidos e entregues no dia seguinte. Nos questionários foram abordados os temas: perfil dos professores, formação inicial e continuada.

### **3 Análise dos dados**

Foi realizada análise descritiva dos questionários, possibilitando a descrição do perfil dos professores/as que atuam nas instituições investigadas. A análise temática foi empregada para a identificação e descrição do contexto da pesquisa por meio da interpretação de padrões de significados (CLARKE; BRAUN, 2013) manifestados no diário de campo. Na análise temática percorreu-se a (1) leitura prévia e familiarização com os dados, (2) agrupamento dos dados em códigos relevantes para a pesquisa, (3) busca por tema, norteados a partir do roteiro do diálogo, (4) revisão dos temas (5) definição e nomeação de temas, sendo: perfil das instituições, organização pedagógica, infraestrutura e formação continuada dos professores, e, por fim, (6) escrita dos resultados (BRAUN; CLARKE, 2006).

#### **3.1 Educação Infantil: análise ecológica**

Para a identificação das interfaces existentes entre o contexto investigado e os conteúdos da Educação Física os temas se apresentam a partir de uma abordagem dedutiva e de estruturas conceituais pautadas em uma perspectiva ecológica.

### 3.2 Perfil dos professores na Educação Infantil em Cáceres

Os/as professores/as são efetivos (n=46) e interinos (n=56) sendo que, apenas um é do sexo masculino. Identifica-se que nas instituições prevalece a figura feminina, contudo o que chama a atenção é a quantidade de professores/as que desempenham suas funções pedagógicas por meio de contratos temporários. Tal aspecto influencia diretamente no desenvolvimento das atividades, em que não é incluído em sua carga horária de trabalho o planejamento das atividades, o preenchimento de diários e a formação continuada.

Com relação à idade, as/os professoras/es apresentam em média 39,62 anos, estando mais de 70% (n=72) em uma faixa etária entre os 30 e 49 anos (Tabela 1).

**Tabela 1** - Idade dos professores/as

| Idade           | Quantidade de professores | % de professores |
|-----------------|---------------------------|------------------|
| 25-29 anos      | 9                         | 8,8%             |
| 30-39 anos      | 39                        | 38,2%            |
| 40-49 anos      | 33                        | 32,3%            |
| 50-59 anos      | 10                        | 9,8%             |
| 60 anos ou mais | 1                         | 1%               |

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Para Huberman (2000) o desenvolvimento da carreira docente é um processo, e não uma série de acontecimentos lineares. E acrescenta que “a relação entre “idade cronológica” e “fase inicial de carreira” é, portanto, clara, mas não é nem completa nem homogênea” (HUBERMAN, 2000, p. 38). Aspectos que incidem sobre o perfil dos/as professores/as investigados, em que um número significativo se encontra em idade avançada (Tabela 1), porém no início da carreira (Tabela 3). Ou seja, a conclusão do curso de graduação é recente, bem como o tempo de atuação na Educação Infantil.

No que se refere à formação inicial (Tabela 2), apenas 1 professora não possui graduação em pedagogia, mas possui formação em magistério e graduação em ciências biológicas. Dos/as professores/as investigados/as, apenas 14 professores/as concluíram o curso de graduação em instituições privadas.

**Tabela 2** - Formação inicial dos/as professores/as

| Formação Inicial | Curso               | IES     | Nome IES                                       | Total |
|------------------|---------------------|---------|--|-------|
| Graduação        | Pedagogia           | Pública | Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) | 85    |
|                  |                     |         | Universidade Estadual do Tocantins (Unitins)   | 2     |
|                  |                     | Privada | Faculdade de Sorriso (FAIS)                    | 1     |
|                  |                     |         | Faculdade Educacional da Lapa (Fael)           | 1     |
|                  |                     |         | Faculdade do Pantanal (Fapan)                  | 7     |
|                  |                     |         | Instituto Cuiabano De Educação (Ice)           | 2     |
|                  |                     |         | Universidade de Cuiabá (Unic)                  | 1     |
|                  |                     |         | Universidade Do Paraná (Unopar)                | 2     |
|                  | Ciências Biológicas | Pública | Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) | 1     |

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Evidencia-se que 85 professores/as concluíram a graduação em pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior pública localizada no município da pesquisa. Resultado decorrente da Políticas Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), que propôs para os profissionais do magistério a oferta e expansão de vagas nos cursos de formação inicial das Instituições Públicas de Educação Superior, exigindo a colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Essa política perdurou até o ano de 2016, que com a aprovação do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, passou a contemplar os demais profissionais da Educação Básica, sendo: professores, pedagogos e funcionários da educação (BRASIL, 2016).

Quanto ao tempo (Tabela 3) de formação inicial e atuação dos/as professores/as, observamos mudança recente na Educação Infantil. A conclusão da graduação em pedagogia variou de 1 a 24 anos (com média de 9,61). Já em relação à atuação na Educação Infantil variou de 1 a 27 anos (com média de 7,67). Portanto, um número significativo de professores/as (n=17) afirmaram possuir o tempo de atuação na Educação Infantil superior ao tempo de conclusão do curso de pedagogia. Aspecto que incide sobre o fato de alguns profissionais (n=07) apontarem a experiência de auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) como tempo de atuação nesta etapa de ensino. Outro aspecto reside no fato da legislação nacional (BRASIL, 2017) permitir a atuação dos profissionais com curso de normal superior (magistério) na Educação Infantil, de modo que esses ingressaram nos cursos de graduação em pedagogia após alguns anos de atuação.

A procura pela formação em nível superior desencadeou-se com a aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Profissionais da Educação Municipal (CÁCERES, 2003), propondo a progressão de carreira aos profissionais com formação em nível superior. Como

também, pelo Art. 8º das disposições transitórias da Lei Orgânica Municipal, que determina “tempo de quatro anos aos professores que estiverem atuando, em sala de aula, por mais de cinco anos e que não sejam habilitados, para que os mesmos busquem a sua qualificação” (CÁCERES, 2016, p. 116).

**Tabela 3** - Tempo de formação inicial e de atuação no ensino infantil

| Tempo           | Formação inicial |       | Atuação no ensino infantil |       |
|-----------------|------------------|-------|----------------------------|-------|
|                 | Nº               | %     | Nº                         | %     |
| mais de 20 anos | 5                | 4,9%  | 2                          | 2%    |
| 16 - 20 anos    | 17               | 16,7% | 12                         | 11,8% |
| 11 - 15 anos    | 23               | 22,5% | 19                         | 18,6% |
| 06 - 10 anos    | 22               | 21,6% | 13                         | 12,7% |
| 01 - 05 anos    | 35               | 34,3% | 54                         | 52,9% |
| Não responderam | -                | -     | 2                          | 2%    |

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Reconhece-se que todos as/os professores/as participantes possuem a habilitação mínima exigida para a atuação na Educação Infantil (BRASIL, 2017). Aspecto que é reforçado pelo Plano Municipal de Educação (CÁCERES, 2015, p. 12), em que uma das estratégias para a melhoria da qualidade da Educação Infantil é garantir “a continuidade do atendimento por profissionais com formação superior”. Pode-se ainda inferir que a qualificação dos professores/as que atuam na Educação Infantil pública de Cáceres é superior ao percentual apresentado nas estatísticas nacionais do censo da educação básica (INEP, 2017), atingindo 100% dos professores com ensino superior, 66,7 % possuem especialização *latu sensu* e 1% possui especialização *stricto-sensu* em nível de mestrado. Contudo, estudos de Silva *et al.* (2017), Reverdito *et al.* (2013), Ferreira e Torres (2013) e Guirra e Prodócimo, (2010) indicam que a formação inicial generalista do pedagogo/a acaba por não os capacitar para atuação com os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil.

Ao serem perguntados sobre a presença de disciplinas voltadas para o ensino da Educação Física na grade curricular da graduação, o quantitativo apresentado e os temas associados imputam limites ao processo de formação. Com exceção da assertiva ‘Educação Física’, as disciplinas foram diretamente atreladas aos conteúdos que devem ser desenvolvidos com crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 1998a, BRASIL, 2010; BRASIL, 2018). Outro aspecto preocupante é evidenciado ao relacionar as assertivas ‘Educação Física’, ‘Jogo’, ‘Brinquedos e brincadeiras’ com os resultados apresentados no Tabela 4, em que estas são componentes curriculares do curso de pedagogia em que 83% dos professores/as são egressos. Ainda, houve professores/as (n=6) que disseram não terem na graduação nenhuma disciplina que abordou o ensino da Educação Física ou seus conteúdos.



**Tabela 4 - Disciplinas ofertadas na graduação**

| Disciplinas                    | Quantidade de professores | % de professores |
|--------------------------------|---------------------------|------------------|
| Jogo                           | 49                        | 48%              |
| Danças e brincadeiras cantadas | 48                        | 47%              |
| Movimento                      | 48                        | 47%              |
| Brinquedos e brincadeiras      | 57                        | 55,9%            |
| Expressão Corporal             | 40                        | 39,2%            |
| Educação Física                | 54                        | 52,9%            |

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Ao se tratar da carga horária destinada para o desenvolvimento de todas as disciplinas, 32 professores/as assinalaram um total de 120 horas ou mais, 10 assinalaram 90 horas, 24 assinalaram 60 horas e 13 professores/as assinalaram 30 horas. Já 23 professores/as disseram não recordarem da quantidade de horas. Tais dados vão ao encontro do estudo de Guirra (2009), que afirma existir uma grande falha nas graduações e especializações, em que as especificidades do trabalho corporal para a Educação Infantil não passam de algumas poucas aulas e comentários que tratam o movimento apenas como uma mera atividade.

### 3.3 Perfil das Instituições de Educação Infantil

Com relação ao perfil das instituições de Educação Infantil investigadas (Tabela 5), os documentos normativos preveem que estas contemplem os requisitos mínimos de infraestrutura (BRASIL, 1998a; 1998b; 2000), como também, a organização curricular, os parâmetros e princípios pedagógicos apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e Base Nacional Comum Curricular (2018).

**Tabela 5 - Ano de institucionalização, número de professores, turmas atendidas, e total de alunos matriculados.**

| Instituição | Ano de regulamentação | Número de professores | Turmas atendidas | Total de alunos |
|-------------|-----------------------|-----------------------|------------------|-----------------|
| I-1         | 2016                  | 22                    | 19               | 300             |
| I-2         | 2017                  | 18                    | 15               | 275             |
| I-3         | 1999                  | 18                    | 17               | 318             |
| I-4         | 1999                  | 14                    | 12               | 249             |
| I-5         | 2005                  | 8                     | 7                | 121             |
| I-6         | 2001                  | 20                    | 18               | 328             |
| I-7         | 2016                  | 7                     | 4                | 81              |
| I-8         | 1999                  | 21                    | 19               | 336             |
|             |                       |                       |                  | 2008            |

**Fonte:** Elaborado pelos autores

A partir do levantamento junto aos gestores da unidade escolar, identificou-se que as primeiras instituições de ensino infantil na cidade de Cáceres – MT foram institucionalizadas no ano de 1999, em bairros com famílias de baixa renda que precisavam de um lugar tranquilo e seguro para deixarem os filhos enquanto trabalhavam (I-3, I-4 e I-8). Outras três foram institucionalizadas no ano de 2016 e 2017 e, ainda, passam por adequações em sua infraestrutura e estruturação da proposta pedagógica.

As instituições analisadas possuem atendimento em jornada parcial e integral, conforme previsto pela Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010). As crianças da pré-escola são atendidas nos períodos matutino ou vespertino com no mínimo quatro horas diárias. Todas as instituições investigadas possuem turmas de maternal, sendo algumas delas contempladas com atendimento superior a sete horas diárias, caracterizando-se como jornada integral (BRASIL, 2010).

Em relação à organização pedagógica das instituições, conforme informado por todos os gestores, é orientada por sistema Apostilado, adotado pela Secretaria Municipal de Educação no início do ano de 2017 para todos os alunos da pré-escola (5 anos de idade). Os/as professores/as organizam o planejamento semanal ou quinzenal norteados por projetos didáticos. A utilização de projeto didático foi relatada por todos gestores, tendo características macro (anual) e outras características micro (semestral ou mensal). Assim, conforme diretora da I-2, os projetos macros envolvem todas as turmas da instituição durante o ano letivo, já os micros são destinados para atender às particularidades de cada turma, como também para as datas comemorativas. Os projetos didáticos mencionados pelos gestores das instituições analisadas foram: leitura (contos e histórias), horta, musicalidade, educação ambiental, água e brinquedos.

Os/as professores/as da rede municipal possuem jornadas de trabalho de 20h, 30h e 40h semanais. Aspecto que justifica a quantidade de professores/as de cada instituição ser superior ao número de turmas atendidas (Tabela 5). Tais resultados implicam na organização pedagógica da instituição, em que emergem dificuldades no acompanhamento pedagógico pela coordenação da instituição, como também no compartilhamento de experiências com os pares, pois poucos são os horários em que todos os profissionais se encontram na instituição. Esse aspecto influencia ainda na organização pedagógica das turmas integrais, que em sua maioria possuem dois professores (matutino e vespertino). Assim, conforme mencionado pela diretora da instituição I-1, para não haver a fragmentação dos conteúdos a serem desenvolvidos, os/as professores/as que atuam nas turmas de período integral realizam um planejamento em conjunto.

A fim de atender às peculiaridades de cada faixa etária, as instituições precisam adequar suas rotinas dentro das possibilidades de sua infraestrutura. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-Vol. I (BRASIL, 1998a), Subsídios para Credenciamento e

Funcionamento de Instituições de Educação Infantil - Vol. II (BRASIL, 1998b) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000), as instituições devem atender os critérios mínimos de infraestrutura para o seu funcionamento contemplando desde os espaços internos até os externos.

Conforme identificado (Tabela 6), apenas as instituições I-1, I-2, I-5 e I-6 possuem refeitório. A instituição I-7 ainda não possui banheiros adequados e suficientes para o banho das crianças, o que exige a organização de horários específicos para cada turma. Das oito instituições analisadas apenas a instituição I-3 disponibiliza horário de parque todos os dias da semana para os alunos. Já na escola I-6, devido à grande quantidade de turmas e o fato de o ‘parquinho’ estar em local sem proteção à incidência solar, as crianças usufruem desse espaço por apenas 60 minutos, uma vez na semana. Na instituição I-7, os/as professores/as evitam o uso desse espaço por oferecer riscos às crianças, havendo fissuras e pontas de concreto na calçada que delimita esse espaço.

**Tabela 6 - Infraestrutura das instituições analisadas.**

| <b>Instituição</b> | <b>Estrutura interna</b>   | <b>Estrutura externa</b>  |
|--------------------|--|---|
| <b>I-1</b>         | 11 salas de aula (5 com banheiros interno); Banheiro de uso coletivo; Sala de Secretária/coordenação e direção; Cozinha; Refeitório; Sala de vídeo; Pequeno saguão.                          | Horta; Parquinho disposto em piso de concreto; Parquinho disposto no gramado; Caixa de areia. |
| <b>I-2</b>         | 9 salas de aula (8 com solário, 2 com banheiro); Sala da direção; Sala de professores; Sala de coordenação/secretaria; Saguão/refeitório; Cozinha; Banheiros coletivos; Sala de informática. | Gramado; Parquinho; Espaço ao para apresentações ao ar livre; Terreno amplo nos fundos.       |
| <b>I-3</b>         | 9 salas de aula; 1 sala pequena para professores; Sala de direção/coordenação; Secretaria; Cozinha; Brinquedoteca; Banheiros coletivos; Salão/saguão coberto; Sala de vídeo.                 | Gramado/campo; Caixa de areia; Parquinho; Quadra sem cobertura; Jardim.                       |
| <b>I-4</b>         | 7 salas de aula; Saguão coberto; Banheiros coletivos (masculino e feminino); Cozinha; Sala de Direção/ coordenação e secretaria;   | Pomar; Parquinho; Campo; Quadra sem cobertura;  |
| <b>I-5</b>         | 4 salas de aula; Saguão/refeitório; Cozinha; Banheiros coletivos; Secretaria/ coordenação.   | Parquinho disposto na areia; Pequeno parquinho disposto no gramado.                           |
| <b>I-6</b>         | 10 salas de aula (2 anexas à escola); Sala de coordenação; Direção; Secretaria; Banheiros coletivos; Refeitório; Cozinha; Saguão (com cobertura apenas em algumas partes);                   | Parquinho na areia e exposto ao sol; Jardim;  |

|     |   |   |
|-----|---|---|
| I-7 | Secretaria; 4 salas de aula; Sala de vídeo; Banheiros coletivos (em reforma); Cozinha.  | Parquinho; Pátio;   |
| I-8 | 12 salas de aula; Banheiros de uso coletivo; Sala de vídeo (apenas período vespertino); Sala da direção; Sala da coordenação/secretaria; Cozinha; Refeitório. | Parquinho na areia; Parquinho (adaptado em espaço de concreto). |

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Percebemos que não há uma equidade entre a infraestrutura das instituições, considerando que algumas não possuem sequer os requisitos mínimos para seu funcionamento (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 2000), requerendo a adoção de horários específicos para a utilização de espaços comum a todas as turmas como, por exemplo, o parquinho e os espaços para a realização de jogos locomotores. De modo que, a instituição **I-7** é a mais desprovida de infraestrutura, pois foi planejada para atender alunos do ensino fundamental. Nas instituições **I-1**, **I-6**, e **I-8**, os espaços externos para a movimentação e brincadeiras ao ar livre são pequenos ao relacioná-los com a quantidade de alunos matriculados. Na instituição **I-8**, as professoras das turmas integrais preferem dispor as mesas no corredor. Também vale ressaltar que, com exceção das instituições **I-2**, **I-5** e **I-7**, as salas de aula tornam-se pequenas para a quantidade de alunos que são atendidos por turma, variando de 15 a 33 crianças por sala. Em contrapartida, há instituições que possuem espaços ociosos, fato evidenciado na instituição **I-4**, em que o campo e a quadra são utilizados em apenas 3 dias da semana. No entanto, cabe destacar que todas as instalações dessa instituição **I-4** são do Governo do Estado e estão cedidas para a Prefeitura Municipal de Cáceres.

Esses fatores interferem diretamente nas possibilidades de interação de crianças que, diferentemente do que é proposto pela DCNEI (BRASIL, 2010), acabam ocorrendo apenas com alunos de uma mesma faixa etária. Também, influenciam nas possibilidades para explorar diferentes espaços e movimentos, na organização das rotinas, no desenvolvimento de práticas pedagógicas em ambientes externos e no planejamento e organização do material didático.

Embora os documentos normativos estabeleçam critérios mínimos, os dados encontrados incidem nos resultados dos estudos de Folle et al. (2008) e Reverdito et al. (2013) no que se refere às limitações nos espaços institucionais. Reverdito et al. (2013) enfatizam que a ausência dessas garantias acaba por prejudicar a prática pedagógica do/a professor/a, como também a efetivação dos direitos da criança. Folle et al (2008), ao analisarem os níveis de (in) satisfação dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, identificaram que as condições materiais e estruturais inadequadas interferem significativamente na atuação docente.

### 3.4 O espaço/contexto da formação continuada

Em uma perspectiva ecológica, reconhecendo a existência de outros níveis do contexto que se relacionam e influenciam o microssistema, o espaço/contexto da formação continuada (cursos, encontros e formações em serviço), “influencia e recebe influência do contexto no qual tem lugar e esta influência condiciona os resultados que possam ser obtidos” (IMBÉRNON, 2009, p. 30). Nesse sentido, Guirra (2009) destaca que as formações continuadas são importantes no processo formativo dos/as professores/as. No entanto, há a necessidade desses encontros serem permanentes e contextualizados, que sejam capazes de identificar e enfrentar os problemas arrolados no contexto institucional (DEBORTOLLI; LINHARES; VAGO, 2006). A partir das entrevistas estabelecidas com a gestão da instituição escolar, foi possível identificar que todas as instituições de Educação Infantil ofertam formação continuada aos professores/as e demais profissionais, em horários extracurriculares e com temáticas específicas que buscam atender às demandas e particularidades do contexto de cada instituição. Desse modo, no início do ano letivo, cada instituição apresenta para a Secretaria Municipal de Educação um projeto de formação. Posterior à aprovação do projeto, ocorre a divisão das temáticas na instituição, cabendo aos professores/as a responsabilidade de desenvolverem ou convidarem profissionais para mediar as formações.

Quanto à periodicidade das formações, apenas a instituição **I-6** oferece uma vez a cada quinze dias, com duração de 4 horas, e as demais oferecem uma vez na semana. A carga horária total dos grupos permeia entre 60 e 80 horas. No que se refere à participação dos professores/as, pode-se inferir que há envolvimento de professores efetivos e interinos. As temáticas voltadas para os conteúdos da Educação Física (Tabela 7) foram identificadas em todas as escolas, sendo o jogo e a brincadeira o principal tema nos grupos de formação.

**Tabela 7** - Temas da formação continuada direcionados para os conteúdos da Educação Física.

| <b>Instituição</b> | <b>Temáticas desenvolvidas na formação continuada</b>   |
|--------------------|---|
| <b>I-1</b>         | Jogos e brincadeiras.   |
| <b>I-2</b>         | Importância do brincar; Contação de história e expressão corporal; Musicalidade.                              |
| <b>I-3</b>         | Jogos e brincadeiras.   |
| <b>I-4</b>         | Expressão Corporal; movimento; danças e brincadeiras da cultura popular.                                      |
| <b>I-5</b>         | Movimento: corporeidade; Educação Física enquanto direito; crescimento e desenvolvimento; jogo e motricidade. |
| <b>I-6</b>         | Habilidades motoras; Jogos; Representações e brincadeiras populares.  |
| <b>I-7</b>         | Música; Brinquedos; danças.   |
| <b>I-8</b>         | Jogos e brincadeiras.   |

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Na instituição **I-8** as temáticas foram desenvolvidas por profissionais convidados. Contudo, as formações têm permanecido no campo da teoria, sem a oportunidade de vivências didático-metodológicas, práticas relacionadas ao conteúdo abordado. Nesse sentido, duas gestoras inferem que a formação de cunho apenas teórico não é transposta na prática pedagógica dos/as professores/as, pois por vezes distanciam-se da realidade institucional. Apesar de identificar-se que o direito da formação continuada em serviço é garantido, percebe-se que as temáticas com os conteúdos da Educação Física, apesar de serem contempladas, precisam de reorientações. É preciso tornar as formações significativas para as práticas pedagógicas dos professores/as, e não apenas um papel burocrático a ser cumprindo.

Para além da formação continuada em serviço, procuramos saber a frequência com que a administração municipal oferece formações voltadas para os conteúdos da Educação Física. Do total de professores/as que responderam o questionário, 48 disseram não haver formações continuada para essa temática. Outros 36 professores afirmaram que quando ocorrem, estão vinculadas a eventos organizados por outras instituições, como por exemplo, a Universidade. Contudo, os/as professores/as que têm interesse em participar desses eventos, ‘são liberados de sua jornada de trabalho apenas quando disponibilizado professor substituto ou quando são realizadas trocas internas nas próprias instituições’ (observações realizadas por algumas professoras durante a aplicação do questionário). Resultados que incidem com os encontrados no estudo de Guirra (2009), em que a Secretária Municipal se exime de sua parcela de responsabilidade no que tange à formação continuada dos/as professores/as. Diante dessa conjuntura, evidencia-se que não há uma parceria entre as instituições formadoras e o poder público municipal, recaindo sobre o/a professor/a a responsabilidade diante de sua formação acerca dos conteúdos da Educação Física.

Bronfenbrenner (2011) enfatiza que a qualidade do contexto reverbera significativamente no desenvolvimento do ser humano, logo esse contexto constitui-se por um ambiente ecológico em que seus níveis se encaixam e interagem entre si. Nesse sentido, os resultados encontrados incidem sob a qualidade dos processos proximais desencadeados nos ambientes formativos, no qual os/as professores/as tiveram acesso. Logo, percebemos que os modos com que os conteúdos da Educação Física foram (formação inicial) e estão sendo desenvolvidos (formação contínua), não passam de medidas paliativas para atenderem momentaneamente o que está proposto nos documentos normativos (BRASIL, 2016). Assim, em decorrência das limitações na infraestrutura das instituições e das fragilidades na formação dos/as professores/as, as crianças que frequentam o ensino infantil de Cáceres-MT correm o risco de não serem contempladas com práticas pedagógicas voltadas para os conteúdos da Educação física.

## 4 Conclusão

Os resultados demonstram as influências que os diferentes níveis do contexto exercem sobre o ensino infantil. Percebemos que as instituições públicas de Educação Infantil sofrem fortes influências das políticas públicas nacionais. Para atender às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), salas de vídeo, informática e brinquedotecas foram transformadas em sala de aula, tornando os espaços externos pequenos para a quantidade de alunos atendida, desencadeando na redução do tempo de utilização dos espaços de uso coletivo como, por exemplo, o parquinho. No que se refere ainda aos espaços externos, a exposição à incidência solar e/ou as condições inadequadas (fissuras e pontas de concreto) restringem ainda mais a sua utilização durante as aulas. Vale destacar que há instituição que não possui local adequado para atender as necessidades fisiológicas e de higiene, e outras que não possuem espaços coletivos e adequados para alimentação das crianças.

Houve, também, a institucionalização de três novas instituições, aumentando significativamente o número de alunos atendidos na rede municipal, aspecto que acarretou a contratação de novos professores/as. Logo, a Política Nacional de Formação de Professores, possibilitou o acesso de todos os/as professores/as à formação em nível superior. Contudo, ao relacionar a formação inicial com os conteúdos da Educação Física identificou-se que esses foram insuficientes.

Com relação aos professores/as que atuam na rede, identificamos que um quantitativo significativo se encontra no início de carreira e com pouca experiência no ensino infantil. Dos/as professores/as investigados, 56 são interinos e recebem ônus apenas das atividades desempenhadas com os alunos. Aspectos que influenciam negativamente no tempo destinado ao planejamento e sistematização das atividades, principalmente nas turmas integrais em que é necessário o planejamento em conjunto.

A formação continuada, formação inicial e a instituição de educação infantil que os/as professores/as atuam são níveis do ambiente que exercem influência direta em seu desenvolvimento profissional. Assim, identificamos que uma Instituição de Ensino Superior Pública localizada no município é o principal ambiente formativo desses professores/as, de modo que 85 professores/as concluíram a graduação nesse espaço e outros 36 se interessam em participar de formações (cursos, palestras, seminários, etc.) ofertados pela mesma. A formação continuada em serviço é ofertada no local de trabalho dos profissionais, no entanto os/as professores/as afirmam não haver um esforço da Secretaria Municipal de Educação em ofertar outras possibilidades como cursos ou palestras voltadas para o ensino dos conteúdos da Educação Física. Assim, evidencia-se que as formações continuadas, destinadas a esses conteúdos, ficam limitadas a momentos teóricos, sem o desencadeamento de uma transposição didática para a prática pedagógica.

Salientamos que os resultados apresentados corroboram com os dizeres de Bronfenbrenner (2011), em que o desenvolvimento humano é influenciado pelos diferentes níveis do contexto. Porém, enfatizamos a necessidade de mobilização dos profissionais, nas próprias instituições de ensino, no que se refere à melhoria das práticas pedagógicas voltadas para os conteúdos da Educação Física. A fim de superar as defasagens de seus processos formativos, como também as limitações no espaço e infraestrutura institucional, garantindo à criança seus direitos. Uma vez que em cada instituição há peculiaridades e necessidades que emergem de seu próprio contexto e das características da pessoa em desenvolvimento (professores/as).

Por fim, convém destacar que esses resultados indicam um panorama do contexto da Educação Infantil no município, o que pode ainda agravar as problemáticas até aqui identificadas. Em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas aos conteúdos da Educação Física, convém a realização de outros estudos que analisem como as limitações na infraestrutura das instituições e na formação dos/as professores/as interferem na garantia dos direitos da criança.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise p. Silva. **Educação Infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

BHERING, Eliana. SARKIS, Alessandra. Modelo Bioecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Revista Horizontes**, Itatiba. v. 27, n. 2, p. 7-20, 2009. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=2460690&key=468e5493ff913f1a79c71e6f6114b8bd>. Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19). Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2000.



BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2006a. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7). Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf). Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006b.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, SDEF. Brasília: MEC/SEF. v. 1 (introdução): 101 p., 1998a.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Secretária de Educação Fundamental, Brasília: MEC. II: 116 p. 1998b.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victória. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CÁCERES. **Lei Orgânica Municipal**. Atualizada até a Emenda à Lei Orgânica Municipal nº 28, de 03/11/2015. Câmara Municipal de Cáceres: 2016. Disponível em: <https://sic.tce.mt.gov.br/146/home/download/id/90781>. Acesso em: 01 set. 2017.

CÁCERES. **Lei 2.482 de 22 de junho de 2015**. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação de Cáceres para o decênio 2015-2025. Secretária Municipal de Educação, 2015.

CÁCERES. **Lei Complementar nº 47 de 29 de setembro de 2003**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Profissionais da Educação Municipal de Cáceres. Prefeitura Municipal de Cáceres, 2003.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em**

**creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

CLARKE, Victória; BRAUN, Virginia. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. **The Psychologist**, v. 26, n. 2, p. 120-123, 2013.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHARES, Meily Assbú; VAGO, Tarcísio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 92-105, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/48>. Acesso em: 20 maio 2018.

FERREIRA, Heraldo Simões; TORRES, Aline Lima. Educação física na educação infantil e no ensino fundamental na percepção de pedagogos: um estudo de caso. **Revista Faculdade Santo Agostinho**, Teresina, v. 10, n. 4, p. 183-194, 2013. Disponível em: <http://www.cref5.org.br/assets/fsa-ed-inf.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FOLLE, Alexandra, et al. Nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.2 p.124-134, 2008.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad. **Mediação da Professora Generalista no trabalho corporal na Educação Infantil.** 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.708-713, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 2000, p. 33 - 61.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados finais do Censo Escolar da Educação Básica (redes estaduais e municipais): 2015.**

Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 10 abr. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados finais do Censo Escolar da Educação Básica (redes estaduais e municipais): 2017.**

Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 10 abr. 2018.

KOLLER, Sílvia Helena; MORAIS, Normanda Araujo de; PALUDO, Simone dos Santos.

**Inserção ecológica:** um método de estudo do desenvolvimento humano. São Paulo: Casa do psicólogo, 2016.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. O espaço do “corpo” na educação da infância. **Conexões,**

Campinas, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2008. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637867/5558> >. Acesso em: 12 de jun. de 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho**

**científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** [recurso eletrônico]. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REVERDITO, Riller Silva, et al. O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e

tempo disponível para atividades lúdico motoras. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320618, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/16809/14613>.

Acesso em: 31 jan. 2017.

SILVA, Rafaela Júnia Dias Da, *et al.* A formação inicial do pedagogo e a importância da

educação física nas séries iniciais: desafios da formação na percepção dos discentes do curso de Pedagogia. **Revista Atlante:** Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio 2017).

Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/06/formacion-inicial-pedagogo.html>.

Acesso em: 03 jan. 2018.

**Data de Submissão: 05/08/2019**

**Data de Aceite: 24/11/2019**