

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

“Eu era mal, hein!?”: experiências de professoras em formação da educação física na educação infantil

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

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5442>

Submetido em: 2023-01-13

Postado em: 2023-01-20 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

“EU ERA MAL, HEIN!?”: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Pedro de Oliviera Milagres¹

ORCID: < <https://orcid.org/0000-0002-2178-5279> >

< pedro.milagres@ufv.br >

Natália Franciele Lessa²

ORCID: < <https://orcid.org/0000-0003-1871-4290> >

< natalia.lessa@ufv.br >

Soraya Dayanna Guimarães Santos³

ORCID: < <https://orcid.org/0000-0003-2623-4430> >

< soraya.santos@iefe.ufal.br >

¹ Sem filiação institucional. Viçosa, Minas Gerais (MG), Brasil.

² Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais (MG), Brasil.

³ Universidade Federal de Alagoas. Maceió, Alagoas (AL), Brasil.

RESUMO:

Objetivou-se compreender as primeiras experiências do trabalho docente de professoras em formação inicial da Educação Física na Educação Infantil, em meio a um processo de Autoconfrontação Simples. 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. Utilizou-se da técnica de Autoconfrontação Simples, de Clot (2006), para a construção dos dados e, como suplementar, uma entrevista semiestruturada, observações participantes de aula e análise documental. Para a análise dos dados utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2020). Os resultados apontaram que as primeiras experiências das professoras em formação inicial foram permeadas pelo sentimento de frustração, decorrentes de suas expectativas sobre o trabalho docente. Com isso, buscou-se imprimir um modo adultocêntrico refletido no planejamento e na concretização das aulas, além de revelada uma concepção restrita das infâncias, uma rigidez e pouca adequação do planejamento das aulas ao nível de ensino e a dificuldade para com a autonomia docente. Apesar disso, com o processo de autoconfrontação, elas puderam observar avanços na sua forma de comunicação com as crianças após as primeiras intervenções na disciplina. Concluiu-se que um modo de ensino adultocêntrico perdurou no olhar das professoras em formação inicial que, mesmo com avanços na comunicação com as crianças, ainda dava respaldos a suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Educação Física; Educação Infantil; autoconfrontação; prática docente.

“I WAS BAD, HEIN!?”: EXPERIENCIES OF THACHERS ON FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT:

This paper aimed understanding the first experiences of teachers on initial formation of Physical Education in Early Childhood Education, participating on a Self-confrontation

¹ **Disponibilidade de dados:** Todo o conjunto de dados que suporta os resultados deste estudo foi disponibilizado no Havard Numeric Data Services Dataverse, acessível em <https://doi.org/10.7910/DVN/AG5KBG>.

process. Participated two teachers on initial formation registered on the Supervised Internship II in Physical Education from a public university of Minas Gerais state, in Brazil. Methodologically, was used of the Self-confrontation, of Clot (2006), plus a semi-structured interview, participant observations of the classes and other documents produced. For data analyses, was used the Content Analysis, of Bardin (2020). The results showed that the teachers on initial formation were frustrated on their first experiences due to expectation about the teaching work. With that, they used an adultcentric mode to organize the classes, and revealed a short knowledge about the childhood, a planning inappropriate to small children, finally, a unknowledge about the teaching's autonomy in their practice. Although, with the Self-confrontation process, they could identificate advances on communication with children after the first experiences on Supervised Internship. Was concluded that, even though the teachers improved the communication with children, persevered an adultcentric teaching mode with them that used it to do their pedagogical practice.

Keywords: Supervised internship; Physical Education; Early Childhood Education; self-confrontation; teaching practice.

EXPERIENCIAS INICIALES DE PROFESORES EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA INICIAL EN NIÑOS TEMPRANOS

RESUMEN:

El objetivo fue comprender las primeras experiencias del trabajo docente de docentes en formación inicial de Educación Física en Educación Infantil, en medio de un proceso de Autoenfrentamiento Simple. Participaron de la investigación dos profesores en formación de la carrera de Educación Física, matriculados en el Internado Supervisado II, de una Universidad Pública de Minas Gerais, Brasil. Para la construcción de datos, se utilizó de la técnica de Autoconfrontación Simple, de Clot (2006), y, como complemento, una entrevista semiestructurada, observaciones de las clases y análisis de documentos. Para el análisis de datos se utilizó la técnica de Análisis de Contenido, de Bardin (2020). Los resultados mostraron que las primeras experiencias de los docentes en formación inicial estaban permeadas por el sentimiento de frustración, derivado de sus expectativas sobre el trabajo docente. Con ello, se intentó imprimir un modo adultocéntrico reflejado en la planificación e implementación de las clases, además de revelar una concepción restringida de la infancia, una rigidez y poca adecuación de la planificación de las clases al nivel de enseñanza y la dificultad de autonomía docente. A pesar de ello, con el proceso de autoenfrentamiento pudieron observar avances en su forma de comunicarse con los niños luego de las primeras intervenciones en la disciplina. Se concluyó que una forma de enseñanza adultocéntrica persistió apoyando las prácticas pedagógicas de las docentes en formación inicial, aún con los avances en la comunicación con los niños.

Palabras clave: Pasantía supervisada; Educación Física; Educación Infantil; autoconfrontación; práctica docente.

INTRODUÇÃO

Após um longo ocultamento dos professores nas investigações de práticas educacionais, na década de 1990 surgiram inúmeros estudos que lançaram luzes sobre os sujeitos no interior das escolas. Esses novos estudos trouxeram os professores e suas

subjetividades para o centro do debate educacional. Deu-se destaque à compreensão de seu processo formativo – inicial e continuado –, de suas práticas pedagógicas, da cultura escolar e do contexto social das crianças e jovens inseridas no processo de escolarização (DINIZ, et al., 2011). No caso das práticas da Educação Física na Educação Infantil, esses aspectos foram explorados por Ehrenberg (2014) e Mello et al. (2014), com enfoque no processo formação inicial dos professores.

Preocupado em investigar a formação dos futuros docentes, o presente estudo considera os estagiários de Educação Física como sujeitos em formação inicial – logo, Professores em Formação Inicial (PFI) – que, a partir da interação com uma pluralidade de outros sujeitos no contexto escolar, constituem sua prática rumo à atuação profissional (PEREIRA et al., 2018; FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008). Desse modo, os PFI se inserem em dinâmicas no interior da escola para experienciar a construção de práticas de ensino que caracterizam parte do trabalho docente.

Tomamos como referencial Tardif e Lessard (2014, p. 31) ao afirmar que, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Ou seja, o trabalho docente em que os PFI se inserem é um exercício complexo e dinâmico que se abre para o ambiente social. Devido a essas características, os PFI são levados a mobilizar uma pluralidade de saberes para a permanente construção de suas práticas, necessitando da ação reflexiva durante o seu processo (CARVALHO; SOUZA NETO, 2019).

As experiências adquiridas ao longo da atuação inicial se tornam assim essenciais como objeto de reflexão para os PFI, de forma a contribuir na construção do seu repertório de atuação e a tonar inteligível a trama de saberes e sentimentos que orientam a sua atuação docente. Sendo assim, este trabalho objetiva compreender as primeiras experiências do trabalho docente de PFI da Educação Física na Educação Infantil, em meio a um processo de Autoconfrontação Simples (ACS). Espera-se com isso contribuir para um melhor entendimento das ações produzidas por PFI no primeiro contato com a dinâmica do trabalho docente *in loco*.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, de natureza qualitativa, teve como participantes duas PFI do curso de licenciatura em Educação Física de uma Universidade Pública localizada no interior do

estado de Minas Gerais, que estavam devidamente matriculadas na disciplina de ES II². A disciplina consta no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física como o primeiro estágio que possibilita a estruturação e efetivação da prática docente diretamente no espaço escolar³. A participação de ambas se deu de forma voluntária, respeitando os parâmetros éticos aprovados em Comitê de Ética do CEP/UFV sob o número do parecer 3.705.610.

Após solicitada a autorização da escola para execução da pesquisa, foi feito o convite para os alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado (ES II), sendo que ambas as PFI se prontificaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A fim de manter o anonimato da pesquisa, foram escolhidos os nomes fictícios “Evelyn” e “Isadora”. Ambas estavam com a idade de 24 anos e cursavam o sexto período do curso de Licenciatura em Educação Física, sendo que as duas PFI relataram não possuir experiências com o trabalho docente no contexto educacional e com crianças, salvo uma recordação de Evelyn em ter tido contato com alunos de oito a 12 anos em uma única aula numa disciplina de Prática de Ensino.

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 para uma turma de Maternal II, com idades entre três e quatro anos. A estrutura utilizada para as aulas de Educação Física da instituição se concentrava em quatro espaços: i) uma quadra poliesportiva, que possuía uma sala com diversos materiais de prática esportiva como: bambolês, cones, diferentes tipos de bolas, coletes, entre outros; ii) uma área coberta e cimentada; iii) um parque, que possuía gramado sintético e brinquedos como casinha, balanços, escorregador, um pequeno campo com áreas demarcadas e dois gols, entre outros; iv) uma pequena área no segundo andar, que ficava em frente ao auditório da escola. Este último era destinado às aulas de Educação Física para o maternal e foi utilizado pelas PFI desta pesquisa.

Para a produção dos dados, foi utilizada a técnica de ACS como instrumento principal e, de forma suplementar, a realização de uma entrevista semiestruturada –

²A disciplina é composta por uma visita técnica, quatro observações com coparticipação em aulas, 14 intervenções (em dupla) e um seminário de encerramento da disciplina, onde os estagiários compartilhavam suas experiências.

³ Antes do ES II, consta no catálogo do curso cinco disciplinas obrigatórias de Prática de Ensino (I, II, III, IV, V) e o Estágio Supervisionado I. Essa última é composta por visitas às escolas, conhecimentos dos documentos institucionais, acompanhamento das práticas e debates acerca da formação.

aplicada de forma individual, na primeira semana de intervenção –, a observação das aulas – acompanhada de um diário de campo – e a análise dos planos de aula e de ensino produzidos pelas PFI. Como esse estudo enfoca os primeiros contatos com o trabalho docente das PFI, delimitamos para a construção dos dados a primeira metade da disciplina de ES II, sendo a ACS realizada logo após a sétima intervenção.

A ACS é um dispositivo metodológico da Clínica da Atividade de Yves Clot que permite ao sujeito olhar para si, por meio de um vídeo, dialogando entre todas as suas vozes. Parte-se da ideia de que, ao transformar suas experiências em palavras, é possível que o sujeito tome consciência da potencialidade de suas ações e, ao mesmo tempo, permite aos pesquisadores acessá-las por meio da linguagem. Contudo, como bem afirma Clot (2006), não podemos incidir no erro de considerar que apenas a atividade realizada – aquela que foi concluída – é que constitui as experiências consideradas de fracasso ou sucesso. O visível do realizado é a ínfima parte do que se produz em uma experiência (CARVALHO; AGUIAR; ALFREDO, 2020; CLOT, 2006).

Assim sendo, o uso da ACS em pesquisas na formação docente deve trilhar por um caminho intencional que permita ao participante fazer o movimento de crítica e autocrítica sobre seu trabalho docente, além da reflexão sobre os modos de sentir, de pensar e de agir (CARVALHO; AGUIAR; ALFREDO, 2020).

A ACS realizada nesse estudo se consistiu por uma sessão de reflexões orientadas (por um roteiro de 13 questões) acerca do planejamento e da prática pedagógica, do que se queria realizar e não conseguiu, e de possibilidades de mudanças. Essa sessão foi promovida após a etapa de familiarização com a escola, de aplicação de uma entrevista semiestruturada e de sete intervenções. Compuseram a sessão dois episódios⁴ e a participação de dois dos pesquisadores, para orientar os caminhos de reflexão e debates.

O primeiro episódio, intitulado “Como é que o macaquinho faz?”, representou a aula quatro e teve como objetivo revelar o avanço inicial nos usos de recursos pedagógicos e percalços ainda presentes no planejamento e efetivação das práticas. Já o segundo episódio, intitulado “O que eu ‘tô’ fazendo aqui?”, representou a aula um (1) e teve como objetivo apresentar a comunicação entre PFI e crianças, e o uso do recurso pedagógico da música. Devido a contratempos na pesquisa, a aula quatro foi apresentada antes da aula um (1), sem prejuízos à produção dos dados.

⁴ Os episódios utilizados eram compostos por início, meio e fim da aula, de forma a permitir a compreensão do todo. Nos fragmentos selecionados, podiam ser observados contratempos no andamento da aula, a relação estagiárias-crianças e os momentos tidos de sucesso na concretização de atividades.

Os debates na ACS foram transcritos na íntegra, sendo as falas das PFI submetidas à técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2020), com ênfase na análise categorial. O primeiro episódio gerou as categorias: 1) *“Nossa, eu podia ter feito meio diferente”*: *inexperiências e frustrações no ambiente escolar* e; 2) *Desafios no planejamento pedagógico*: *“Não sei se realmente eles conseguiram alcançar o objetivo”*. Já o segundo episódio teve como produto as categorias: 1) *“Eu não colocaria a aula inteira só de música”*: *reconhecendo os desafios pedagógicos* e; 2) *“Hoje a gente faz muito mais”*: *avanços iniciais na prática docente*.

Já os instrumentos de coleta de dados suplementares não foram submetidas a qualquer técnica de sistematização, sendo recrutadas à medida que se fez necessário na análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os episódios que compuseram a ACS desta pesquisa partiram das aulas um (1) e quatro. Enquanto a aula um (1) tinha como objetivo construir as noções de regionalidade cultural brasileira a partir da utilização de brinquedos cantados “típicos” das regiões Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste, a aula quatro buscou trabalhar os aspectos da colaboração nas diferentes brincadeiras. As aulas foram elaboradas por meio da abordagem crítico-superadora⁵ da Educação Física.

Na primeira aula, as PFI introduziram o tema às crianças apresentando um mapa do Brasil contendo as diferentes regiões e, em seguida, foi anunciado o objetivo que consistia em trabalhar cantigas típicas das regiões Nordeste⁶, Centro-oeste⁷ e Sudeste⁸. Contudo, sem qualquer atenção às particularidades regionais e ao ensino da cultura corporal, foram feitas cantigas com ênfase na consciência corporal e ritmo. Em meio a este percurso, foi utilizado o recurso pedagógico da música que se tornou pano de fundo para uma aula com baixa participação dos alunos e inúmeras expressões de descontentamento das PFI.

Essa aula foi representada pelo episódio intitulado *O que eu “tô” fazendo aqui?*, que trazia as primeiras interações das PFI com as crianças. Nessa gravação, se mostrava

⁵ 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).

⁶ Para a região Nordeste foi trabalhada a música “Caranguejo peixe é”.

⁷ Para a região Centro-Oeste foi trabalhada a música “Cabeça, ombro, joelho e pé”.

⁸ Para a região Sudeste foi trabalhada a música “Boneca de lata”.

aparente a frustração das PFI e suas dificuldades em comunicar com as crianças, além da grande preocupação em cumprir o planejamento. Ademais, era explicitado no episódio o uso da música, que se tornou um obstáculo na comunicação, visto a dificuldade das PFI em manusear o recuso pedagógico no decorrer da aula.

Diferente da aula um (1), na quarta aula houve uma participação mais efetiva das crianças, contudo, surgiram contratempos na organização dos materiais a serem utilizados. Nessa aula, as PFI buscaram trabalhar o elemento da cooperatividade por meio de três atividades: a primeira de carregar uma pequena bola de forma individual, equilibrando-a em um saco plástico, depois em dupla; a segunda, acertar a bola em um alvo na parede, a partir de certa distância, e; a terceira, com a disposição das crianças sentadas e em fila única, elas deveriam passar um objeto entre si da forma como era proposto pelas professoras.

O episódio produzido por meio desta aula foi intitulado *Como é que o macaquinho faz?*. Para além do objetivo proposto para o episódio, novas questões traziam à tona a indisciplina e as intervenções das PFI sobre o comportamento das crianças, a dificuldade na realização das atividades, a preocupação em concluir o planejamento e as dificuldades na comunicação.

A seguir, apresentamos a análise das categorias geradas a partir dos episódios da ACS.

Episódio 1: “Como é que o macaquinho faz?”

O espaço escolar, dotado de uma complexidade interna, é constituído pela interação de sujeitos em posições distintas e com diferentes subjetividades e desejos. Para Gatti (2016), a ação docente nesse espaço compreende a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na formação social, moral, cognitiva e afetiva, em determinado contexto histórico. Do mesmo modo, há uma diversidade de interesses entre os diferentes atores envolvidos, podendo incidir, por vezes, em tensões e conflitos durante as aulas. Nesse sentido, a categoria intitulada *“Nossa, eu podia ter feito meio diferente”*: *inexperiências e frustrações no ambiente escolar*, nos permitiu visualizar as divergências de interesses durante a efetivação das aulas, que se tornaram preponderantes para os sentimentos de frustração que permearam as primeiras vivências na disciplina de ES.

As PFI revelaram esperar uma compreensão e disciplina por parte das crianças que nem sempre era correspondida, alimentando uma visão negativa da aula. Questionadas se com as experiências iniciais no estágio houve alguma percepção de progresso em suas práticas, uma das PFI negou, justificando que:

É porque a gente sempre quer a mais, sabe? Quer fazer uma coisa melhor. A gente sai com uma sensação de: “Nossa, eu podia ter feito uma coisa que talvez fosse melhor”. E, não sei! A turma parece que..., não sei se é verão, os meninos estão mais agitados. Aí tem a [criança]⁹ que tem atrapalhado bastante a aula. E aí quando ela vai, dá uma “agarrada”. (PFI ISADORA).

A fala da PFI demonstra desconsiderar os interesses das crianças ao compreender suas manifestações como um empecilho para as aulas, o que frustrava o cumprimento do planejado. Uma das crianças chega a ser apontada até mesmo como um problema para concretização das aulas. Com isso, são desconsiderados os reais interesses das crianças ao cumprir as atividades com um comportamento diferente do esperado.

Esses interesses divergentes, que estavam presentes na aula, contribuem para a complexidade do trabalho docente e precisam ser alinhados ao longo do planejamento. Entretanto, ao imprimir uma concepção disciplinar fechada que desconsiderava os interesses das crianças, as PFI têm suas expectativas frustradas, pois são impossibilitadas de concretizar o planejado. Da mesma forma, devido ao sentimento de frustração, elas são impossibilitadas de observar criticamente sua aula para que possam transformá-la.

Conforme Pereira, Martiny e Gomes-da-Silva (2018) identificou, as emoções, que são negativadas durante a experiência na disciplina, participam da vivência dos PFI da Educação Física ao chegarem na Educação Infantil. Para os autores, os PFI buscam imprimir as expectativas iniciais, tal como planejadas, no espaço escolar, e que são frustradas no contato com a realidade específica do contexto e do nível ensino (PEREIRA; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2018).

No caso das PFI deste estudo, ambas relataram que as intervenções oportunizadas pela disciplina de ES II eram as primeiras experiências de ensino no espaço escolar. Devido a isso, antes de iniciar as intervenções, elas idealizavam uma aula onde os acontecimentos poderiam ser superados, sem grandes percalços, com a implementação de estratégias e recursos, como conversas, adaptações de atividades, implementação de

⁹ A fim de manter o anonimato do estudo, o nome da criança foi substituído pelo termo “criança”.

recursos audiovisuais e contação de histórias. No entanto, ao assistir o episódio um (1), elas revelaram ter dificuldades em lidar com a complexidade e os conflitos do espaço escolar. Se fizeram frequentes trechos nas falas de Evelyn, como: “foi um ‘baque’ muito grande [o início das intervenções]”, “às vezes a gente não percebe tanto as dispersões das crianças, né? Porque é muita criança [...]”, “Por mais que você falava, corrigia, eles voltavam”, ou nas falas de Isadora, como: “eu realmente não consegui pensar em outra coisa”, “Aí a gente [...] se enrolou”, “A gente não conseguiu se organizar mesmo não”.

As expectativas iniciais de superação dos acontecimentos negativos davam lugar ao sentimento de frustração gerado nas aulas, mesmo tendo ocorrido um processo de socialização anterior com quatro coparticipações nas aulas da professora de Educação Física da escola. Da mesma forma, a falta de experiência no contato com crianças, anterior a disciplina de ES II, também contribuiu para os impactos emocionais gerados nas intervenções.

A falta de experiência das PFI ocasionava a existência de um repertório de saberes restrito a ser mobilizado em seu trabalho docente e a falta percepção sobre a aula concretizada. Essa limitação era favorecida ainda mais pela concepção de infância obtida no currículo de formação. Uma das PFI revelou essa concepção adquirida, ao afirmar que:

Porque, assim, *a gente tem noção mais questão de movimento, de padrão de movimento*. Mas assim, "Ah, a criança está em tal faixa etária, ele 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 de Educação Física]¹⁰, ainda bem, aí ela: "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, *grifo nosso*).

Ao analisar o currículo de formação que antecede ao ES II, observamos a ausência de disciplinas específicas com enfoque nos aspectos socioantropológicos da infância, sendo abordado apenas como parte da 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, tal como descrito pela PFI.

¹⁰ O termo “professora de Educação Física” foi utilizado para ocultar o nome da professora de Educação Física responsável pelo componente curricular na escola, a fim de manter o anonimato da pesquisa.

Logo, munidas desses saberes prévios, as PFI passam a planejar e a avaliar o cumprimento da aula sobre os moldes de uma infância rígida, esperando seu envolvimento, atitudes e respostas pré-definidas.

Ao considerar os saberes docentes, Tardif (2014) afirma que esses são próprios da atividade profissional dos professores, e se formam em uma amálgama de saberes não apenas da formação profissional¹¹, das disciplinas¹² e do currículo¹³, mas também advindos das experiências¹⁴. Os diferentes saberes se relacionam e são mobilizados a partir das exigências profissionais, sendo os saberes experienciais o núcleo vital do saber docente. Destarte, a falta de experiência das PFI com crianças tende a produzir limitações na construção do planejamento e na percepção da aula que foi concretizada. Todavia, o caráter formativo da prática nessa etapa de atuação é reconhecido pelas PFI, que destacam seu papel construção dos saberes adquiridos. Conforme Tardif (2014), é por meio da prática que os saberes experienciais, mesmo os mais remotos, emergem e se juntam à prática cotidiana, para que os professores possam interpretar, compreender e orientar sua atuação.

Naquele momento de intervenção, no entanto, as PFI passaram a se orientar a partir de uma concepção restrita das infâncias, o que tende a dificultar o trabalho de comunicação com as crianças por meio das diferentes linguagens (motora, afetiva, oral, artística, dentre outras) presentes no contexto da Educação Infantil (MARTINS; TOSTES; MELO, 2018). Assim, os conflitos característicos do espaço escolar, a falta de experiências e os saberes que eram advindos do currículo de formação, produziram nas PFI um olhar negativo acerca das suas primeiras vivências na disciplina de ES II, imobilizando-as frente às possibilidades de mudanças da prática.

A segunda categoria, intitulada *Desafios no planejamento pedagógico: “não sei se realmente eles conseguiram alcançar o objetivo”*, reforçou a existência de um olhar

¹¹ Saberes advindos do processo de formação, ligados às técnicas e métodos de ensino de caráter erudito e científico e às doutrinas da função social dos professores que se incorporam nos cursos de formação. Basicamente, são advindos da Ciência da Educação e das ideologias pedagógicas (TARDIF, 2014).

¹² Saberes contidos em diferentes campos de conhecimento que são difundidos por instituições educacionais e administrados pela comunidade científica. Eles são difundidos pelos cursos de formação inicial e continuada, organizando os saberes que a sociedade dispõe na forma de disciplinas (TARDIF, 2014).

¹³ Saberes dos programas e dos manuais escolares que são transmitidos para os professores em formação na forma de objetivos, métodos e conteúdos, do qual os professores devem se apropriar e aplicar em seu exercício profissional (TARDIF, 2014).

¹⁴ Saberes oriundos da prática cotidiana da profissão e que por ela são validados. Eles são incorporados nas experiências individuais e coletivas, produzidos durante o processo escolarização passado, nas redes de interação cotidiana externa à escola, no contato com outros professores (TARDIF, 2014).

restrito das PFI durante as intervenções. Quando questionadas sobre a organização das aulas, na observação do episódio, elas apontaram a existência de alguma “falha” – sem conseguir localizar onde –, pois “quando a bola começa a cair, todo mundo [as crianças] quer pegar a bola no chão, e acho que eles começam a achar aquilo mais interessante do que a atividade” (PFI ISADORA). Para superar essa lacuna, elas foram orientadas pelos pesquisadores a refletir sobre caminhos para favorecer o envolvimento das crianças com a aula, sendo considerado por ambas a necessidade de reorganizar o espaço de aula, com a implementação de filas e mais regras.

Em contrapartida às modificações propostas, foi sugerido pelos pesquisadores-colaboradores¹⁵ a adoção de uma maior liberdade às crianças no cumprimento das atividades para que possam explorar e usufruir da prática. Entretanto, umas das PFI afirmou:

Eu acho que sim [uma maior liberdade às crianças poderia contribuir para o envolvimento na aula]. Assim, cada um vai ter uma forma de fazer, a gente não pode querer que ele execute um padrão, assim não. Cada um vai ter um jeito diferente. Só que, assim, é uma questão de até cumprir realmente regras. Naquele momento a gente pede para fazer primeiro com a mão, depois vamos fazer com o pé. Vamos fazer primeiro sozinho, depois faz em dupla, aí troca. Assim, acho que também é tudo combinado o que a gente faz. E aí, eles, acho que eles não cumpriram isso, ou ficarem muito dispersos, é pior. *Acho que eles não têm um aproveitamento da atividade.* Isto é só um momento para eles estarem correndo, entendeu, se a gente não faz uma intervenção assim. (PFI ISADORA, *grifo nosso*).

Ao implementar um olhar disciplinar sobre a organização das atividades, Isadora deixa de considerar o desinteresse pelas atividades para apontar a necessidade de maior controle sobre as etapas de realização das atividades. Ao adotar esta estratégia, a PFI demonstrou reforçar uma ótica adultocêntrica no planejamento e na estruturação da aula.

Conforme Mello et al. (2014), esse modelo organização dos tempos, espaços e ações dentro de uma lógica de determinação adulta, destinada às crianças, tende a ser implementado pelos PFI ao chegar na Educação Infantil. Todavia, é imprescindível que a atuação nessa etapa de ensino esteja em consonância com os interesses das infâncias contemporâneas, sendo as crianças consideradas como sujeitos de direitos (FARIAS et al., 2020; SARMENTO, 2013), assim, participando do planejamento e estruturação das aulas.

¹⁵ A técnica de ACS permite ao pesquisador participar da seção de análise, deslocando-se para um lugar de colaboração na produção dos dados. Isso possibilita ao participante potencializar suas reflexões sobre a prática (COLT, 2006).

Isso implica numa atuação atenta e sensível para identificar as diferentes manifestações durante as aulas, presentes na fala, em expressões corporais e em atitudes das crianças (MELLO et al., 2014).

A proposta de intensificar o controle das atividades para evitar a dispersão, leva com que as crianças sejam vetadas de manifestar suas individualidades, emoções e movimentos espontâneos ao decorrer das aulas, suprimindo suas possibilidades de comunicação. Com isso, as PFI se contrapõem à abordagem crítico-superadora, adotada na construção da proposta de ensino, uma vez que ela propõe um princípio dialético na aprendizagem dos conteúdos (SOARES et al., 2009).

Apesar de haver um distanciamento entre a organização das aulas e os interesses das crianças, há o reconhecimento de que os recursos mobilizados não contribuía de forma efetiva para o desenvolvimento da aula. Conforme a PFI Isadora reconhece, “a gente cria a história, só que assim, não tem um desenho, uma figura para ficar mais claro assim para eles”. Dessa forma, ao decorrer da aula “eles dispersam, [e a atividade] perde o objetivo” (PFI EVELYN). Como forma de superar essas lacunas na construção das aulas, estratégias de controle dos comportamentos surgem como um caminho para o cumprimento do planejado (PEREIRA; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2018).

O enrijecimento da prática docente frente à realidade ocorre pela falta de ferramentas adquiridas no processo formativo para lidar com as relações pedagógicas próprias do contexto escolar. Essa dificuldade de lidar com os comportamentos das crianças se intensifica ainda mais quando, na concretização do planejamento em aula, as PFI não obtêm respostas e formas de execução esperadas das crianças.

Notamos que a abordagem crítica de ensino adotada no planejamento não era de fato incorporada na organização da aula, e, pelo contrário, era a concepção biologizante das infâncias que norteava esse processo. Assim, o questionamento de que “não sei se realmente eles [as crianças] conseguiram alcançar o objetivo” (PFI EVELYN) reflete a dificuldade com um planejamento alheio aos interesses de quem participa da sua concretização. As possibilidades de manifestação concreta das crianças eram desconsideradas no cumprimento do planejado, permitindo na avaliação da aula, apenas, a execução das atividades propostas dentro de suas respectivas regras.

Desta forma, a concepção biologizante das infâncias que participava do planejamento e das reflexões sobre a aula concretizada, contribuía para a frustração e um enrijecimento das primeiras experiências das estagiárias.

Episódio 2: “O que eu ‘tô’ fazendo aqui?”

O episódio 2 foi exibido no mesmo encontro e deu continuidade a segunda parte do processo de ACS. Nesse momento, foi retomado a primeira intervenção feita na disciplina de ES II, por meio das gravações, caracterizando o primeiro contato das PFI, enquanto docentes, com o espaço escolar. As reflexões oriundas da ACS resultaram nas duas categorias apresentadas adiante.

A primeira categoria, intitulada “*Eu não colocaria a aula inteira só de música*”: *reconhecendo os desafios pedagógicos*, expressou o olhar autocrítico com o qual as PFI observavam o planejamento das práticas *in loco*. Enquanto no primeiro episódio as PFI demonstravam inseguranças e impossibilidade de pensar alternativas para superação dos acontecimentos, no segundo elas conseguiram apontar entraves em sua prática pedagógica. Dificuldades em como agir frente aos acontecimentos, inexperiência no trato da aula e falhas no planejamento, foram caracterizados pelas PFI.

Conforme foi apontado por elas, a construção da primeira aula com sucessivas músicas não permitiu um envolvimento efetivo das crianças e provocou o desinteresse delas durante as atividades. Observando o episódio, é perceptível o incômodo das PFI durante a realização da atividade com música. Enquanto elas executavam a coreografia e cantavam, as crianças deveriam imitar os seus movimentos. Entretanto, o que se observava são poucas crianças cumprindo a atividade, algumas outras permaneciam sentadas e outras se jogavam pelo chão e corriam pelo espaço de aula. Enquanto isso, as PFI tentavam dispor as crianças em roda novamente, sem a interrupção da música ou da coreografia.

Durante a ACS, ao serem questionadas sobre a utilização da música como recurso pedagógico, a PFI Evelyn afirmou:

[...] acho que o problema da música, por exemplo, ela tem um tempo determinado e a gente esperava. Não intervia muito durante a música, então a gente esperava acabar a música para depois intervir e isso pode ter piorado também a questão [da dispersão].

E complementou: “É, porque, por exemplo, naquela última música lá [*Cabeça, ombro, joelho e pé*], que muitas crianças estavam sentadas, a gente estava vendo e estava sabendo que precisava intervir, mas não intervia porque a música estava rolando” (PFI EVELYN).

Notamos que havia uma inexperiência no trato pedagógico do recurso utilizado que dificultava os momentos de intervenção sobre a turma e a promoção de um envolvimento efetivo das crianças na atividade. As PFI esperavam que o recurso pedagógico da música, próximo à cultura infantil, possibilitaria um maior envolvimento, contudo, ao decorrer da aula, foi verificado que o manejo rígido do recurso dificultava o trabalho com as crianças.

Situações de imprevisibilidade nas aulas são comuns no trabalho docente e levam os professores a mobilizar seu repertório de atuação. Esses condicionantes que acometem as aulas “não são passíveis de definições acabadas e exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2014, p. 49). É a partir do contato com esses condicionantes na experiência do espaço escolar que as PFI têm seus saberes confrontados, levando-as a construir um “habitus” de professor (TARDIF, 2014) que as capacite a atuar nesses espaços.

Nesse sentido, a disciplina de ES contribui decisivamente para essa construção profissional. Em meio a um processo formativo, os PFI são levados a confrontar os diferentes saberes – incluindo os da experiência – que participam da elaboração das práticas, possibilitando sua melhor compreensão, aquisição e desenvolvimento (CARVALHO; SOUZA NETO, 2019). Desse modo, por meio da vivência de situações escolares, acompanhado de uma orientação, os PFI são convidados a manifestar seus saberes e a mobilizá-los na construção de sua prática pedagógica e identidade profissional (SILVA; GASPAR, 2018).

Além da dificuldade no trato dos recursos, a adequação do planejamento à faixa etária das crianças também comprometeu a sua concretização. Conforme uma das PFI afirma ter percebido, no decorrer da aula:

[...] a parte que não cantava "cabeça, ombro [...]", por exemplo, eles ficavam assim [parados], aí joelho e pé que falavam, eles iam, entendeu, mas eles ficavam sempre olhando para a gente. Eles faziam realmente o que a gente estava fazendo. Tanto que, eu acho que na outra aula (ou foi nessa, não sei), que eu percebi que era só reproduzir, que eu comecei a falar "onde é a orelha?", "onde é a cabeça?" [...]. (PFI ISADORA).

A utilização da música *Cabeça, ombro, joelho e pé*, que foi elencado na aula, trazia à tona a noção corporal em uma faixa etária – crianças de três e quatro anos – onde ela se encontra em construção. Nessa construção do planejamento, observa-se uma

primeira inconsistência, de natureza epistemológica, e uma segunda relacionada ao nível de ensino.

Foi mobilizado para balizar o ensino uma abordagem crítica, que parte na defesa de uma aprendizagem dialética e firmada sobre o caráter social dos conteúdos da cultura corporal (SOARES et al., 2009). Com isso, na tentativa de corresponder à abordagem nomeada, as PFI anunciaram no planejamento a preocupação em tematizar, no conteúdo de Brincadeiras e Jogos, a regionalidade. Para representar a região Centro-Oeste foi mobilizado a música *Cabeça, ombro, joelho e pé*, sem fazer qualquer relação entre a brincadeira e a regionalidade. Também, o caráter social do conteúdo esteve a par da aula, sendo que sua realização foi reduzida aos aspectos motores.

O respaldo teórico da abordagem mobilizada foi desconsiderado em detrimento de uma tentativa de aproximar a aula das crianças por meio de uma música infantil. Mesmo assim, ao buscar essa aproximação, as PFI não conseguiram adequar a atividade à faixa etária das crianças, que se dispersaram pelo espaço. Por meio da atividade era possível contribuir para fortalecer as impressões cinestésicas, visuais, o reconhecimento dos seguimentos e da presença corporal, das crianças de três e quatro anos. Todavia, quando as PFI sobrepõem as suas capacidades físicas e cognitivas sobre as das crianças, elas desconsideram a necessidade de uma familiarização inicial envolvendo o reconhecimento de si e de seus segmentos corporais, antes da brincadeira propriamente dita.

Por meio da ACS, as PFI demonstraram um imediatismo no cumprimento de atividades. Era produzida uma rigidez na organização das aulas, que se iniciavam com uma conversa de caráter introdutório, seguida por um conjunto de três atividades – em quase a totalidade das aulas, e sem transformações em sua elaboração –, e finalizando com a recapitulação do que foi realizado, buscando conceituar o conteúdo trabalhado. Assim, havia pouca importância se as crianças manifestassem desinteresse por meio indisciplina ou realizassem a atividade por mera imitação, desde que a aula fosse conduzida “da forma como a gente esperava” (PFI ISADORA). Havia a expectativa de que os movimentos fossem executados para que as atividades pudessem ser superadas e concretizado o planejamento.

Tradicionalmente, concebe-se o planejamento das aulas de Educação Física a partir de uma divisão de momentos, onde são inseridas atividades a serem cumpridas obrigatoriamente. Os alunos estão à margem deste processo, cabendo-os o cumprimento das atividades estabelecidas. Campos (2011) contrapõe essa visão ao afirmar que o

planejamento, no componente curricular, deve ser um exercício flexível e reflexivo que têm como fim o aprendizado do aluno. Nesse mesmo sentido, Rezer e Fensterseifer (2008) demarcam a necessidade de complexificação do trabalho docente da área, que perpassa pela: i) integração de diferentes conhecimentos para suprir a necessidade pedagógica; ii) um maior domínio conceitual como forma de ampliar os aspectos da intervenção; iii) e, a afirmação do professor enquanto sujeito, para a produção de sua autonomia na construção das aulas.

Assim sendo, percebemos que as PFI se abdicaram de uma complexificação na construção das aulas em favor de uma visão tradicionalmente constituída na área, especialmente na organização dos conteúdos. Esse posicionamento se explicita quando um dos pesquisadores relatou uma experiência com a desconstrução e reconstrução de um brinquedo cantado em uma aula. Após o relato, a PFI Isadora afirmou: “É, eu acho que ficamos muito preso, que, se é brincadeiras cantadas, vai ter que ser isso a aula inteira. Sabe, acho que pelo menos no início a gente estava muito preso a isso. ‘Ah, vou colocar outra coisa, mas não [...]’”. Evelyn corroborou afirmando que: “Mas a gente achava que tinha que ser as brincadeiras cantadas, não importa, tinha que ser cantadas. Então não podia, sei lá, ter um pique-pega [como parte da construção do brinquedo cantado], fugia totalmente, pique-pega não é cantada”.

Foi revelado pelas PFI um sentimento de pouca autonomia para transformação de suas práticas, advindo do olhar rígido pelo qual concebia o planejamento e a atuação do professor. As brincadeiras cantadas, tal como brincadas nas experiências de outros sujeitos, precisavam ser reproduzidas em sua completude, deixando de lado o que Rezer e Fensterseifer (2008) apontam como “foco de ruptura”. Nesta perspectiva dos autores, os indivíduos (enquanto sujeitos coletivos) precisam romper com a servidão voluntária e resgatar a ação humana no exercício pedagógico, por meio da capacidade de ter escolhas e deliberar, decidir, prever e escolher, além disso, reinventar sua prática e se apropriar criticamente das teorias (REZER; FENSTERSEIFER, 2008).

Um primeiro momento de mudanças rumo à autonomia na proposição das aulas, ainda incipiente e sem uma reflexão orientada, se dava com as avaliações dialogadas ao final de cada aula. A PFI Isadora apontou que, a partir da conversa com um dos pesquisadores, no fim da primeira aula, foram feitas mudanças que aproximavam as atividades escolhidas à proposta de ensino – de atividades regionais –, de forma mais ou menos deliberada. Já com a ACS, as PFI passaram a propor mudanças que estimulavam o exercício de sua autonomia na proposição de atividades.

Refletindo sobre as possibilidades de reconstrução do que foi feito na primeira aula, a PFI Evelyn revelou uma primeira tentativa de exercer sua autonomia no planejamento. Conforme sugeriu:

[...] Ah, eu pensei em uma atividade tipo falando partes do corpo, por exemplo, orelha, e todo mundo ter que pegar, que aí ajudaria a assimilar. Eu já vi também uma atividade (que também fugiria um pouco do objetivo da aula) que vai falando as partes do corpo e tem um cone, assim, uma dupla, sendo um contra o outro. Aí quando falasse alguma coisa pega, aí tinha que pegar o cone. Então, não necessariamente essa atividade, mas uma que tivesse mais consciência corporal *antes de fazer a música, aí depois disso a música*. (PFI EVELYN, *grifo nosso*)

Observamos que a PFI conseguiu projetar outras propostas para mesma aula, a fim de deixá-la mais condizente à etapa de desenvolvimento das crianças. Essa mesma PFI buscava superar os debates anteriores, onde ela revelou que “por ser só música nessa aula, aí pode ter levado isso a eles [as crianças], de não querer participar totalmente da aula” ou que “eu não colocaria a aula inteira só de música” (PFI EVELYN). Por certo, tal sistematização com fins psicomotores foge da abordagem metodológica adotada, contudo, tanto Evelyn quanto Isadora demonstraram um trabalho reflexivo nesta etapa da ACS que as permitiu reconhecer algumas dificuldades e lacunas, bem como projetar novos caminhos, ainda que em confronto com o referencial teórico adotado em seu plano de ensino.

Sendo assim, o autoquestionamento das PFI sobre a rigidez de sua prática docente revelou a sensação de pouca autonomia do trabalho pedagógico, que se dava antes mesmo da atuação na escola. Essa falta de autonomia levou-as a realizar um planejamento fragmentado em etapas rígidas, composto de atividades com pouco diálogo entre si e que era minado pela dificuldade das PFI no trato dos recursos pedagógicos.

À medida que as PFI confrontavam suas experiências, elas eram levadas a superar a frustração sentida e a tomar conhecimento da prática concretizada. Ao observar o episódio 2, que retratava a sua primeira intervenção no ES II, foi estimulado que elas percebessem os avanços em sua prática atual com aquela observada, dando origem a categoria “*Hoje a gente faz muito mais*”: *avanços iniciais na prática docente*. Confrontando a aula (1) com as experiências alcançadas ao fim da primeira parte de intervenções, a PFI Isadora afirmou, “hoje a gente faz muito mais. Então, assim, o objetivo não está sendo cumprido, a criança não está obedecendo a regra (a gente coloca

uma regra para a atividade), aí para, explica de novo, mostra de novo”. Evelyn, por sua vez, reforçou a ideia de que elas passaram a construir práticas pedagógicas com maior segurança, afirmando que “nós temos sempre a cada parte da aula, qual que é o motivo de aquilo estar ali. Então nós planejamos isso junto com o objetivo da aula”.

Alguns resquícios de ordem organizacional como a regulação dos espaços e ações das crianças por parte das PFI ainda sofrem influências da forma adultocêntrica de enxergar as crianças na Educação Infantil, contudo, já há um refinamento na forma de comunicação, um pouco mais efetiva. Esse componente da prática, como foi expresso anteriormente, implicou na realização das primeiras intervenções. Com isso, ao comparar seus avanços da primeira à sétima intervenção, elas concordaram que “a gente consegue resolver os contratempos muito melhor hoje do que nas primeiras aulas. Vendo o vídeo, fica muito claro até o próprio falar com as crianças” (PFI ISADORA).

As filmagens, neste momento, assumem um papel fundamental para a tomada de consciência da complexidade de suas ações e dos avanços ocorridos em suas práticas. Por meio da observação de si no vídeo, em intermédio aos diálogos estabelecidos na sessão de ACS, as PFI apontaram críticas acerca da sua primeira experiência na escola e identificaram ações que sofreram modificações, como a comunicação com as crianças. Isso ocorre porque, segundo Resende e Christo (2018), a ACS permite aos participantes da pesquisa assumirem um lugar na análise e a praticar a transformação das atividades vistas em um vídeo, do qual eles mesmos são os protagonistas. Assim, é incitado aos participantes uma atividade específica de diálogo interior e autorreflexão, que pode lhes fornecer uma consciência de suas experiências no seu melhor desenvolvimento possível e, conseqüentemente, aperfeiçoar o trabalho docente (CARVALHO; AGUIAR; ALFREDO, 2020; REZENDE; CHRISTO, 2018).

Por último, é preciso destacar a potencialidade das vivências orientadas no espaço escolar, promovido pela disciplina de ES II. Podemos sugerir que as PFI deste estudo passaram a refinar seus conhecimentos a partir da experiência adquirida na disciplina. Isso propiciou avanços progressivos na prática e na apropriação dos saberes formativos ao decorrer das primeiras experiências. A distância adquirida entre a prática construída na primeira intervenção da disciplina e a prática alcançada ao fim da primeira metade de intervenções, fica patente ao afirmar que: “Eu era mal, *hein!*? Ainda bem que o tempo passa. A gente aprende” (PFI EVELYN).

Sendo assim, as PFI chegaram à disciplina de ES tomando respaldo seus saberes advindos do currículo de formação. No entanto, os desafios do cotidiano escolar e da

infância produziram implicações que transcenderam os saberes curriculares e passaram a exigir sua ampliação para a construção das práticas escolares. Na busca de superar a frustração gerada, as estagiárias recorreram a implementação de mecanismos que reforçavam o controle sobre as crianças e os momentos de aula, abdicando-se de uma construção autônoma do planejamento e que considere os diferentes interesses envolvidos. Portanto, foi considerado satisfatório pelas PFI o avanço obtido durante as primeiras experiências do estágio no cumprimento do trabalho docente, ainda que prevalecesse uma lógica adultocêntrica na elaboração de suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as primeiras experiências da dupla de PFI na disciplina de ES de Educação Física na Educação Infantil foram permeadas pelo sentimento de frustração no contato com a realidade escolar. Inicialmente, devido a esse sentimento, as PFI demonstraram uma dificuldade em observar criticamente a sua própria aula. No entanto, durante a sessão de ACS, por meio do exercício de crítica e autocrítica sobre as experiências produzidas na disciplina – lançando luz sobre o que foi realizado e o que se esperava realizar, conforme a perspectiva ampla da experiência elaborada por Yves Clot –, as PFI conseguiram, mesmo que inicialmente, reconhecer as fragilidades em seu trabalho pedagógico.

A concepção restrita das infâncias, a rigidez do planejamento das aulas, sua pouca adequação ao nível de ensino e a dificuldade para com o exercício da autonomia docente, foram elementos que vieram à tona a partir das reflexões elaboradas sobre as primeiras experiências.

Um modo de ensino adultocêntrico perdurou no olhar das PFI que, ao desconsiderar os interesses e vontades das crianças na elaboração da aula, permitiu um maior controle sobre seu comportamento e sobre os momentos de aula, para a concretização do planejado. No olhar das PFI, esse modo de organização também justificava os avanços obtidos na primeira metade de intervenções, propiciando, em sua visão, uma melhor comunicação com as crianças. Assim, a lógica adultocêntrica assumiu um lugar na prática das PFI que, por sua vez, suprimiam qualquer falha planejamento com um maior controle da aula.

Desse modo, o trabalho de pesquisa realizado através da ACS, onde o participante atua ativamente no processo de análise dos acontecimentos em aula, permitiu às PFI

refletir acerca dos conhecimentos obtidos no processo de formação, dos desafios que foram experienciados nas relações professor-crianças na Educação Infantil e de sua atuação no espaço escolar. Com a colaboração dos pesquisadores, elas puderam se localizar em meio a essa trama complexa para reconhecer as dificuldades presentes em sua prática docente, superando o sentimento de frustração para ampliar a percepção sobre suas experiências.

Logo, é imprescindível que, durante a realização das disciplinas de estágio supervisionado, os PFI tenham espaços para confrontar, de forma orientada, suas experiências e sua formação inicial, por meio de exercícios de reflexão, crítica e autocrítica. Esse exercício pode permitir um reconhecimento mais objetivo das dificuldades iniciais encontradas para que o PFI reflita e amplie suas possibilidades de atuação no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

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.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. rev. São Paulo: Edições 70, 2020.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Didática da Educação Física**. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

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.

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. Acesso em: 20 nov. 2022.

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

DINIZ, Margareth et al. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 13-22, 30 jun. 2011.

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.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

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; SOUZA, Irani; GOMES-DA-SILVA, Pierre. “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?”: o medo da docência no estágio supervisionado em educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 40, p. 51-65, jul. 2013.

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.

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.

PEREIRA, Steffany Guimarães Pitangui et al. Trajetória de estudantes na formação inicial em Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em Foco. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, p. 1-12, 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.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319-329, dez. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. *In: SALMAZE, Maria Aparecida;*

SILVA, Hafla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, abr. 2018.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

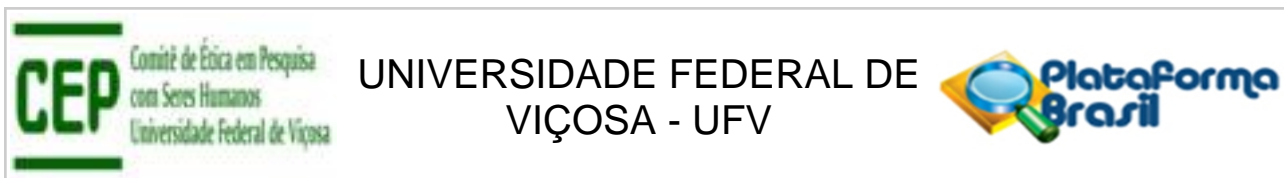
Pedro de Oliveira Milagres – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Natália Franciele Lessa – Coleta de dados, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Soraya Dayanna Guimarães Santos – 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.



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

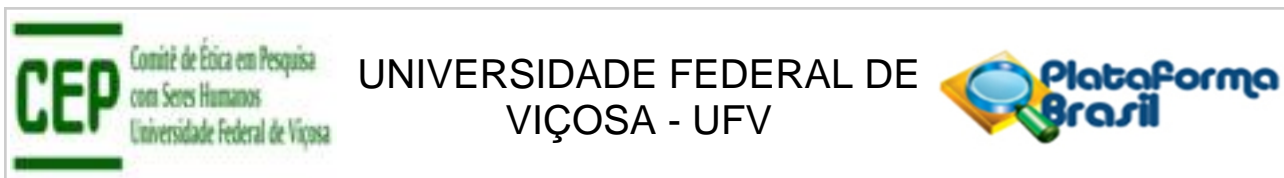
CEP: 36.570-977

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.

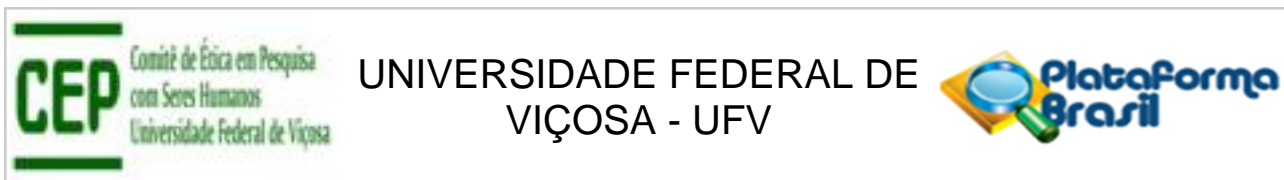
e os seguintes Benefícios: O participante da pesquisa se beneficiará ao protagonizar a própria formação e prática pedagógica, refletindo e expressando suas ideias, com o potencial de apropriar-se destas questões para a sua prática social no contexto da prática pedagógica, tornando-se atento à sua prática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

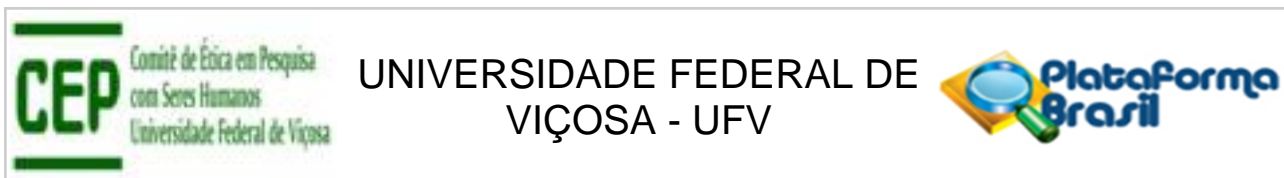
Diante do exposto, o parecerista entende que o projeto está de acordo com as recomendações sobre pesquisas com seres humanos, baseados na Resolução 466/12 do CNS e recomenda a sua aprovação

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). 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



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 checked="" 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 checked="" 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): Transcrições das entrevistas, da Autoconfrontação, observações na Autoconfrontação e roteiros: https://doi.org/10.7910/DVN/AG5KBG
Não <input type="checkbox"/>	<input 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.