

Estado da publicação: O preprint foi publicado em outro meio.  
DOI do preprint publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469842493>

# MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pedro de Oliveira Milagres, Natália Franciele Lessa, Soraya Dayanna Guimarães Santos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5245>

Submetido em: 2022-12-19

Postado em: 2023-01-13 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Pedro de Oliveira Milagres**<sup>1</sup>

ORCID: < <https://orcid.org/0000-0002-2178-5279> >  
< [pedro.milagres@ufv.br](mailto:pedro.milagres@ufv.br) >

**Natália Franciele Lessa**<sup>2</sup>

ORCID: < <https://orcid.org/0000-0003-1871-4290> >  
< [natalia.lessa@ufv.br](mailto:natalia.lessa@ufv.br) >

**Soraya Dayanna Guimarães Santos**<sup>3</sup>

ORCID: < <https://orcid.org/0000-0003-2623-4430> >  
< [soraya.santos@iefe.ufal.br](mailto:soraya.santos@iefe.ufal.br) >

<sup>1</sup> Sem filiação institucional. Viçosa, Minas Gerais (MG), Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais (MG), Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Alagoas. Maceió, Alagoas (AL), Brasil.

**RESUMO:** Objetiva-se analisar mudanças na prática docente de professoras em formação inicial de Educação Física na Educação Infantil ao decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado, mediante a processos colaborativos. Participaram da pesquisa duas professoras em formação do curso de licenciatura em Educação Física, matriculadas no Estágio Supervisionado II, de uma universidade pública de Minas Gerais. Para a produção dos dados, utilizou-se a técnica da autoconfrontação simples, aplicada após a primeira e a segunda metade das intervenções. E, como suplementar, uma entrevista semiestruturada, observações participantes de aula e análise documental. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram que, na primeira metade das intervenções, as professoras em formação adotaram uma lógica de pensamento adultocêntrico que desconsiderava o interesse das crianças no planejamento e alimentava um sentimento de frustração na disciplina. A partir de processos colaborativos, especialmente entre a primeira e a segunda metade de intervenções, as professoras puderam ressignificar as percepções acerca das experiências na disciplina e das manifestações das crianças. Além disso, elas constituíram um repertório de práticas por meio de experiências bem-sucedidas, que foi mobilizado nas últimas aulas e utilizado para propor mudanças das atividades observadas na segunda seção de autoconfrontação. Considera-se que houveram mudanças significativas na prática docente das professoras em formação a favor dos diferentes interesses presentes em aula, tendo os processos colaborativos lugar de destaque na orientação das mudanças.

**Palavras-chave:** Educação Física, Educação Infantil, estágio supervisionado, prática docente, autoconfrontação.

**CHANGES ON INTERN'S TEACHING PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**ABSTRACT:** This paper aimed to analysis changes of the intern's pedagogical practice over the Supervised Internship in Physical Education on Early Childhood Education, using collaborative process. The research's participants were two students of Physical Education matriculated on Supervised Internship II, from a public university of Minas Gerais state. Was used the simple self-confrontation after the first half of the internship and at the end. Beyond that, were used a semi-structured interview, participant observations and documental analysis. For prepare the data, was used the Content Analysis. The results showed that on the first half of the classes, the interns allowed an adultcentric view to planning their classes. For this, the interns didn't include the children's interests on the planning and they had been frustrated with the results of the class. With the collaborative process, especially between the firs and second halt of the classes, the interns could change the view around their experiences on Supervised Internship and the children's behave. Also, they formed a practices repertoire with their successful experiences and mobilized it to propose changes on video's activities in the last self-confrontation. It was concluded that the intern's pedagogical practice was affected by collaborative process, that changed it in favor of the children's interests.

**Keywords:** Physical Education, Early Childhood Education, supervised internship, teaching practice, self-confrontation.

## **CAMBIOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES DE FORMACIÓN INICIAL DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

**RESUMEN:** El objetivo es analizar cambios en la práctica de docentes en formación inicial de Educación Física en Educación Infantil durante el transcurso de la disciplina Práctica Supervisada, a través de procesos colaborativos. Participaron de la investigación dos profesores en formación para la carrera de Educación Física, inscritos en el Internado Supervisado II, en una universidad pública de Minas Gerais. Para la producción de datos se utilizó la técnica de autoconfrontación simple, aplicada después de la primera y segunda mitad de las intervenciones. Y, como complemento, una entrevista semiestructurada, observaciones de clase y análisis de documentos. Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de Análisis de Contenido. Los resultados revelaron que, en la primera mitad de las intervenciones, los profesores en formación adoptaron una lógica de pensamiento adultocéntrica que desconocía el interés de los niños y alimentaba un sentimiento de frustración en la disciplina. A partir de procesos colaborativos, especialmente entre la primera y la segunda mitad de las intervenciones, las docentes lograron replantear las percepciones sobre las experiencias en la disciplina y las manifestaciones de los niños. Además, constituyeron un repertorio de prácticas a través de experiencias exitosas, que fue movilizado en las últimas clases y utilizado para proponer cambios en las actividades observadas en la segunda sección de autoenfrentamiento. Se considera que hubo cambios significativos en la práctica docente de los docentes en formación a favor de los diferentes intereses presentes en clase, teniendo los procesos colaborativos un lugar destacado en la orientación de los cambios.

**Palabras clave:** Educación Física, Educación Infantil, pasantia supervisadas, práctica docente, autoconfrontación.

## **INTRODUÇÃO**

A prática docente é uma atividade complexa que se constitui nas interações múltiplas do ofício do professor. Conforme Franco (2016), ela comporta ações que se relacionam com a subjetividade do docente, com a coletividade e com a dinâmica da realidade específica onde ele atua. Com isso, a prática

concretizada em uma aula comporta os interesses de diferentes sujeitos em interação, mediados pelo professor, e é afetada pelo ambiente escolar, que “representa uma fonte de tensões e de dilemas internos à atividade de ensino” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 276).

Em meio a essas interações, as práticas planejadas pelo docente assumem um caráter de imprevisibilidade e improvisação para se ajustar ao espaço social. Isso ocorre pois, segundo Tardif e Lessard (2014), a dinâmica escolar é pré-estabelecida por múltiplos objetivos gerais, imprecisos e não-operatórios, tornando-a complexa. Assim, cabe aos docentes a tarefa de transformar e ajustar constantemente suas práticas dentro de sala, para que o ensino possa se cumprido nessa dupla via: rigidez escolar e imprevisibilidade das relações sociais com diferentes sujeitos (TARDIF; LESSARD, 2014).

Por sua vez, o Estágio Supervisionado (ES) permite com que professores em formação inicial (PFI) possam vivenciar, de forma orientada, essa complexidade que permeia a prática docente. Para Melo e Almeida (2014), ela possibilita que os professores em formação, a partir da experiência *in loco*, promovam diálogos entre os componentes curriculares que compõe seu processo formativo, os espaços de formação e de atuação profissional. Por meio da disciplina, os PFI são levados a interagir com os alunos e a participar do seu processo educativo, produzindo dilemas próprios à atividade de ensino (TARDIF; LESSARD, 2014; MELLO, et al., 2014).

No âmbito da Educação Física na Educação Infantil, autores como Carvalho e Souza Neto (2019) e Martiny e Gomes-da-Silva (2011) demonstram que o componente curricular tem possibilitado a vivência de conflitos gerados pela realidade escolar. Devido a interação com crianças em meio a um processo educativo, os PFI têm sido levados a deslocar seus olhares para as infâncias, que possui uma dinâmica própria da faixa etária, e a mobilizar saberes que ultrapassam o currículo de formação (CARVALHO; SOUZA NETO, 2019; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011).

Além do distanciamento da faixa etária, a inserção da Educação Física no nível de ensino é acompanhada por embates. Autores como Farias et al. (2020) e Sayão (1999) defendem que o componente contribua para a construção das linguagens das crianças e da sua leitura de mundo, por meio do corpo, a fim de não fragmentar o seu aprendizado. Apesar disso, Ehrenberg (2014) sinaliza que professores de Educação Física na Educação Infantil ainda pautam o componente curricular em visão tradicional e esportivista, desconsiderando a especificidade do componente na área de Linguagens – reconhecido desde finais da década de 1990. Com isso, há uma dispersão nas finalidades do componente que, conforme Milagres, Lessa e Santos (2021), se apresentam desde o olhar de PFI e representam lacunas de uma formação destinada à Educação Infantil, mas que se distancia de seus debates contemporâneos.

Assim, tendo em vista que o ES possibilita aos professores a experimentação dos dilemas do contexto escolar e a confrontação dos saberes iniciais na elaboração de sua prática, tomamos como o objetivo analisar mudanças na prática docente de PFI de Educação Física na Educação Infantil ao decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado, mediante a processos colaborativos.

Os processos colaborativos se deram, principalmente, por meio da técnica de Autoconfrontação Simples (ACS). Segundo Clot (2006), a ACS objetiva a reflexão orientada do trabalhador sobre sua atividade, tendo como estímulo as filmagens realizadas em seu trabalho. Durante esse processo, o pesquisador se desloca para um lugar de colaboração na produção dos dados, potencializando as reflexões do pesquisado (FUMES; SANTOS; DOUNIS, 2013). Nesse sentido, as reflexões são produzidas a partir da relação sujeito pesquisado/pesquisador/imagens, permitindo a transformação do seu trabalho. Por meio da realização de movimentos de exploração do trabalho realizado e dos interesses internos não realizados, busca-se levantar elementos presentes no real observado – e no não observado – para compreender as atividades e, então, transforma-las (RESENDE; CRISTO, 2018; CLOT, 2006).

Carvalho, Aguiar e Alfredo (2020) afirmam que a autoconfrontação, aplicada à formação docente, propicia a criação de condições para que os professores em formação construam críticas e autocríticas sobre as atividades, reconhecendo a sua prática social. Alguns estudos utilizaram desta técnica metodológica para a análise da prática docente e contribuições no processo de formação de professores (MAGALHÃES; FAÏTA, 2020; GODOI; BENITES; BORGES, 2019; STUTZ; CRISTOVÃO, 2019; ANJOS; DAINEZ, 2017; FUMES; SANTOS; DOUNIS, 2013).

Dessa forma, com a utilização da Clínica da Atividade, de Yves Clot (2006), a ação docente realizada pelos PFI dessa pesquisa, no passado, se torna objeto no presente e, como observador de sua própria atividade, os professores em formação colocam em questão a complexidade da experiência produzida. Por meio do processo de colaboração, é propiciado aos PFI reflexões, caminhos e ferramentas, que podem ser mobilizados em sua prática docente.

No tópico seguinte explicitamos como foi feita a aplicação metodológica da técnica.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo, de natureza qualitativa, tomou como amostra duas PFI do curso de Licenciatura em Educação Física, de uma Universidade Pública localizada no estado de Minas Gerais. Elas estavam devidamente matriculadas na disciplina de ES na Educação Infantil, e se disponibilizaram a participar da pesquisa de forma voluntária, respeitando os parâmetros éticos aprovados em Comitê de Ética do CEP/UFV sob o número do parecer 3.705.610.

O processo de pesquisa constituiu-se pela: aplicação individual de um roteiro de entrevista semiestruturada com as PFI, durante a primeira semana de intervenções; realização de duas autoconfrontações simples com a dupla, e; observações participantes com registros escritos dos acontecimentos relevantes de todas as aulas. Para este estudo iremos trabalhar com os dados gerados nas

duas autoconfrontações, sendo os demais instrumentos mobilizados de forma complementar durante a análise, quando necessário.

O espaço de atuação das PFI se deu num Centro Educacional Municipal destinado à educação das primeiras infâncias, com Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, e que recebe crianças de uma região da cidade composta por diferentes grupos sociais. Elas ministravam aulas, em dupla, para uma turma de Maternal II, com idades entre três e quatro anos. A estrutura utilizada pelas professoras em formação foi uma pequena área no segundo andar de um dos prédios, com quatro pilastras dispostas no centro do espaço, e que era destinada as aulas de Educação Física das turmas de maternal.

A disciplina de ES estava organizada em duas etapas, sendo a primeira um processo de familiarização dos PFI com o espaço escolar, por meio de uma visita técnica e quatro coparticipações em aulas, e a segunda etapa a realização de 14 intervenções, distribuídas ao longo de pouco mais de dois meses. Para o processo de autoconfrontação foi feita as filmagens das 14 intervenções. As gravações foram utilizadas na construção de episódios para duas autoconfrontações (ACS 1 e ACS 2) realizadas em momentos distintos do ES, como exemplificado no Quadro 1.

Quadro 1 – Organização da autoconfrontação.

	<b>Momento da realização</b>	<b>Número de episódios utilizados na autoconfrontação</b>	<b>Nome do episódio escolhido para essa pesquisa</b>	<b>Duração do episódio</b>	<b>Duração total da autoconfrontação</b>
<b>ACS1</b>	Entre a 7 <sup>a</sup> e a 8 <sup>a</sup> intervenção	2	“Como é que o macaquinho faz?”	9 minutos e 37 segundos	1 hora e 33 minutos
<b>ACS2</b>	Após a 14 <sup>a</sup> intervenção	1	“Casinha de palha e madeira”	11 minutos e 34 segundos	1 hora e 24 minutos

Fonte: Elaborado pelos autores.

A técnica metodológica da autoconfrontação foi utilizada como estratégia colaborativa, sendo alocada em dois momentos no período de intervenções.<sup>1</sup> A ACS 1 foi feita após a sétima intervenção para captar as experiências iniciais e produzir uma reflexão crítica sobre elas. Já a ACS 2, por sua vez, foi realizada após a última intervenção com o intuito de perceber as transformações adquiridas por meio das vivências no estágio.

<sup>1</sup> O processo colaborativo foi organizado de forma a contribuir durante todo o período de intervenções das PFI. Além das ACS ao meio e ao fim, todas as intervenções foram acompanhadas de observações e apontamentos, sendo promovidos espaços de diálogos ao fim de cada aula.

As gravações foram realizadas e analisadas ao longo das intervenções, sendo que para cada episódio foi escolhida uma aula. A escolha buscou representar a prática docente das PFI, sendo que, da gravação, foi extraído um conjunto de fragmentos que constituíram o episódio, com início, meio e fim. Para a execução dos procedimentos, nos atentamos a construção da prática docente em meio a interação com as crianças (TARDIF; LESSARD, 2014), com atenção às orientações metodológicas na utilização da ACS (CLOT, 2006).

Assim, fizemos a apreciação de todas as gravações até a sétima intervenção, e utilizamos durante a ACS 1 dois episódios, referente às aulas 1 e 4. Para este estudo foi selecionado o debate oriundo do episódio da aula 4, intitulado “Como é que o macaquinho faz?”. Nele, as PFI caracterizaram as primeiras impressões e experiências no contato com a realidade escolar, que entendemos ser de suma importância para a compreensão da prática docente em construção (CORRÊA JUNIOR; SOUZA NETO; VEDOVATTO IZA, 2017; TARDIF, 2014).

Em seguida, foram reunidas e analisadas as gravações da oitava até a décima quarta intervenção, sendo que foi selecionada a décima segunda aula para construção do único episódio da ACS 2. Para a seleção da aula e a constituição do episódio, seguimos os mesmos procedimentos adotados anteriormente. O episódio foi intitulado “Casinha de palha e madeira”.

As duas autoconfrontações foram constituídas por um primeiro momento de observação da gravação, acompanhada por um processo de reflexão e autorreflexão acerca da prática docente, mediada por dois pesquisadores. A mediação foi orientada por um roteiro de 13 questões, que buscava explorar as percepções sobre o que foi realizado, do que se queria realizar e não conseguiu, e de possibilidades de mudanças nas práticas.<sup>2</sup> Todo este processo foi filmado.

Por fim, na última etapa do processo de pesquisa, foi realizada a transcrição de todos os diálogos estabelecidos na ACS 1 e ACS 2, sendo a transcrição referente aos episódios desta pesquisa submetidos à Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), seguindo as três fases (Pré-análise; Exploração do Material; Tratamento dos resultados e interpretação) e as suas respectivas regras, indicadas pela autora.

Na ACS 1 foram extraídas as categorias intituladas “Desafios no planejamento pedagógico: ‘não sei se realmente eles conseguiram alcançar o objetivo’”, e “‘Nossa, eu podia ter feito meio diferente’: inexperiências e frustrações no ambiente escolar”. Já na ACS 2, temos como categoria “‘Eu percebi que esse é o jeito que funciona’: construção da prática docente considerando as crianças envolvidas no processo”, e “‘A gente evoluiu muito ao longo do processo’: avanços na formação inicial por meio de experiências colaborativas”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

<sup>2</sup> Na ACS1, este processo foi realizado duas vezes, utilizando da mesma estrutura. Como a condução se deu por meio de diálogos, não tomando o roteiro como um caminho rígido, não houve necessidade de modificações no primeiro e segundo episódio.

O episódio da ACS 1, intitulado “Como é que o macaquinho faz?”, foi construído a partir da quarta intervenção, que teve como tema a cooperação em brincadeiras com bola. A aula era organizada em um momento de conversa inicial, seguida por três atividades e uma conversa final. Na primeira atividade, as crianças deveriam conduzir uma pequena bola equilibrando-a em um saco plástico, primeiro de forma individual e depois em dupla. Na segunda atividade, elas deveriam acertar a bola em um alvo na parede, a partir de certa distância. Por fim, na terceira, as crianças deveriam passar um objeto como proposto pelas professoras, estando sentadas e dispostas em fila.

Compuseram o episódio da ACS 1 um trecho da conversa inicial, a realização de duas atividades (sendo mostrado o processo de transição entre uma e outra), e a condução para conversa final. Nosso intuito na construção do episódio foi ressaltar a mobilização de recursos pedagógicos para o aprendizado das crianças, percalços durante a condução da aula e na comunicação com os alunos.

Já na ACS 2 foi utilizado o episódio intitulado “Casinha de palha e madeira”, que era composto por trechos da décima segunda intervenção. Esta aula teve como tema a cultura indígena e suas brincadeiras. Na mesma organização da anterior, a aula se iniciava com uma conversa inicial, a realização de três atividades e uma conversa final, no entanto, nesta foi improvisada uma oca com cadeiras e um lençol para ser utilizada como o espaço de conversa com as crianças, onde eles sairiam apenas para realizar as atividades. Além disso, existia um enredo que acompanhava a construção da aula, sendo os espaços entre uma atividade e outra utilizados para continuar a história narrada, finalizando o entendimento da atividade anterior e dando início a próxima. Devido a imprevistos com a estrutura, a “oca” foi utilizada apenas na conversa inicial, sem grandes transtornos para a aula.

Assim, o episódio da ACS 2 foi composto por um trecho da conversa inicial, alguns pequenos trechos das três atividades que demonstravam a participação das crianças, a condução de aula das professoras em formação, os fragmentos das histórias narradas entre as atividades e um pequeno trecho da conversa final. Buscou-se, por meio do episódio, ressaltar o uso de diferentes recursos pedagógicos, estratégias de ensino mobilizadas para construção do aprendizado e a comunicação com as crianças.

Dessa forma, a estrutura do texto está organizada a partir das duas autoconfrontações. Num primeiro tópico, são apresentadas as duas categorias extraídas na ACS 1, onde analisamos a construção da prática nas primeiras experiências e os impactos emocionais gerados por esta. Já num segundo tópico, analisamos as modificações ocorridas na prática pedagógica das PFI por meio das duas categorias extraídas da ACS 2, de forma progressiva.

### **ACS 1 – Frustração frente aos desafios impostos pela realidade escolar**

Ao analisar a construção da prática docente das professoras em formação devemos considerar que sua inscrição se dá em experiências iniciais produzidas no espaço escolar, contudo, essas ações não estão desprovidas de saberes. Conforme Tardif (2014), os docentes são munidos de saberes

externos que advém da formação profissional, da organização disciplinar das instituições de formação e dos currículos escolares, que se desenvolvem ao longo da carreira e são validados nas experiências cotidianas. Assim, ao se tornar professor, alguns sujeitos revelam um espanto com os limites dos saberes pedagógicos adquiridos e a realidade escolar experimentada inicialmente, confrontando-os (TARDIF, 2014).

Por meio da ACS 1, as PFI demonstraram uma dificuldade em mobilizar conhecimentos para a construção e condução da aula nas primeiras experiências. Na categoria extraída desta seção de autoconfrontação, intitulada “Desafios no planejamento pedagógico: ‘não sei se realmente eles conseguiram alcançar o objetivo’”, é revelada a construção de uma prática docente que se detém ao planejado e desconsidera os imprevistos e contratempos que se apresentam no momento de aula.

Ao analisar o episódio, as PFI apontaram uma dificuldade das crianças em cumprir as regras planejadas para a aula, mesmo reconhecendo a falta de adequação das atividades ao nível de ensino. Conforme a professora em formação Isadora afirmou:

Eu acho, assim, que eles fizeram do jeito que realmente eles queriam. Eles não focaram nas regras em si. As regras que a gente queria [...], colou nas atividades, eles não cumpriram. Acho que para todas as atividades foram assim. Eu acho que faltou também – a gente reconhece depois – colocar coisas mais visuais. A gente cria a história, só que assim, não tem um desenho, uma figura para ficar mais claro assim para eles. [...] Aí a gente tinha que parar, e mesmo que a gente reforçasse assim, tentasse falar as regras de novo, eles estavam fazendo o que eles queriam, que era da forma mais fácil para eles. Então o cumprir regras nesse dia, não funcionou em nenhuma atividade.

Ao buscarem executar o planejamento, as atividades se revelaram falhas durante a aula. Sua organização comportava um conjunto de regras pré-estabelecidas pelas PFI que não correspondia aos interesses das crianças. Estas, por sua vez, se manifestavam executando as atividades de forma mais acessível dentro de seu repertório de habilidades. Mesmo reconhecendo a falta de aproximação entre o planejado e o interesse dos diferentes atores que compunham a aula, as PFI buscaram garantir o cumprimento do planejamento reforçando as regras. Ao serem questionadas acerca da garantia dos interesses das crianças na construção e realização da aula, ambas professoras afirmaram a possibilidade de as crianças realizarem “do jeito deles, mas não totalmente livre e do que foge do propósito” (PFI EVELYN).

A postura das PFI revela, ao início do ES, a construção de um espaço de aula e de formas de execução das atividades pré-definidas a partir do olhar do adulto. Os desinteresses em aula e a criação de outras possibilidades de experimentação dos materiais são suprimidos pelo reforço constante das regras, mesmo que as professoras em formação defendam um ensino que considerasse as diferentes capacidades individuais para um envolvimento efetivo das crianças. Assim, as intervenções realizadas sobre a ótica

adulta visavam um maior controle da coletividade, por meio das regras, em detrimento da realização de intervenções individuais visando capacitar cada criança na execução dos movimentos.

Construções atuais na Sociologia da Infância propõe a garantia do direito das crianças no ensino infantil, cabendo aos adultos o reconhecimento desses sujeitos como ativos na construção do seu espaço social e da vontade coletiva (SARMENTO, 2013; 2008). Na Educação Física, isso implica que os professores devem superar as estruturas tradicionais que consideram as crianças como meros seres reprodutores e em desenvolvimento biopsicológico. Para isso, deve-se garantir possibilidades às crianças de se expressarem em aula pelas suas diferentes formas de comunicação e de gestos, além de guiar a construção do ensino por meio das suas manifestações corporais (FARIAS, et al., 2020; MELLO, et al., 2014; ROCHA, 2011; RICHTER; VAZ, 2005).

Na tentativa de refletir criticamente acerca do observado, para transformação do real e produção de novas possibilidades de ação (CLOT, 2006), as PFI foram convidadas a propor mudanças que contribuíssem para uma melhor efetivação da proposta de ensino. Essas mudanças propostas, contudo, possuíram um cunho mais organizacional, com a implementação de filas, regras e variações das mesmas atividades. Apesar disso, a professora Isadora ressaltou que: “eu não gosto muito de fila, mas acaba que fica um pouco mais organizado, porque eles ficam todos muito em volta, e acaba dispersando mais fácil, não sei [...]”. Fica patente o descontentamento de uma das PFI com as estratégias propostas. No entanto, mesmo com o incentivo dos pesquisadores-colaboradores, elas continuam se respaldando em uma lógica de pensamento adultocêntrico para legitimar suas estratégias.

Conforme essa lógica, há uma negação da criança enquanto um ser humano “completo”, sendo entendida como um pequeno sujeito em transição, incompleto e dependente, que precisa ser ensinado conforme o entendimento dos adultos, já que é incapaz de produzir seu próprio conhecimento (SARMENTO, 2008). Sendo assim, a organização em fila advinda dos adultos, por mais que rejeitada, é vista, naquele momento, como a única estratégia capaz de garantir a participação efetiva das crianças. Em detrimento a isso, desconsidera-se as possibilidades de aproveitamento das situações de interação entre as crianças e de novas formas de execução, para a construção dos saberes em aula. Ainda, ressalta-se que o referencial teórico-metodológico mobilizado no plano de ensino, de cunho crítico, poderia orientar as PFI nessa reformulação da proposta de aula.<sup>3</sup> Todavia, ele foi empregado apenas de forma “decorativa”, permanecendo ausente tanto nas primeiras intervenções elaboradas quanto na reestruturação das propostas de aula.

Ao persistirem na construção de práticas desconsiderando os interesses e a participação ativa das crianças envolvidas, para um maior controle das atividades, é revelado pelas PFI um sentimento de

---

<sup>3</sup> As PFI anunciaram nos planejamentos – de ensino e de aula – uma proposta crítica de ensino por meio da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. A abordagem defende, por meio da concepção dialética, a construção de espaços de aula que possibilitem ao aluno atuar sobre as práticas corporais, de forma a reconhecer-se enquanto parte da cultura corporal historicamente construídas e produtor das mesmas (SOARES et al., 2009).

frustração que persiste até a sétima intervenção. Estas informações incidiram na construção da segunda categoria que foi intitulada “‘Nossa, eu podia ter feito meio diferente’: experiências e frustrações no ambiente escolar”.

Por meio dessa categoria as PFI demonstram um sentimento de frustração que se relacionava, em grande parte, às expectativas geradas e à inexperiência com o espaço escolar. Elas relataram que ao iniciar a disciplina de ES esperava-se uma compreensão e disciplina das crianças que nem sempre eram correspondidas, gerando desafios ao decorrer das aulas. Sua falta de experiência dificultava o processo de condução da aula, a organização dos espaços e a superação dos desafios, agravando ainda mais a visão negativa que se tinha das aulas.

O distanciamento entre os saberes adquiridos na formação inicial e os desafios vivenciados na escola se explicitam na fala da PFI Isadora, quando ela afirmou:

Porque, assim, a gente tem noção mais questão de movimento, de padrão de movimento. Mais assim, ‘Ah, a criança está em tal faixa etária, ela tem que estar correndo de tal jeito’. Coisas bestas, mas a gente não lembrava que a criança não podia usar um lápis, ela usa giz de cera. Tanto que a gente pensou até em levar e tal. A gente conversou com a professora-supervisora, ainda bem, aí ela disse: “Não, mas eles usam é giz de cera”, e foi falando assim. Meu Deus, faz sentido! É coisa que a gente não tem suporte. A gente vai aprendendo e está aprendendo na prática. (PFI ISADORA)

Conforme afirma, a caracterização do contexto infantil apreendida por meio processo de formação inicial não possibilitou a PFI observar aspectos socioculturais presentes na escolarização da infância. Isso fica patente quando observamos o currículo de formação que antecede ao ES II. Nele, a única disciplina que trata, em partes, dos aspectos socioantropológicos da infância é a disciplina de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, ministrada no primeiro período de curso. Em detrimento disso, outras disciplinas, como a de Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem, a de Crescimento e Desenvolvimento Humano e a de Comportamento Motor, encampam uma concepção de infância no currículo reduzida aos aspectos psicomotores. Com isso, nota-se que o currículo de formação das PFI corrobora com as constatações literatura que aponta, nos currículos de formação de licenciatura em Educação Física, uma inconsistência de conteúdos e disciplinas referentes às especificidades da Educação Infantil, limitados, por vezes, a uma caracterização biopsicológica das crianças (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018; LACERDA; COSTA, 2012; CAVALARO; MULLER, 2009).

Conforme Martins, Tostes e Mello (2018, p. 711-712), os conhecimentos ligados ao desenvolvimento motor possuem contribuições na inserção da Educação Física no nível de ensino, “todavia, apenas os conhecimentos oriundos deste campo são insuficientes para abarcar a complexidade do comportamento infantil”, especialmente em processos de ensino crítico, como proposto pelas professoras em formação. É necessário que esses conhecimentos sejam mobilizados como parte do

arcabouço teórico balizador, permitindo compreender a criança em sua amplitude (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018).

Na falta de saberes que permitam uma compreensão mais ampla das infâncias, a PFI Isadora revelou um olhar mais calcado no que a criança deve ser, e menos no que ela “é”, nas suas reais necessidades (FARIAS, et al., 2020; SARMENTO, 2008). Esse olhar consolidado pelo currículo de formação imobilizava as PFI frente a realidade do nível de ensino, gerando-as frustração. Isso se dava pela dificuldade em mobilizar saberes da experiência que dessem suporte àqueles advindos do processo formativo, permitindo-as uma melhor compreensão das crianças para a construção de sua prática docente. Conforme a professora Evelyn relatou:

Nós não temos muito contato, nunca tivemos contato com crianças dessa idade. Então nós não sabemos muito até que ponto o que eles sabem, até onde a gente consegue ir, então essa foi uma dificuldade muito grande no início, para montar a aula, porque a gente não fazia ideia do que eles conseguiam fazer, o que eles não conseguiam. E mesmo a gente lendo, buscando material, ainda foi difícil. (PFI EVELYN)

Para Tardif (2014), os saberes experienciais são o núcleo vital da prática docente, compondo uma amálgama de saberes que orientam os professores em sua atuação. Eles são mobilizados inclusive nas experiências de escolarização dos professores. Contudo, na impossibilidade das PFI desse estudo em acessar suas experiências na Educação Infantil e na falta de contato com o contexto das infâncias, elas possuíam um repertório de saberes restrito que pudesse orientar a elaboração de suas primeiras práticas no nível de ensino. Como desencadeante, foi produzido “um ‘baque’ muito grande, logo no início” (PFI EVELYN).

Os sentimentos relatados pelas PFI se aproximam dos apontamentos de Tardif (2014), que indica ser recorrente em professores no início de carreira. Conforme o autor, esses sentimentos revelam tensões existentes entre os saberes adquiridos durante a formação profissional e a realidade dos espaços escolares, podendo, por vezes, gerar um desencantamento da carreira (TARFID, 2014). No caso de professores em formação da Educação Física na Educação Infantil, Pereira, Matiny e Gomes-da-Silva (2018) apontam que o confronto com a realidade, em descompasso ao planejado, gera um desânimo pela baixa produtividade e a dúvida sobre sua própria capacidade ou não de realizar as atividades.

Estes dilemas que afetam o trabalho docente se fazem presentes nos relatos das PFI, sendo que a falta de experiências e a dificuldade no saber-fazer no ensino das crianças, especialmente na comunicação, incidem com recorrência. Tais acontecimentos se refletiram em uma acentuação dos aspectos negativos da aula, impedindo o reconhecimento de mudanças bem-sucedidas na prática pedagógica em construção. A professora Isadora afirmou:

A gente sempre sai assim: ‘Nossa, foi horrível’. Aí vai, conversa com o pesquisador X ou com o pesquisador Y.<sup>4</sup> ‘Não, mas eu achei a aula boa, aconteceu isso, isso e aquilo [os pesquisadores consideram, conforme Isadora]’. Eles falam coisas boas, aí a gente fica assim: ‘Não, mas podia ter sido diferente’” (PFI ISADORA).

Tendo em vista a visão negativa que era alimentada pelas PFI, a etapa do processo colaborativo ao fim de cada aula era assumida pelos pesquisadores como um momento de acolhimento para, então, realizar a construção do diálogo. Assim, por meio da compreensão de suas angústias e dilemas na construção da prática pedagógica, para posteriormente questionar a construção da prática, era possível estabelecer um processo dialético capaz de possibilitar reflexões sobre os desafios presentes em aula (BANDEIRA, 2016).

Portanto, observamos nas primeiras experiências do ES, por meio da ACS 1, que os conhecimentos mobilizados do processo de formação e do currículo escolar entraram em desconhecimento com a realidade encontrada, gerando um sentimento de frustração nas PFI. As estratégias de ensino propostas revelaram um respaldo das professoras em formação em uma lógica de pensamento adultocêntrica, com estratégias mais funcionais e utilitárias, que se afastava dos interesses das crianças. Isso levava-os a uma maior dispersão em aula, agravando os desafios enfrentados.

## **ACS 2 – As mudanças na prática docente em meio a experiências colaborativas**

A ACS 2 caracterizou-se pela apropriação, por parte das PFI, de diferentes saberes oriundos das experiências nas intervenções, dos processos colaborativos estabelecidos na ACS 1 e, de forma mais efetiva, das colaborações tidas após as aulas na segunda metade de intervenções. A realização da segunda sessão de autoconfrontação deu-se ao fim da última intervenção na disciplina, seguindo o mesmo processo de reflexão acerca das experiências produzidas, da transformação do real e da produção de novas possibilidades.

Por meio da primeira categoria, intitulada “‘Eu percebi que esse é o jeito que funciona’: construção da prática docente considerando as crianças envolvidas no processo”, as PFI demonstraram que suas ações pedagógicas passam a considerar, de certa forma, diferentes sujeitos envolvidos na realização da aula.

Por meio da experimentação de estratégias e recursos pedagógicos ao longo das intervenções, as PFI começam a perceber modificações no envolvimento das crianças com as atividades, e utilizam dessas experiências para elaboração das aulas seguintes. Por meio da gravação da aula doze, a professora Evelyn destacou o uso de uma estratégia bem-sucedida. Conforme afirmou:

---

<sup>4</sup> A fim de manter o anonimato da pesquisa os nomes dos pesquisadores foram substituídos pelos sinais “X” e “Y”.

[...] eu acho que essa foi a primeira atividade que nós realmente participamos, que nós percebemos essa diferença, do envolvimento. Nas próximas aulas [aulas 13 e 14], nós fizemos mais com nossa demonstração mesmo e, eu acho que funcionou muito melhor (PFI EVELYN).

À medida que as PFI foram vivenciando as interações do trabalho docente, foi-se construindo estratégias de intervenção pedagógica para manter o engajamento da turma na aula. Uma delas, como demonstrada, foi a interação e a realização das atividades junto às crianças, abdicando-se de uma posição apenas de comando. A partir disso, a mobilização de ações interativas se torna positiva na condução da aula e são integradas em seu repertório pessoal, transformando sua prática docente.

As estratégias de controle antes impostas às crianças tornam-se menos rígidas, como exemplifica:

Você pergunta e ela [determinada criança] começa a responder, ela estava dispersa e aí volta. [...] Quando eles estavam ficando mais dispersos, aí a gente trocava [de atividade]. [...] Se as crianças são mais bagunceiras, digamos assim, tentar chamar e sentar do meu lado (PFI ISADORA)

As estratégias ora adotadas pelas PFI buscam mais captar a atenção das crianças para um engajamento na aula, e menos enfocada em disciplinar os corpos no espaço por meio de filas e de mais regras. Elas sugeriram um movimento de constituição cumulativa de um repertório de estratégias pedagógicas a serem mobilizados na construção de sua prática, a partir do que deu certo nas intervenções anteriores. Assim, “em todas as aulas tiveram alguma dessas coisas: ou música, ou imagem, e a gente fazendo [participando] mais para o final, só. Mas, em quase todas as aulas – ou em todas – nós levamos imagens” (PFI EVELYN).

Conforme Tardif (2014), esses saberes experienciais vão se constituindo a partir das ações docentes no espaço escolar, e se formam progressivamente a partir de tentativas de adaptação e de integração no ambiente. Constantemente, esses saberes cumulativos são integrados à prática e começam a constituir a ação docente (TARDIF, 2014). É nessa ótica que as PFI desse estudo começam a elaborar sua prática. Martiny e Gomes-da-Silva (2011, p. 572) identificam que a construção destes saberes na experiência, a partir do ES na Educação Física, permite que PFI possam “incorporar e acumular uma riqueza de conhecimento sobre sua própria prática de intervenção pedagógica”.

As PFI desse estudo demonstraram que os saberes constituídos ao longo das práticas começam a ser relacionados com representações feitas das crianças, para a construção do planejamento das aulas. A professora Isadora apontou que

[...] a gente tentava antecipar algumas coisas também, em relação a alguns alunos, ‘será que isso daqui vai dar certo? Porque tem tal aluno, tal aluno’. Então, assim, a gente tentava lembrar dos alunos, da individualidade de cada.

Estes saberes apresentados na ACS 2 comportam o que Tardif (2014) nomeia de uma “razão prática”, uma vez que eles se afirmam por meio de justificativas que se construíram na prática, por meio de experimentações e representações produzidas pelos alunos, e está permeada por uma intenção. Essa intenção visava um engajamento das crianças na aula, porém, contrastando com as primeiras experiências, o envolvimento foi garantido menos pelo uso da autoridade e mais pela imersão na prática social dos alunos – o que eles acumulavam saberes, representações e práticas.

Desta forma, a partir da experiência, se apresenta a construção contínua de um saber-fazer e de um saber-ser que, inevitavelmente, considera o reconhecimento das interações com a individualidade de cada aluno, frente ao coletivo da turma. Os anseios e impossibilidades que permeavam a reconstrução da prática pedagógica na ACS 1 passam a dar lugar, na sessão de ACS 2, a proposições ancoradas nas experiências com as crianças e que passam pelo crivo da racionalização, no planejamento.

Os elementos que contribuíram para essas mudanças na prática docente são identificados por meio da segunda categoria extraída da ACS 2, intitulada “‘A gente evoluiu muito ao longo do processo’: avanços na formação inicial por meio de experiências colaborativas”. Dentre eles, identificamos a potencialidade do processo colaborativo estabelecido por meio da autoconfrontação simples.

Conforme Bandeira (2016), um dos pontos cruciais para o processo colaborativo em pesquisas se fundamenta na posição dos pesquisadores num processo dialético. Ao contrário de se afastar do “objeto” de pesquisa, os pesquisadores atuam ativamente na produção de reflexões críticas dos pesquisados, por meio da participação e colaboração ao longo de todo o processo formativo. Assim, ao mesmo tempo em que cabe aos pesquisadores contribuir na identificação das necessidades, sua participação se estende ao longo do “mundo observado”, integrando também o objeto pesquisado (BANDEIRA, 2016, p. 69).

Essa integração entre a observação dos pesquisadores e a ação dos pesquisados podem ser observadas em um exercício de autocrítica feito pelas PFI. Após muito questionadas na ACS 1 sobre a distância entre o seu olhar e o olhar das crianças, as professoras demonstraram modificar suas percepções sobre as aulas em experiências posteriores, afirmando na ACS 2:

Nós temos um conceito, em questão de disciplina e indisciplina, prestou atenção, não prestou, entendeu, não entendeu, diferente dessa idade! Nós não entendemos muito bem essa idade, porque nós temos pouca vivência com elas. Então a gente sempre achava que não funcionou, que nada deu certo.

[...]

A turma melhorou, mas o nosso conceito também mudou um pouco, sabe? Nós aceitamos muito mais eles conversarem, que falem coisas aleatórias... são o jeito deles. Não tem como eu intervir e mudar isso. (PFI EVELYN)

A professora Evelyn demonstrou que no início do ES elas traziam uma ideia de disciplina visando o aprendizado efetivo, no entanto, as ações empreendidas não correspondiam aos interesses e manifestações das crianças. Essa mudança de percepções se deu após a ACS 1, onde tiveram destaque os diálogos e confrontos acerca da postura adultocêntrica adotada por elas. Aparentemente, esse confronto, junto à novas experiências estabelecidas, foi preponderante para a superação do sentimento de frustração decorrente das expectativas alimentadas antes do ES.

A fala da professora Evelyn nos dá indícios para apontar uma superação inicial do modelo adultocêntrico. Não obstante, a quebra de preceitos sobre “como” se deve ensinar na ótica adulta gera estranhamentos, como quando a professora Isadora revelou seu incômodo em construir o conteúdo a ser ensinado sem instruções técnicas, afirmando que “eu tenho a sensação [de] que as vezes é muito vazio”. Para Tardif e Lessard (2014), os professores produzem várias representações, mas é na interação que eles criam sentido. Ou seja, por mais que fosse criada representações da infância por meio de preceitos biologizantes ou produzidos novos conhecimentos a partir das confrontações, é apenas na interação com as crianças ao longo da carreira docente que as práticas começam a tomar sentido. Durante as interações, a sensação de vazio do que é ensinado vai perdendo lugar para a percepção da compreensão e das conquistas das crianças, revelando sua complexidade para aqueles que aprendem.

Indubitavelmente, podemos afirmar que a ação das PFI não visa necessariamente romper com o modelo adultocêntrico apontado. Entretanto, as tensões geradas pela interação com as crianças junto à produção mediada de críticas e autocríticas sobre o trabalho docente, levam-nas a suprir os incômodos da não-concretização da aula com a quebra dessa postura adultocência.

Os diálogos produzidos na sessão de ACS 1 buscaram enfatizar a necessidade de mudança no olhar para com a infância, produzindo inquietações que passaram a permear as experiências das PFI ao longo das últimas intervenções. Isso incentivava uma intensificação do processo colaborativo que, como uma das professoras afirmou: “a gente ficava bastante na dúvida e conversava com vocês [pesquisadores], falava ‘como que a gente chamava a atenção, como que faz isso’” (PFI ISADORA).

Assim, as colaborações dos pesquisadores por meio de reflexões contínuas, de observações e de reinvestimentos após as aulas, além do compartilhamento de materiais da área de conhecimento, contribuíram para o processo formativo das professoras.

Um outro fator preponderante para a transformação da prática docente das PFI foram as contribuições dos residentes pedagógicos e da professora-supervisora que estavam inseridos na escola. A observação da atuação desses atores fornecia às professoras em formação elementos para sua prática docente. A professora Evelyn considerou que: “Primeiro, foram as observações dos residentes que deram alguma ideia para a gente, porque antes daquilo ali não tinha nem chance”.

As primeiras observações, nas aulas dos residentes pedagógicos, forneceram elementos de um saber-fazer essencial para o início das intervenções. No entanto, as PFI foram acometidas por

diversos desafios do cotidiano que geraram dúvidas sobre suas ações. Nisso, as observações da atuação da professora-supervisora em uma aula com a turma, entre a sétima e oitava intervenção,<sup>5</sup> foi essencial para uma autoavaliação das formas de agir frente a turma. A professora Isadora relatou que:

Eu ter assistido também, na semana do saco cheio<sup>6</sup>, a aula da [professora-supervisora] foi interessante, porque eu vi a linguagem dela com as crianças, então eu tentei começar a pegar coisas que ela tentava explicar, levar para as aulas também.  
[...] eu tentei pegar coisas também que eu vi dela, e tentei transferir para a minha linguagem mesmo, que eu vi que realmente dá certo a forma que ela falava com as crianças. (PFI ISADORA)

Em posse das experiências geradas até a sétima intervenção e das inquietações provocadas pelos pesquisadores-colaboradores, a professora indicou o quão importante foi para a sua prática voltar a observar a atuação da professora-supervisora. Buscou-se, após isso, incorporar na atuação da dupla formas de agir e de comunicar com as crianças, que entram em acordo com as reflexões que circundaram aquele momento.

Anjos e Dáinez (2018) e Tardif e Lessard (2014) demonstram que, o contexto escolar comporta maneiras de pensar e modos de agir institucionalizados, que são compartilhados e incorporados pelo coletivo de professores. Essas ações que se estabelecem na forma de saberes se manifestam por meio da prática docente dos professores que estão inseridos no contexto escolar. Nesse sentido, a observação dos residentes pedagógicos, e especialmente da professora-colaboradora, permitiu às PFI se apropriarem de ações observadas e constituírem seus saberes docentes. A professora Isadora identificou um saber-fazer socialmente aceito pela turma e buscou incorporar na prática da dupla, sendo a professora-supervisora um importante agente na socialização das professoras em formação na escola (CORRÊA JUNIOR; SOUZA NETO; IZA, 2017).

Assim sendo, podemos perceber que as PFI passaram a tomar consciência da sua prática docente em transformação e demonstram mudanças significativas na sua prática em relação ao início da disciplina de ES, superando o sentimento de frustração. Essas mudanças se fizeram visíveis no “jeito de falar, [na] forma de explicar, começou a ficar muito mais [eficiente]”, facilitando a compreensão das crianças (PFI ISADORA). Por fim, a professora Evelyn revelou que se sentia mais preparada para dar uma aula, e que “saio hoje do estágio infantil sabendo que eu teria coragem, teria vontade de voltar para um estágio em infantil”.

---

<sup>5</sup> As PFI foram dispensadas das aulas durante duas semanas, devido ao recesso escolar na escola e na Universidade, consecutivamente. Durante a semana de recesso das disciplinas da Universidade, a professora Isadora acompanhou uma aula da professora-supervisora com a turma.

<sup>6</sup> Referente à semana de recesso na Universidade em que as PFI estudam.

Portanto, podemos considerar que as reflexões produzidas na ACS 2, bem como o exercício de crítica e autocrítica, possibilitaram às PFI a realização de mudanças significativas em sua prática docente. Essas transformações foram oriundas das experiências produzidas no espaço escolar e do processo colaborativo, estabelecido com os pesquisadores-colaboradores e com outros atores atuantes no espaço escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ES em Educação Física na Educação Infantil é um componente curricular que possibilita a construção da prática docente de professores em formação inicial. A vivência de dilemas característicos das interações com as crianças e específicos ao nível de ensino, são fatores preponderantes para a construção dos saberes.

Tendo em vista a complexidade da experiência nessa etapa de formação, mobilizar o uso da ACS como uma técnica metodológica e colaborativa permitiu identificar a construção e as mudanças na prática docente não apenas nas atividades realizadas, mas também nos movimentos internos não realizados.

Por meio da sessão de ACS 1, podemos identificar que as PFI buscaram estabelecer um processo de ensino que desconsiderava as manifestações das crianças na construção das aulas. Essa organização da aula centrada nos interesses das professoras era abalada por movimentos de resistência das crianças – por meio da indisciplina –, gerando um sentimento de frustração. Em contrapartida, a dupla propunha um maior controle sobre o comportamento das crianças, com a implementação de filas e mais regras, revelando uma lógica de pensamento adultocêntrico adotada na elaboração de suas aulas.

Já na sessão da ACS 2, ao fim das intervenções, as PFI demonstraram ter obtido novas percepções sobre suas experiências cotidianas e sobre as crianças, mais centrada na individualidade e no interesse de cada uma. Por meio das experiências bem-sucedidas, elas começaram a criar um repertório de práticas que balizaram a construção de aulas seguintes. Da mesma forma, utilizaram desses conhecimentos produzidos junto às crianças para justificar e propor mudanças nas ações esboçadas no episódio da autoconfrontação.

Portanto, podemos considerar que as PFI mobilizam um repertório de saberes limitado ao início da disciplina de ES, o que potencializou os desafios em aula e as levou a reorientar a construção de sua prática docente. Nesse momento, os processos colaborativos estabelecidos com os pesquisadores e a incorporação de práticas observadas no espaço escolar foram fundamentais para a superação dos desafios, promovendo transformações da prática docente em favor dos diferentes interesses presentes em aula. Com isso, os dados apontam para a necessidade de estudos com caráter colaborativo, de forma a considerar as mudanças no modo de pensar, de sentir e de agir como docente, além de permitir a

autorreflexão dos saberes mobilizados em suas práticas, seja em atividades de ES ou até mesmo nos diferentes programas de ensino e extensão destinados a atividade docente.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Daniela; DAINÉZ, Debora. A construção da prática docente: reflexões sobre a relação entre a ação individual e o contexto social. *Revista de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 64, p. 91-108, dez. 2017.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). *Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina: Edufpi, 2016. p. 63-74.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ALFREDO, Raquel Antonio. Pesquisa e formação docente: possibilidades da autoconfrontação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-22, out. 2020.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009.

CARVALHO, Taynara Franco de; SOUZA NETO, Samuel de. Estágio Supervisionado na Educação Física: a mobilização dos saberes docente. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 30, p. 1-11, 2019.

CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORRÊA JUNIOR, José; SOUZA NETO, Samuel; IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. Estágio Curricular Supervisionado: lócus de socialização profissional, habitus e produção de saberes. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 135, dez. 2017.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da Educação Infantil. *Pró-posições*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181-198, abr. 2014.

FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Educação Física escolar na área de linguagens: diálogos com a educação infantil. *Metalinguagens*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 49-66, maio 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016.

FUMES, Neiza; SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães; DOUNIS, Alessandra Bonourandi. Pesquisa colaborativa e autoconfrontação: contribuições para a formação de professores na perspectiva da inclusão. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 22, p. 79-107, 2013.

GODOI, Marcos; BENITES, Larissa Cerignoni; BORGES, Cecília. O uso da autoconfrontação simples e cruzada para analisar o ensino em Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. 1-14, nov. 2019.

LACERDA, Cristiane Guimarães de; COSTA, Martha Benevides da. Educação Física na Educação Infantil e currículo da formação Inicial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 2, p.327-341, jun. 2012.

MAGALHÃES, Elisandra Maria; FAÏTA, Daniel. A reconstrução do trabalho docente pela participação ativa e constante do professor no processo de (co)análise da própria atividade. *Laboreal*, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 1-22, nov. 2020.

MARTINS, Rodrigo Lema del Rio; TOSTES, Luiza Fraga; MELLO, André da Silva. Educação Infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705-720, jul. 2018.

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. “O que eu transformaria? muita coisa!”: os saberes e os não saberes docentes presentes nas práticas de ensino/estágio supervisionado em educação física. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 22, n. 4, p. 569-581, dez. 2011.

MELLO, André da Silva et al. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr. 2014.

MILAGRES, Pedro de Oliveira; LESSA, Natália Franciele; SANTOS, Soraya Dayanna dos. Concepções de ensino da Educação Física na Educação Infantil no olhar de estagiários. *Educação (UFMS)*, Santa Maria, v. 46, p. 1-23, 2021.

PEREIRA, Izabelle do Nascimento; MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. “A expectativa não é muito boa não. É de desespero mesmo! *Motrivivência*, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 194-209, jul. 2018.

REZENDE, Marcello Santos.; CHRISTO, Cirlene de Souza. O princípio da autoconfrontação na abordagem da Clínica da Atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 30, n. 2, p. 131-136, jul. 2018.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

ROCHA, Maria Celeste. *Forma Escolar, Educação Física e Educação Infantil: (im)pertinências*. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (ed.). *Primeira Infância no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Campo Grande: Editora Oeste, 2013. p. 131-148.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. São Paulo: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAYÃO, Deborah Tomé. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 13, p.221-238, nov. 1999.

STUTZ, Lidia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Autoconfrontação na formação inicial de professores: um instrumento para reconfigurar saberes docentes. *Fólio: Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 625-649, jun. 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

**CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS** (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CREDIT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Coleta de dados, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 3 – Coordenadora do projeto, Coleta de dados, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

#### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
VIÇOSA - UFV



## TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PLANEJAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PROCESSO COLABORATIVO NO ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**Pesquisador:** Soraya Dayanna Guimarães Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 23428719.0.0000.5153

**Instituição Proponente:** Departamento de Educação Física

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.705.610

#### **Apresentação do Projeto:**

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente à Área Temática: Ciências Humanas

Conforme resumo apresentado no formulário online da Plataforma:

O Estágio Supervisionado, enquanto parte do processo de “formar-se professor”, aparece como um eixo articulador entre as dimensões teóricas e práticas, permitindo ao licenciando realizar uma síntese dos diferentes conhecimentos adquiridos ao decorrer da graduação. Desta forma este projeto de pesquisa terá como objetivo analisar o planejamento e prática pedagógica de estudantes de Educação Física no Estágio de Educação Infantil face a um processo colaborativo. Participará deste pesquisas estudantes/estágios do Curso de Licenciatura em Educação Física, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II da UFV. As intervenções do Estágio Supervisionado acontecerão em uma Escola Pública Municipal de Viçosa-MG. Utilizaremos como instrumento de coleta de dados: a entrevista semiestruturada, a observação participantes com filmagens, a Autoconfrontação Simples e as sessões de reflexão colaborativa. A análise de dados será através análise de conteúdo.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

De acordo com os pesquisadores,

Objetivo primário:

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes

**Bairro:** Campus Universitário

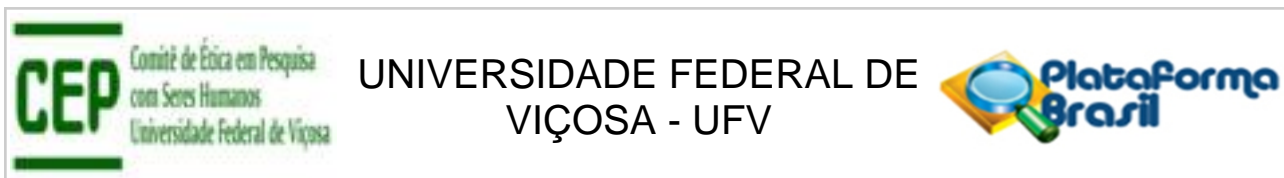
**CEP:** 36.570-977

**UF:** MG

**Município:** VICOSA

**Telefone:** (31)3612-2316

**E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 3.705.610

Analisar o planejamento e prática pedagógica de estudantes de Educação Física no Estágio de Educação Infantil face a um processo colaborativo.

#### Objetivo Secundário:

Verificar o planejamento de ensino, bem como a prática pedagógica no que tange à inclusão escolar, gestão do tempo, indisciplina e estratégias e recursos pedagógicos; Compreender como a técnica metodológica da Autoconfrontação Simples (ACS) auxilia na formação pedagógica dos estudantes de Licenciatura em Educação Física com o objetivo de ressignificar a sua prática pedagógica; Compreender como as sessões de reflexão colaborativa favorecem na criticidade e/ou na criatividade dos Estudantes;

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os pesquisadores apresentam no formulário online da Plataforma os seguintes Riscos:

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em: O voluntário se sentir desconfortável para responder alguma pergunta ou ser filmado.

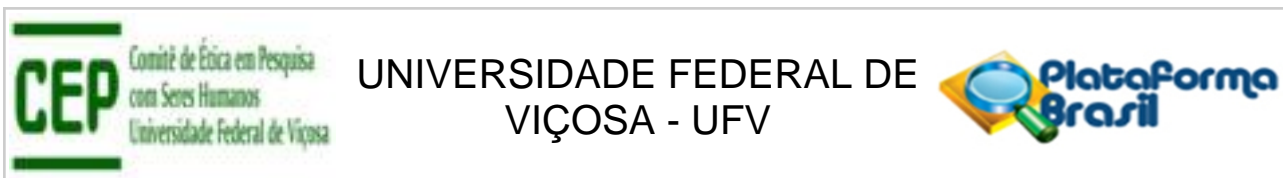
e os seguintes Benefícios: O participante da pesquisa se beneficiará ao protagonizar a própria formação e prática pedagógica, refletindo e expressando suas ideias, com o potencial de apropriar-se destas questões para a sua prática social no contexto da prática pedagógica, tornando-se atento à sua prática pedagógica e participativo na construção da sua identidade docente.

Avaliação: Os riscos e os benefícios estão descritos de acordo com as recomendações sobre pesquisas com seres humanos, baseados na Resolução 466/12 do CNS

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os pesquisadores propõe analisar o planejamento e prática pedagógica de estudantes de Educação Física no Estágio de Educação Infantil face a um processo colaborativo, para isso farão uma pesquisa que adota uma abordagem qualitativa e tem caráter descritivo, com o estudo e interpretação de um fenômeno social complexo e dinâmico. Em geral, os estudos que empregam uma metodologia qualitativa se propõem à descrição de fenômenos sociais, permitindo a análise da interação de certas variáveis (RICHARDSON, 2007). Os estudantes de Licenciatura em Educação

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 3.705.610

Física que estão matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II serão convidados a participar da pesquisa voluntariamente, a partir das vias de comunicação (e-mail e divulgação em sala) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Campus Viçosa. Aqueles que demonstrarem interesse serão apresentados aos objetivos e à metodologia do estudo. A investigação envolverá: 1) A entrevista semi-estruturada com estudantes/estagiários do Curso de Licenciatura em Educação Física. 2) Análise do plano de ensino e dos planos de aula, bem como análise da prática pedagógica dos estudantes/estagiários por meio de observação participantes e de filmagens. 3) Utilização da técnica metodológica da Autoconfrontação Simples (CLOT, 2007) e da realização de sessões de reflexão colaborativa.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Considerações sobre os documentos apresentados pelo pesquisador:

Os termos de apresentação obrigatórios estão de acordo com as recomendações sobre pesquisas com seres humanos, baseados na Resolução 466/12 do CNS

#### **Recomendações:**

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha. Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

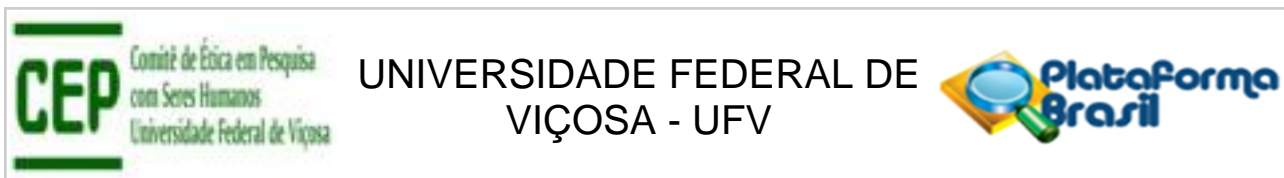
Diante do exposto, o parecerista entende que o projeto está de acordo com as recomendações sobre pesquisas com seres humanos, baseados na Resolução 466/12 do CNS e recomenda a sua aprovação

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site [www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br)



Continuação do Parecer: 3.705.610

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1438946.pdf	14/10/2019 11:12:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	14/10/2019 11:11:13	Soraya Dayanna Guimarães Santos	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	14/10/2019 11:06:21	Soraya Dayanna Guimarães Santos	Aceito
Outros	RoteirodeEntrevista.docx	27/09/2019 11:09:11	Soraya Dayanna Guimarães Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto1.pdf	25/09/2019 21:07:22	Soraya Dayanna Guimarães Santos	Aceito
Outros	autorizacaodirecao.pdf	20/09/2019 18:44:20	Soraya Dayanna Guimarães Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	19/09/2019 22:47:21	Soraya Dayanna Guimarães Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VICOSA, 14 de Novembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**LUIZ ISMAEL PEREIRA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Critérios SciELO Brasil

## Formulário sobre Conformidade com a Ciência Aberta

Por meio deste formulário os autores informam o periódico sobre a conformidade do manuscrito às práticas de comunicação da Ciência Aberta.

### Preprints

Depósito do manuscrito em um servidor de preprints reconhecido pelo periódico.

O manuscrito é um preprint?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim - Nome do servidor de Preprints: SciELO DOI do Preprint:
<input type="checkbox"/>	Não (a partir de 15 de janeiro de 2020, só serão aceitas submissões previamente depositadas em preprint)

### Disponibilidade dos Dados da Pesquisa e outros Materiais

Os autores são encorajados a disponibilizar todos os conteúdos (dados, códigos de programa e outros materiais) subjacentes ao texto do manuscrito, anteriormente ou no momento da publicação. Exceções são permitidas em casos de questões legais e éticas. O objetivo é facilitar a avaliação do manuscrito e, se aprovado, contribuir para a preservação e reuso dos conteúdos e a reprodutibilidade das pesquisas. Para isso, informe a alternativa que corresponde ao manuscrito referente.

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
Sim <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito <input type="checkbox"/> os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo <input type="checkbox"/> os conteúdos já estão disponíveis. Segue títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado): _____
Não <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> os dados estarão disponíveis sob demanda dos pareceristas <input type="checkbox"/> após a publicação, os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores – condição justificada no manuscrito <input type="checkbox"/> os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir:

### Aberturas na avaliação por pares

Os autores poderão optar por um ou mais meios de abertura do processo de *peer review* oferecidos pelo periódico.

Quando oferecida a opção, os autores concordam com a publicação dos pareceres da avaliação de aprovação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
Quando oferecida a opção, os autores concordam em interagir diretamente com pareceristas responsáveis pela avaliação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.