

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Cristiane da Luz Fratti

**A APRENDIZAGEM DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA – RS**

Santa Maria, RS

2022

Cristiane da Luz Fratti

**A APRENDIZAGEM DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO
INFANTIL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE SANTA MARIA – RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Curso de Mestrado em Educação Física, Área de Concentração Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, Linha de Pesquisa Estudos Teórico-pedagógicos da Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Educação Física**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília da Silva Camargo

Santa Maria, RS
2022

Fratti, Cristiane da Luz
A APRENDIZAGEM DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA - RS / Cristiane
da Luz Fratti.- 2022.
121 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Cecília da Silva Camargo
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2022

1. Educação Física 2. Aprendizagem docente 3. Educação
Infantil I. Camargo, Maria Cecília da Silva II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CRISTIANE DA LUZ FRATTI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Cristiane da Luz Fratti

A APRENDIZAGEM DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA – RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Curso de Mestrado em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Física – **Ênfase em Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física.**

Aprovada em 28 de novembro de 2022:

**Maria Cecília da Silva Camargo, Dra. (UFSM)
(Orientadora)**

Lisandra Oliveira e Silva, Dra. (UFRGS)

Mônica Corrêa de Borba Barboza, Dra. (UFSM)

**Leandra Costa da Costa, Dra. (UFSM)
(Suplente)**

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, por todo o amor e cuidado, por sempre estar acreditando no meu potencial e dando todo suporte ao longo dessa caminhada.

À minha irmã Fernanda, aos meus irmãos Matheus e Walmor, por constantemente me inspirar a ser a melhor versão de mim mesma, e também, por todas as palavras de apoio e carinho.

Ao meu companheiro de vida Adam, por ser uma fortaleza ao meu lado, pela escuta e pelos seus gestos de amor que me encorajaram a seguir em frente.

À minha querida tia Salete e ao meu tio Antônio, pelo acolhimento, apreço e incentivo.

Aos meus primos e irmãos de coração Felipe e Marcelo, que tanto contribuíram para concretização deste trabalho.

À minha amiga (mana) Renata, por me ajudar de forma significativa durante todo esse processo, ouvir os meus dilemas e dispor de tempo para diálogos afetuosos e revigorantes.

Às minhas amigas/amigos e colegas de profissão, que longe ou perto, estiveram presentes através de palavras motivadoras.

Às professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, pela disponibilidade em participar desta pesquisa, agradeço imensamente.

À Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria e ao Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, pela receptividade.

À banca, professoras Lisandra, Leandra e Mônica, pelas contribuições riquíssimas.

À minha orientadora, professora Maria Cecília, pela oportunidade, pelos conhecimentos compartilhados, pela paciência e por todas as orientações na construção desse trabalho.

À Universidade Federal de Santa Maria, por me proporcionar uma qualificação profissional de excelência.

Os meus mais sinceros agradecimentos a todos os envolvidos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das categorias e elementos categoriais.....	51
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Produções científicas publicadas nos anais do CONBRACE.....	27
Tabela 2 –	Produções científicas de periódicos da área de Educação Física brasileira.....	28
Tabela 3 –	Produções científicas do banco de teses e dissertações da CAPES.....	29
Tabela 4 –	Quantitativo das produções científicas publicadas nos anais do CONBRACE, nos periódicos da área de Educação Física brasileira e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES de acordo com a ocorrência dos termos AD e DP....	30
Tabela 5 –	Dados de nascimento e formação das professoras.....	45
Tabela 6 –	Formação em nível de pós-graduação das professoras.....	46
Tabela 7 –	Tempo de trabalho docente, tempo de atuação com a EI, número de horas/aulas semanais, número de horas/aulas semanais com a EI.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
RMESM	Rede Municipal de Ensino de Santa Maria
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USJT	Universidade São Judas Tadeu
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GTT	Grupo de Trabalho Temático
DOC/EI	Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil do Município de Santa Maria/RS
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria/RS
SMEEd	Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA	14
1.2 OBJETIVOS	16
1.2.1 Objetivo geral	16
1.2.2 Objetivos Específicos	16
1.3 JUSTIFICATIVA	16
2 REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1 APRENDIZAGEM DOCENTE E PERCURSO FORMATIVO	18
2.2 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA	34
3 METODOLOGIA	39
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	39
3.2 PROCESSO INVESTIGATIVO	41
3.2.1 Contexto e colaboradoras	41
3.2.2 Instrumento para produção de dados	47
3.2.2.1 Questionário para as escolas (google forms)	47
3.2.2.2 Entrevista semiestruturada	47
3.2.3 Análise dos dados	48
3.2.3.1 Transcrição das entrevistas	48
3.2.3.2 Análise e categorização dos dados	49
4 EXPERIÊNCIAS CORPORAIS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES DURANTE O PERÍODO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	52
5 EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS AO PERCURSO FORMATIVO DOCENTE ..	60
6 APRENDIZAGENS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	86
7 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	96
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	106
APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	109
APÊNDICE C - FORMULÁRIO PARA AS ESCOLAS (GOOGLE FORMS)	110
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	111
APÊNDICE E - QUADRO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NOS ANAIS DO CONBRACE	113

APÊNDICE F - QUADRO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE PERIÓDICOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA.....	114
APÊNDICE G - QUADRO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	116
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	118
ANEXO B – PARECER COMITÊ DE ÉTICA UFSM	119

RESUMO

A APRENDIZAGEM DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA – RS

AUTORA: Cristiane da Luz Fratti

ORIENTADORA: Maria Cecília da Silva Camargo

Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Estudos Teórico-Pedagógicos da Educação Física do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Nesta investigação o objetivo principal foi compreender como se constitui a aprendizagem docente de Educação Física na/com a Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental do município de Santa Maria/RS. Além disso, buscou-se conhecer os percursos docentes dos(as) professores(as) de Educação Física que trabalharam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RMESM/RS); identificar a concepção de infância dos(as) professores(as) de Educação Física da RMESM/RS; apreender o processo de construção da docência da Educação Física com as turmas de Educação Infantil dos(as) professores(as) investigados(as). Para tanto, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa que se classifica como uma pesquisa narrativa. O estudo contou com a colaboração de cinco professoras de Educação Física que atuaram na Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental na RMESM/RS a partir de 1999. Com o propósito de selecionar os(as) professores(as) que atendessem aos critérios previstos para este estudo, utilizou-se um questionário, elaborado pela plataforma do *google forms* e enviado para as escolas. A produção das narrativas ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com as professoras colaboradoras. O processo investigativo possibilitou a construção de três categorias: 1. Experiências corporais escolares e não escolares durante o período da infância e adolescência; 2. Experiências relacionadas ao percurso formativo docente; 3. Aprendizagens docentes de Educação Física na/com a Educação Infantil. Para a elaboração de todo o estudo e análise das narrativas, considerou-se a fundamentação teórica sobre aprendizagem docente, experiência, formação, Educação Infantil e Educação Física. Além disso, buscou-se inspiração nas ideias centrais de Bakhtin. Dessa forma, ao analisar os enunciados das professoras, ficou evidente que cada uma delas possui a sua história de vida construída de forma singular, através de momentos únicos, onde as dimensões pessoais e profissionais se entrelaçam profundamente. Essas diferentes experiências vivenciadas ao longo de seus percursos formativos geraram aprendizagens importantes para o exercício da docência. Também foi possível identificar que o trabalho pedagógico de Educação Física com a Educação Infantil não foi uma opção para a maioria das professoras, mas sim uma oportunidade. No entanto, acreditam que seja essencial o desenvolvimento de um trabalho com esta etapa da educação. Ainda, identificou-se que as professoras não apresentam uma distinção explícita dos conceitos de criança e infância, há um ecletismo de concepções, ora demonstram uma escuta sensível, pensando a criança como ela é, ora apresentam uma percepção biológica de desenvolvimento humano e, por vezes, uma visão “adultocêntrica” e romântica da infância. Por fim, compreende-se que a constituição da aprendizagem docente das professoras de Educação Física que atuaram na Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental na RMESM/RS, não foi um processo linear, ocorreu em meio a condições adversas, instáveis e frágeis. Nesse contexto, as professoras constataram peculiaridades ao atuar com turmas de Educação Infantil, que envolvem estabelecer uma boa comunicação, escuta sensível, disponibilidade de tempo e afeto. A ocorrência de diferentes

constatações pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada de criança e infância. Esses elementos sutis ganham importância para concretizar uma aprendizagem, uma vez que as professoras identificam esses aspectos com base em reflexões sobre as suas experiências pedagógicas. Além disso, foi possível identificar algumas aprendizagens significativas para as professoras, embora o tempo e as condições oferecidas, desse trabalho pedagógico, talvez, não tenham sido suficientes para que se tornassem aprendizagens docentes consolidadas.

Palavras-chave: Educação Física. Aprendizagem docente. Educação Infantil.

ABSTRACT

PHYSICAL EDUCATION TEACHING LEARNING WITH CHILDHOOD EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS OF THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF SANTA MARIA - RS

AUTHOR: Cristiane da Luz Fratti
ADVISOR: Maria Cecília da Silva Camargo

This research is part of the Research Line Theoretical-Pedagogical Studies of Physical Education of the Postgraduate Program in Physical Education at the Federal University of Santa Maria/RS. In this investigation, the main objective was to understand how the teaching learning of Physical Education is constituted in/with Early Childhood Education in elementary schools in the city of Santa Maria/RS. In addition, we sought to know the teaching paths of Physical Education teachers who worked in the Early Childhood Education at the Municipal Education Network of Santa Maria (RMSM/RS); to identify the conception of childhood of Physical Education teachers at RMSM/RS; to learn the process of construction of Physical Education teaching with the Early Childhood Education classes of the investigated teachers. Therefore, a qualitative research was carried out, which is classified as a narrative research. The study had the collaboration of five Physical Education teachers who worked in Early Childhood Education in elementary schools in RMSM/RS since 1999. In order to select the teachers who met the criteria for this study, a survey was used, prepared by the Google forms platform and sent to the schools. The production of the narratives took place through semi-structured interviews, carried out individually with the collaborating teachers. The investigative process allowed the construction of three categories: 1. School and non-school body experiences during childhood and adolescence; 2. Experiences related to the teacher training course; 3. Teaching Physical Education learning in/with Early Childhood Education. For the elaboration of the entire study and analysis of the narratives, the theoretical foundation on teaching learning, experience, training, Early Childhood Education and Physical Education was considered. In addition, inspiration was sought from Bakhtin's central ideas. Thus, when analyzing the teachers' statements, it became evident that each one of them has her life story built in a unique way, through unique moments, where personal and professional dimensions are deeply intertwined. These different experiences lived along their formative paths generated important learning for the exercise of teaching. It was also possible to identify that the pedagogical work of Physical Education with Early Childhood Education was not an option for most teachers, but an opportunity. However, they believe that the development of work with this stage of education is essential. Still, it was identified that the teachers do not present an explicit distinction between the concepts of child and childhood, there is an eclecticism of conceptions, sometimes they demonstrate a sensitive listening, thinking the child as he is, sometimes they present a biological perception of human development and, by sometimes an "adult-centric" and romantic view of childhood. Finally, it is understood that the constitution of the teaching learning of Physical Education teachers who worked in Early Childhood Education in Elementary Schools in RMSM/RS was not a linear process, it occurred during adverse, unstable and fragile conditions. In this context, the teachers found peculiarities when working with Early Childhood Education classes, which involve establishing good communication, sensitive listening, availability of time and affection. The occurrence of different findings can contribute to a deeper understanding of children and childhood. These subtle elements gain importance to achieve learning, since the teachers identify these aspects based on reflections on their pedagogical

experiences. In addition, it was possible to identify some significant learning for the teachers, although the time and the conditions offered, of this pedagogical work, perhaps, were not enough for them to become consolidated teaching learning.

Keywords: Physical Education. Teacher learning. Child Education.

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

Os estudos sobre aprender a ser professor tratam de diversos aspectos que envolvem a docência, salientando que o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional estão intimamente relacionados nesse processo (CARREIRO DA COSTA, 1996; VAILLANT; MARCELO, 2012; FIGUEIREDO, 2014; LIMA et al., 2015).

Desta forma, compreender o processo de tornar-se professor, implica investigar de maneira aprofundada as múltiplas dimensões que são envolvidas neste dinamismo. Lembrando que essas dimensões estão intrinsecamente ligadas e se moldam através do percurso subjetivo ao longo da vida de cada indivíduo e das relações sociais existentes em um determinado contexto (MOROSINI, 2006).

A minha¹ trajetória para tornar-me professora foi permeada por inúmeros desafios acadêmicos, profissionais e pessoais. Inicia-se antes mesmo do ingresso na formação inicial e, provavelmente, irá perdurar durante todo o meu percurso formativo (CARREIRO DA COSTA, 1996; VAILLANT; MARCELO, 2012). Neste processo, após o ingresso na formação inicial, tive algumas experiências fundamentais que me instigaram a ter reflexões importantes sobre a profissão docente no contexto escolar. Dentre essas, a inserção como bolsista no projeto de extensão “Cultura esportiva da escola – Subprojeto PIBID” proporcionou diversas vivências de ação docente na escola. No período de março de 2012 a fevereiro de 2014 atuei como bolsista, no projeto anteriormente citado, na etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, quando comecei a me aproximar de estudos voltados para infâncias e crianças.

Em março de 2014, ingressei como bolsista no novo projeto do PIBID “Educação Física na Educação Básica” na etapa da Educação Infantil (EI) permanecendo até julho do mesmo ano. Esta experiência, de trabalhar com crianças pequenas, gerou diversas indagações referentes ao planejamento das aulas, como organizar as práticas pedagógicas, considerando os conhecimentos que as crianças já possuem e visando a construção de novos conhecimentos, como lidar com as diferentes respostas das crianças frente às ações pedagógicas, entre outras situações peculiares a essa etapa de educação. Também cursei a disciplina complementar de graduação Sociologia da Infância no Contexto da Educação Física Escolar, a qual possibilitou compreender um pouco mais sobre a história e a construção do conceito de infância e criança, entre outros conhecimentos.

¹ Neste estudo, optou-se por redigir o texto no estilo impessoal, exceto ao narrar a trajetória formativa da pesquisadora, onde utilizou-se a primeira pessoa do singular.

Após a conclusão do curso de Graduação em Educação Física Licenciatura, em 2015, ingressei no curso de Especialização em Educação Física Escolar pela UFSM. Ao analisar os estudos realizados, tanto na graduação quanto na especialização, primeiramente, a concepção de infância presente no currículo de formação inicial de professores do CEFD/UFSM e, sendo o outro estudo, a relação que os formandos do Curso de Educação Física – Licenciatura do CEFD/UFSM estabeleceram entre os conteúdos do currículo de formação inicial e suas experiências docentes com crianças (FRATTI, 2014, 2017), evidenciou-se a necessidade de uma reestruturação curricular, do curso em questão, na qual sejam contempladas disciplinas obrigatórias que venham a propiciar um processo de reflexão sobre os conhecimentos para a atuação docente na infância.

Com isso, o entendimento sobre este resultado evidenciado e equivalente aos dois estudos direcionam a pensar como os professores de Educação Física (EF) aprendem a exercer a docência na EI e como ocorrem os processos formativos dos professores de EF que trabalham nessa etapa de educação. Esses resultados provocam inquietações relativas à formação dos professores de EF para atuarem com a infância e, de outra parte, indicam a importância da experiência concreta com a EI para esse processo formativo (FRATTI, 2017).

Em 2016, fui nomeada no Município de Gramado/RS para o cargo de professora de Educação Física – Anos Finais do Ensino Fundamental. Além da nomeação, tinha um contrato com carga horária equivalente da nomeação para atuar nos Anos Iniciais e EI – Pré B. A imersão na docência na condição de professora em uma EMEF, e não mais de bolsista em uma EMEI, resultou em alguns questionamentos com relação a criação de novas turmas de EI no Ensino Fundamental que me instiga a pensar, mais uma vez, sobre como está ocorrendo esta aprendizagem dos professores de EF que trabalham com essa etapa de educação.

Os aspectos acima mencionados foram de substancial importância para o interesse pelo tema dessa pesquisa. Além disso, a vivência enquanto professora de EF na EI na Rede Municipal de Ensino de Gramado e, atualmente, na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, oportunizou o entendimento da complexa ação da docência nesta etapa de educação.

Mesmo reconhecendo que em algumas redes de ensino² não é obrigatória a inserção do professor Licenciado em EF para trabalhar com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou EI. Sabe-se que é proposto, para alguns professores com carga horária excedente, atuarem com essas etapas de educação, como vem ocorrendo em Santa Maria/RS. Nesse sentido, surge a emergência desta pesquisa a partir do seguinte questionamento: **Como se constitui a**

² É o caso da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e também da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

aprendizagem docente de EF na/com a EI nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS?

Na sequência, apresento os objetivos e a justificativa para o desenvolvimento deste trabalho.

1.2 OBJETIVOS

Os objetivos do estudo dividem-se em objetivo geral e objetivos específicos.

1.2.1 Objetivo geral

Compreender como se constitui a aprendizagem docente de EF na/com a EI nas escolas de Ensino Fundamental do município de Santa Maria/RS.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Conhecer os percursos docentes dos(as) professores(as) de EF que trabalharam na EI da RMESM/RS;
- ✓ Compreender a concepção de infância dos(as) professores(as) de EF da RMESM/RS;
- ✓ Compreender o processo de construção da docência da EF com as turmas de EI dos(as) professores(as) investigados(as).

1.3 JUSTIFICATIVA

Conforme descrito na introdução, os estudos já realizados possibilitaram elaborações relevantes que me conduziram à realização desta pesquisa. Também, é fundamental destacar que a inserção da EI, como etapa inicial da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), elimina sua vinculação com setores de assistência social. Tal reconhecimento tem como consequência uma demanda por políticas públicas voltadas às especificidades da infância.

De outra parte, as produções científicas da EF na EI vêm aumentando, conforme mencionado por Martins, R. (2018) e, mesmo não havendo uma homogeneidade em relação a presença de professores de EF nesta etapa de educação em todo o país, há

uma crescente preocupação dos pesquisadores da área. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) têm se apresentado como polos de estudos em contextos nos quais a presença de professores de EF na EI já é consolidada, respectivamente nas cidades de Florianópolis e Vitória. Merece reconhecimento a importância das pesquisas que tematizam redes escolares com experiências consolidadas da EF com a EI, mas avalia-se como pertinente estudar, igualmente, situações em que essa presença ainda é incipiente, assistemática e irregular.

Com o crescente processo de industrialização e urbanização do país, no final do século XIX, e com a consequência do ingresso da mulher no mercado de trabalho, as demandas por creches e Pré-escolas aumentaram significativamente e, no município de Santa Maria/RS não foi diferente. Mesmo já existindo turmas de Pré A e Pré B em escolas de Ensino Fundamental, as políticas recentes de EI e a obrigatoriedade da escolarização a partir de 4 anos de idade, levou a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMEd) a expandir o número de turmas de EI em escolas de Ensino Fundamental.

Em algumas escolas, busca-se que o(a) professor(a) de EF, tendo carga horária disponível, venha a atuar com turmas dos Anos Iniciais e/ou de EI. Trata-se, no entanto, de professores(as) que ingressam no quadro de funcionários atuando, inicialmente, com turmas a partir do 6º ano. O concurso por meio do qual os(as) mesmos(as) ingressam na rede escolar municipal, anteriormente, destinava-se a atuação a partir da 5ª série e agora, com as mudanças originadas pelo Ensino Fundamental de 9 anos³, passaram a atuar a partir do 6º ano. Alguns já atuavam com turmas de anos iniciais, na situação em que houvesse carga horária disponível para isso.

Esta inserção em turmas com crianças menores tem se constituído, para esses(as) professores(as), como um desafio e uma possibilidade de novas aprendizagens no exercício da docência com o componente curricular EF. Entende-se que esse processo mereça ser acompanhado por meio de pesquisas que tenham como foco exatamente essa aprendizagem docente que se constitui no próprio fazer pedagógico cotidiano e produza conhecimento atinente ao campo de formação de professores de EF.

³ Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 APRENDIZAGEM DOCENTE E PERCURSO FORMATIVO

O processo de aprendizagem da docência “é algo que o professor realiza durante toda a vida” (CARREIRO DA COSTA, 1996, p. 9). De acordo com Carreiro da Costa (1996), a aprendizagem, sobre o que é ser professor de EF, inicia-se através das experiências escolares, enquanto aluno do Ensino Básico, período no qual o futuro professor convive com uma diversidade de ideias pedagógicas e padrões de comportamento que no decorrer do percurso formativo moldam as suas representações acerca da EF. Além disso, essa fase de aprendizagem por observação, também sofre influência das ideias sociais que são culturalmente dominantes e estabelecidas no contexto vivido. Essas concepções, uma vez internalizadas, irão influenciar de maneira significativa nas próximas fases de formação do futuro professor (CARREIRO DA COSTA, 1996).

Na mesma linha de pensamento, Vaillant e Marcelo (2012) concordam que a aprendizagem por observação carrega inúmeras crenças, valores e imagens construídas a partir das experiências vividas e estas influenciam no modo como conduzem a complexa ação da docência. Enfatizam que as crenças determinam o estilo de ensino de cada professor(a) através dos conhecimentos implícitos e explícitos que o(a) mesmo(a) possui sobre o processo de ensino e aprendizagem (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Em estudo realizado por Figueiredo (2014), com acadêmicos do curso de Educação Física - Licenciatura, a autora considera que as experiências sociais e sociocorporais construídas nas trajetórias individuais dos alunos, durante o período de escolarização e no espaço não escolar, possuem grande influência na formação inicial e na forma como fazem as suas escolhas, valorizando, ou não, determinados conteúdos curriculares. Por conta disso, se faz necessário considerar essas experiências não só em interação com o currículo, como também “[...] uma maneira de intervir e romper com algumas concepções incorporadas e transferidas para os cursos de formação” (FIGUEIREDO, 2014, p. 89).

Para Carreiro da Costa (1996) o período denominado como formação inicial representa ainda a possibilidade de rupturas com representações, que podem influenciar na futura docência, conforme descrito abaixo:

Se esta fase de formação não promover a alteração das concepções prévias incorretas sobre a escola, a Educação Física e o ensino que os estudantes transportam para o curso, estas ideias irão exercer uma influência permanente e decisiva nas suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos quando forem professores de Educação Física. (CARREIRO DA COSTA, 1996, p. 10).

A formação inicial, ao longo da história, é compreendida como a etapa no qual “[...] o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente” (CARREIRO DA COSTA, 1996, p. 10). É organizada e oferecida por instituições específicas, por profissionais especializados e um currículo que determina os conteúdos a serem seguidos pelo programa formativo (VAILLANT; MARCELO, 2012). Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 64), uma das funções, que a formação inicial docente cumpre, é a de preparar os futuros docentes “[...] de maneira que assegure um desempenho adequado em sala de aula”. Nesse sentido, se faz necessário refletir sobre o que seria considerado um desempenho adequado do(a) professor(a) no exercício de sua profissão, visto que a complexa ação da docência é permeada por inúmeras dimensões ao longo da vida deste sujeito-professor.

A formação inicial deve ser um alicerce consistente na constituição do ser professor(a), porém muitas das aprendizagens docentes só acontecem a partir do momento em que o(a) professor(a) se depara com a concretude de seu trabalho e toma consciência da realidade de atuação. Ou seja, é a partir das experiências obtidas na prática docente e das reflexões sobre elas que o(a) professor(a) inicia o seu processo mais real sobre o que é aprendizagem docente.

Como já dito anteriormente, a aprendizagem docente é um processo que ocorre ao longo da vida e que pode ser entendida como um processo de fusão entre diferentes aspectos relacionados a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres da profissão docente, que estão ligados a realidade de atuação em todas as suas dimensões (MOROSINI, 2006). Nessa caminhada constroem-se diversas estratégias relacionadas a vida pessoal e profissional dos sujeitos professores, contudo sabemos que não é possível separar totalmente as dimensões que nos constituem, enquanto ser biopsicossocial que somos, e desse modo não há um modelo que dê conta de classificar a complexa ação da docência (OZELAME, 2010). Vejamos um trecho do verbete “Processo Formativo Docente” da Enciclopédia de Pedagogia Universitária que vai ao encontro do exposto acima:

Processo Formativo Docente: engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência. (MOROSINI, 2006, p. 351).

O percurso formativo do(a) professor(a) envolve, por exemplo, que ele(a) aprenda sobre gestão de classe, gestão de conteúdo e, ainda, a gerir a si mesmo(a) (LIMA et al, 2015). É um continuum no qual, esse profissional, encontra-se em desenvolvimento permanente, sendo capaz de uma transformação docente consciente.

Processos de transformação dessa natureza demandam, por sua vez, um tipo de mobilização que coloca o professor em movimento para aprender a docência. Charlot (2007) sublinha a importância do processo de mobilização nas aprendizagens escolares, como um fator que leva um estudante a mover-se em relação a uma ação a ser realizada. Pode-se pensar na mesma direção, quando se trata da aprendizagem docente, considerando-se a mobilização do professor e seu engajamento em ações nas quais faz uso de diferentes recursos para planejar e realizar o trabalho pedagógico e que, ao mesmo tempo, propicia a elaboração de novos conhecimentos e ações pedagógicas.

A aprendizagem, a formação e a experiência podem ser conhecimentos que se inter-relacionam, todavia, isso não significa que a experiência sempre irá gerar uma aprendizagem, pois esta depende de um processo reflexivo do indivíduo (VAILLANT; MARCELO, 2012). Dewey (2010) alerta para o efeito negativo que algumas experiências podem ter e afirma que o importante é a qualidade da experiência que é oferecida.

Com base em Dubet (1994), Figueiredo (2008) expressa que o conceito de experiência possui um sentido polissêmico e pode ser entendido como

[...] uma maneira de sentir, individual, representada pelo “vivido” ou como atividade cognitiva, maneira de construir o real, de verificar, de experimentar, enfim, para o sociólogo, remete a experiência para o social, como uma forma de construção da realidade. “Deste ponto de vista, a experiência social não é uma ‘esponja’, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo”. (DUBET, 1994, p. 95, apud FIGUEIREDO, 2008, p. 86).

Dewey (2010), em seu livro “Experiência e Educação”, traz algumas ideias fundamentais para a criação de sua teoria da experiência e apresenta a educação progressiva como uma “alternativa” ao modelo tradicional. Ressalta-se que, para a experiência ser educativa, a mesma deve obedecer ao critério da continuidade de conhecimento relevante, ou seja, uma proposição de experiência com objetivo educacional precisa ter conexão com determinado conhecimento adquirido e o resultado dessa relação acontece quando esse conhecimento modifica “[...] a perspectiva, a atitude e as habilidades do aluno” (DEWEY, 2010, p. 17). Em contrapartida, uma experiência pode ser prazerosa e agradável e, ao mesmo tempo, causar uma atitude deseducativa. Assim, Dewey (2010) esclarece que embora algumas

experiências sejam excitantes, vigorosas e intensas, se estiverem desconectadas de um conhecimento já solidificado no indivíduo, elas não irão se articular cumulativamente, podendo ocasionar apenas hábitos dispersivos e desintegrados.

O segundo critério da experiência apontado por Dewey (2010, p. 43) é a interação, que é considerada “[...] o segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e força educacionais”. Uma boa qualidade da experiência também depende das condições objetivas e internas da interação, em outras palavras significa dizer que uma experiência de qualidade considera, por exemplo, a forma como o(a) professor(a) conduz as suas proposições, o seu planejamento, e o estado de engajamento do indivíduo naquela ocasião (DEWEY, 2010).

Pode-se pensar na mesma lógica quanto as experiências do(a) professor(a), ou seja, as experiências que o(a) professor(a) vivenciou, tanto na dimensão de sua vida pessoal, quanto na dimensão de sua vida profissional, irão refletir nas suas práticas pedagógicas cotidianas. Nessa perspectiva, investigar o processo de constituição da aprendizagem docente, em um certo contexto, requer identificar e compreender os sentidos e os significados atribuídos às experiências pelo(a) professor(a), em que situações o conhecimento adquirido se estabeleceu e o modo como foi traduzido para a sua prática profissional.

A respeito do conhecimento que emerge a partir da docência, Day (2001) argumenta que, em um primeiro momento, esse conhecimento é implícito e é chamado de conhecimento tácito. Esse conhecimento é elaborado na medida em que o professor se depara com situações novas e, assim, desenvolve práticas que permitem enfrentar as complexidades do ensino. Contudo, o mesmo autor ressalta que não é um conhecimento ordenado e que, desta forma, pode se mostrar inconsistente ou contraditório.

Com relação aos conceitos dos termos, conhecimento e saber, é comum a sua utilização como sendo sinônimos. Em consulta ao dicionário ficou claro que não há uma distinção entre os mesmos.

saber (sa.ber) *v. td. tr.* **1** Ter conhecimento ou notícia de. [...] *td. int.* **2** Ter conhecimento de. [...] *td.* **3** Ter habilidade ou capacidade para. [...] *td.* **4** Prever, pressentir. [...] *tdp.* **5** Reconher como. [...] *sm.* **6** Conhecimento adquirido. **7** Experiência, prática. [Do lat. *sapere* (= ‘ter gosto’)]. (BECHARA, 2011, p. 1025, grifo do autor).

conhecimento (co.nhe.ci.men.to) *sm.* **1** Ação ou efeito de conhecer. [Antôn.: *desconhecimento.*] **2** Toda informação obtida por meio da razão e/ou da experiência. § **conhecimento sm.pl.** **3** Saber, instrução, cultura. [De conhecer + -imento.]. (BECHARA, 2011, p. 441, grifo do autor).

A partir do exposto, é fundamental uma outra busca que seja adequada a compreensão do sentido dessas palavras no contexto da aprendizagem docente. Assim, tomou-se, como recurso, alguns teóricos da área da educação como uma possibilidade de entender as conceituações que elaboraram a respeito dos referidos termos.

Charlot (2007) apoiado em Monteil (1985), explicita os conceitos de conhecimento e saber conforme segue

O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”. (MONTEIL, 1985, apud CHARLOT, 2007, p. 61).

Nessa direção, pode-se dizer que o conhecimento se diferencia do saber pela ótica da subjetividade e objetividade, uma vez que, o saber pode ser transmitido e o conhecimento não, posto que o conhecimento está emaranhado pelas crenças, sentidos e significados que compõem a subjetividade de cada indivíduo.

Com base na filosofia, Mota, Prado e Pina (2008) aventuraram-se a examinar melhor o sentido dessas palavras. Neste exercício, constataram que a diferenciação de significado entre os termos conhecimento e saber não aparece de forma explícita, algumas vezes os filósofos utilizam como conhecimento, outras vezes como saber.

No entanto, após uma longa análise sobre os estudos dos diferentes filósofos, os estes autores, reconhecem a complexidade em adotar uma concepção de conhecimento e saber. Por isso, buscaram conceituar a partir da singularidade de seus pensamentos (MOTA; PRADO; PINA, 2008).

Dessa forma, entendem que,

[...] qualquer ação cognitiva, ou predominantemente cognitiva sobre um determinado objeto, apreendendo suas causas, qualidades, estruturas, propriedades e relações, corresponde a “conhecimento” e não “saber”. O objeto de conhecimento é qualquer realidade externa ao indivíduo que através do ato intelectual, torna-se interna. Já o *saber* exige uma relação não só interna do indivíduo sobre o objeto, mas, sobretudo, uma relação entre esse sujeito, seu conhecimento e uma dada realidade/contexto. A “realidade da verdade” (saber) é o movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas transcendendo o conhecimento já consolidado, reinventando-o, recriando-o e traduzindo-o, conforme as necessidades imperadas pelas circunstâncias. (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 125, grifo dos autores).

Nesse sentido, para construir saberes “é necessário que a teoria seja dialogada com a prática. Prática, entendida aqui, [...] como ação que exige reflexão, imaginação criadora, sensibilidade e razão associadas a um contexto” (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 125). Para Mota, Prado e Pina (2008)

A verdade das ciências teóricas, dos conhecimentos [...] é colocada à prova, quando posta em movimento, em ação numa dada realidade/contexto multifacetado por vários condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais, afetivos, entre outros. A partir dessa situação e relação entre teorias e práticas, [...] produzimos saberes a partir dos conhecimentos em contato com a realidade da prática educativa e pedagógica, ou seja, o contexto da prática docente, e produzimos conhecimentos outros a partir dos saberes produzidos nesta realidade, quando os sistematizamos conceitualmente e os divulgamos: Afinal, o conhecimento é a especialização do saber. (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 125-126).

Ainda sobre essa discussão, os autores, acima citados, enfatizam que é essencial tatear a realidade para compreendê-la a ponto de desenvolver a capacidade de construir saberes. Nesse contexto, compreende-se “[...] o saber como o conhecimento em ação numa dada realidade, num dado contexto” (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 129). Assim, pode-se dizer que o saber

[...] comporta o conhecimento, mas o conhecimento não comporta o saber, pois só em ação, em confronto com uma dada realidade, chega-se ao saber. O conhecimento habita predominantemente o mundo inteligível e com isso, geralmente corre-se o risco de perder o olhar do outro mundo. O mundo das sensações, das experiências, dos sabores. (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 129).

Após a compreensão dos conceitos de conhecimento e saber, embora seu uso e sentido, por vezes, sem distinção, concorda-se em utilizá-los com significados diferentes, mas em constante relação, visto que a aprendizagem docente abrange os conhecimentos, os saberes e os fazeres dos(as) professores(as).

Conduzindo a discussão para os saberes que emergem da docência, Tardif (2014), em seus estudos, sublinha que essa relação entre os(as) professores(as) e os saberes é complexa. Apesar disso, buscou identificar e definir os diversos saberes existentes na prática docente e as relações que se estabelecem entre eles e os(as) professores(as).

De acordo com este autor, os saberes docentes são saberes plurais, são formados pela fusão de saberes originados da formação profissional, de saberes curriculares, disciplinares e experienciais. Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. Esses saberes estão vinculados aos saberes pedagógicos que se mostram como

ideologias e formas de representar e orientar a atividade educativa. Os saberes disciplinares “[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2014, p. 38). Já os saberes curriculares “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38). Em outros termos, os saberes curriculares fundamentam a visão de educação de uma instituição.

Por fim, os saberes experienciais são aqueles que os(as) professores(as) desenvolvem “[...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, [...] baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2014, p. 38). Esses saberes se constituem a partir da experiência, podendo também serem denominados de saberes práticos (TARDIF, 2014).

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p. 49).

Neste estudo, a ênfase recai sobre os saberes experienciais, caracterizados como aqueles construídos pelo(a) professor(a) por meio de suas práticas. Esses saberes propiciam a compreensão, o domínio e a avaliação do trabalho pedagógico do(a) professor(a). Além disso, também favorecem a retradução dos saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, em contraponto a ideia de que os(as) professores(as) sustentam apenas uma relação de transmissão desses saberes. Assim, os(as) professores(as) podem transformar e incorporar os diversos saberes às suas práticas cotidianas (TARDIF, 2014).

Outro aspecto a ser destacado é que o saber do(a) professores(a) é um saber social, uma vez que o(a) professor(a) “[...] nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos” (TARDIF, 2014, p. 12-13). Com isso, entende-se que os saberes docentes são construídos socialmente ao longo do percurso formativo, entretidos no âmbito da vida pessoal e profissional dos sujeitos.

Ainda, Tardif (2014, p. 17) explicita que “[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e

recursos ligados a esse trabalho”. No entanto, os saberes não estão somente a serviço do trabalho, conforme já exposto, eles também são produzidos e moldados no e pelo trabalho (TRADIF, 2014).

Deste modo, a prática docente pode ser entendida como um processo de aprendizagem, quando, por meio dela, os(as) professores(as) se tornam capazes de atribuir novos significados a suas experiências formativas e a ajustam as necessidades de seu trabalho pedagógico, preservando o que é útil e descartando o que não serve mais. No entanto, para que a experiência prática produza aprendizagem é essencial que esteja atrelada a reflexão (OZELAME, 2010).

Conforme Josso (2004, p. 39), para que aconteça aprendizagem pela experiência o indivíduo precisa desenvolver a capacidade de resolver problemas com “[...] formulação e soluções teóricas”. Visto que, uma experiência só é formadora se propicia uma aprendizagem articulada,

[...] hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 39).

Isso quer dizer que, nem sempre uma experiência de prática pedagógica irá gerar uma aprendizagem, pois como já mencionado, exige que o indivíduo seja capaz de resolver problemas e elaborar soluções e, para que isso ocorra, além de vivenciar pela prática, o (a) professor(a) precisa exercitar a reflexão *na* prática e *sobre* a prática de maneira sistemática e contínua. Aliás, em uma revisão conceitual a respeito do conceito de professor(a) reflexivo(a) a partir das propostas de Donald Schön, Pimenta (2002) afirma que no início dos anos 90, século XX, esta expressão “professor reflexivo” foi amplamente difundida no cenário educacional, porém, confundia-se “[...] a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (PIMENTA, 2002, p. 18).

A mesma autora, ressalta que Donald Schön propôs uma formação profissional embasada “[...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização da mesma, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002, p. 19). Elucida ainda que, o conhecimento tácito é o conhecimento na ação, é implícito, interiorizado e não antecede a ação, contudo ele não é suficiente (PIMENTA, 2002).

De acordo com Day (2001), a reflexão na ação é o processo pelo qual há uma tomada de decisão quando o(a) professor(a) se encontra ativamente envolvido(a) no ensino, direciona-

se a identificar e resolver rapidamente um novo problema. Já a reflexão sobre a ação pode ocorrer antes ou depois da ação, é um processo pensado sistematicamente “[...] que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planejar o ensino e a aprendizagem em termos futuros” e permite o diálogo com outros indivíduos sobre o ensino (DAY, 2001, p. 57).

Os(as) docentes, que refletem *na* e *sobre* a ação, dedicam-se a realizar uma investigação buscando compreender melhor a si próprios(as) enquanto professores(as), além de considerar a melhoria da qualidade do seu ensino (DAY, 2001, grifo nosso). Para além do(a) professor(a) prático-reflexivo(a), Ghedin (2002, p. 129) elucida a respeito da epistemologia da práxis⁴, ou seja, “[...] um conhecimento que é resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta”. Nesse sentido, “o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo”. E a reflexão sobre a prática estabelece o questionamento desta, sendo que um questionamento legítimo compreende intervenções e mudanças (GHEDIN, 2002, p. 132).

Essas considerações são pertinentes, pois, de certa forma, orientou o processo de planejamento e a definição dos critérios de busca e revisão dos trabalhos relevantes sobre a temática dessa pesquisa.

Em levantamento realizado, por Fratti e Picolotto (2020, 2021), nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)⁵, nos periódicos nacionais na área de EF e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, identificou-se que os estudos, que se dedicam sobre a aprendizagem docente, ainda são poucos. Por isso, a busca pelos trabalhos, artigos científicos, teses e dissertações efetivou-se com base nos descritores aprendizagem docente e desenvolvimento profissional, pois este se conecta com o conceito de aprendizagem docente convergindo na ideia de que envolvem a “[...] construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam [...]” (MOROSINI, 2006, p. 375).

Os critérios para a seleção dos trabalhos, artigos científicos, teses e dissertações ficaram assim definidos: constar no título, no resumo ou nas palavras-chave “aprendizagem docente”

⁴ “[...] práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (GHEDIN, 2002, p. 133).

⁵ O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) é um evento científico nacional, realizado a cada dois anos, que desde 2003 adquiriu também a condição de evento internacional (Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONICE) e está entre os principais do país na referida área de conhecimento.

ou “desenvolvimento profissional”, cujas palavras devem estar juntas; publicações relativas aos últimos 10 anos⁶ na área da EF com a intenção de apresentar o que vem sendo publicado sobre a temática. A análise, do material selecionado, foi organizada, inicialmente, com a identificação se houve ou não a conceituação dos termos aprendizagem docente e desenvolvimento profissional, se estabelece alguma relação com a constituição da docência em EF com/na EI, e a interpretação dos achados.

O acesso ao material dos trabalhos do CONBRACE se deu através do site do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) onde localizam-se os anais do evento nacional. A escolha pelo CONBRACE se justifica por ser considerado um dos principais eventos científicos da EF no Brasil e por organizar-se na forma de Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs), que reúnem produções de diferentes lugares do país sobre temáticas específicas. A localização do material pertinente a esse estudo ocorreu através do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Mundo do Trabalho. Assim, a coleta dos dados deu-se pela leitura na íntegra do material compilado.

A tabela a seguir demonstra quantitativamente as produções científicas encontradas no CONBRACE com relação a aprendizagem docente e desenvolvimento profissional.

Tabela 1 - Produções científicas publicadas nos anais do CONBRACE

Edição	Ano	Quantidade
XVII CONBRACE IV CONICE	2011	1
XVIII CONBRACE V CONICE	2013	2
XIX CONBRACE VI CONICE	2015	1
XXI CONBRACE VIII CONICE	2019	4
Total		8

Fonte: A autora, a partir do levantamento das produções

Os artigos científicos foram coletados nos seguintes periódicos online da área da Educação Física brasileira: Revista Motrivivência (UFSC), Revista Motriz - Journal of Physical Education (UNESP), Revista Movimento (UFRGS), Revista Pensar a Prática (UFG), Journal of Physical Education (UEM), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP). Além

⁶ Período: de 2010 a 2020.

dos critérios de busca, já explicitados anteriormente, os periódicos foram selecionados conforme sua classificação no Webqualis da CAPES (2013-2016): A2, B1 e B2.

A tabela a seguir demonstra, quantitativamente, as produções científicas encontradas nos periódicos online, acima citados, com relação a aprendizagem docente e desenvolvimento profissional.

Tabela 2 - Produções científicas de periódicos da área de Educação Física brasileira

Revista/Instituição	Webqualis	Ano	Quantidade
Motrivivência/UFSC	B2	2016	1
		2020	2
Motriz – Journal of Physical Education/UNESP	B1	2010	1
Movimento/UFRGS	A2	2020	1
Pensar a Prática/UFG	B2	2014	1
		2018	2
		2019	1
Journal of Physical Education/UEM	B1	2013	1
RBEFE/USP	B1	2012	1
		2013	1
Total			12

Fonte: A autora, a partir do levantamento das produções

O levantamento de teses e dissertações, realizado do portal da CAPES, mostrou-se mais complexo, demandando o uso de um conjunto de filtros. Inicialmente, utilizou-se no campo de busca os termos: aprendizagem docente, educação física, educação infantil e os operadores booleanos AND e OR, que possuem a função de refinar a pesquisa. Assim, ficou a primeira busca: “aprendizagem docente” AND (“educação física” OR “educação infantil”). Aplicou-se primeiramente o filtro de acordo com a “grande área de conhecimento”, selecionando o campo das “ciências humanas”, em seguida com a “área do conhecimento”, selecionando o campo da “educação” e, por fim, com a “área de concentração”, selecionando os campos da “educação”, “educação brasileira”, “educação e contemporaneidade”, “educação profissional”, “educação, sociedade e práxis pedagógica”, “pensamento educacional brasileiro e formação de

professores”, “políticas públicas, educação e sociedade”. Ainda como forma de refinar o resultado, foram selecionados apenas trabalhos posteriores à plataforma sucupira, pois somente nesses seria possível o acesso ao resumo, às palavras-chaves, às suas informações completas e, possivelmente, ao trabalho completo. Ainda como filtro, excluiu-se os estudos que não possuíam divulgação autorizada. Como resultado de busca apareceu um montante de 71 produções científicas. No entanto, apenas uma era vinculada a área da EF.

A busca foi realizada novamente utilizando as mesmas expressões anteriores, mas no campo “grande área do conhecimento” foi selecionado além da área das “ciências humanas”, a área das “ciências da saúde”. No campo “área do conhecimento” foi selecionado somente a área da “educação física”, a fim de aprimorar a pesquisa. Apenas uma produção científica apareceu como resultado da busca, sendo o resultado desta, diferente da primeira pesquisa.

Com a intenção de refinar a consulta e tentar uma melhor aproximação das dissertações e teses, em que a aprendizagem docente estivesse atrelada a área da EF, utilizou-se os termos da seguinte maneira, “aprendizagem docente” AND “educação física”, o que resultou em uma produção científica, sendo a mesma da busca anterior.

Após essa sequência de pesquisas, a expressão de busca “aprendizagem docente” foi substituída por “desenvolvimento profissional”, aplicou-se o filtro conforme a “grande área do conhecimento” e “área do conhecimento”. Referente a esta, foram selecionados os trabalhos nos campos das “ciências humanas” e “ciências da saúde”. Referente àquela pesquisa, foram selecionados os trabalhos no campo da “educação física”, resultando em 40 produções científicas. Destas, apenas 18 atendiam a todos os critérios já mencionados.

A tabela a seguir demonstra quantitativamente as produções científicas encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES com relação a aprendizagem docente e desenvolvimento profissional.

Tabela 3 - Produções científicas do banco de teses e dissertações da CAPES

Teses ou dissertações	Instituição	Ano
Dissertação	UFES ⁷	2013
Tese	UNESP ⁸	2013
Dissertação	UFPEL ⁹	2014
Dissertação	UNESP	2014
Tese	USJT ¹⁰	2014

⁷ Universidade Federal do Espírito Santo.

⁸ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

⁹ Universidade Federal de Pelotas.

¹⁰ Universidade São Judas Tadeu.

Tese	USP ¹¹	2014
Dissertação	UEL ¹²	2015
Tese	UFSC ¹³	2015
Dissertação	UEL	2016
Dissertação	UFSC	2016
Dissertação	UEM ¹⁴ /UEL	2017
Dissertação	UEM/UEL	2017
Dissertação	UFRGS ¹⁵	2017
Dissertação	UFSC	2018
Dissertação	UNESP	2018
Dissertação	UFPEL	2018
Tese	UFRGS	2018
Dissertação	UNESP	2019
Tese	UFRJ ¹⁶	2019
Tese	USP	2019
Total de Dissertações		13
Total de Teses		7

Fonte: A autora, a partir do levantamento das produções

As buscas resultaram em 40 produções científicas: oito trabalhos do CONBRACE, 12 artigos científicos, 13 dissertações e sete teses. Conforme observa-se na tabela a seguir, o termo DP manteve uma regularidade na sua ocorrência ao longo dos últimos 10 anos, diferentemente do termo AD que se mostra mais recente ao longo deste mesmo período.

Tabela 4 - Quantitativo das produções científicas publicadas nos anais do CONBRACE, nos periódicos da área de Educação Física brasileira e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, de acordo com a ocorrência dos termos AD e DP

CONBRACE		Ano						
Descritores	2011	2013	2015	2019				
AD	-	-	-	3				
DP	1	2	1	1				
ARTIGOS CIENTÍFICOS		Ano						
Descritores	2010	2012	2013	2014	2016	2018	2019	2020
AD	-	-	-	-	-	-	-	-
DP	1	1	2	1	1	2	1	3
DISSERTAÇÕES		Ano						
Descritores	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
AD	-	-	-	-	1	-	-	

¹¹ Universidade de São Paulo.

¹² Universidade Estadual de Londrina.

¹³ Universidade Federal de Santa Catarina.

¹⁴ Universidade Estadual de Maringá.

¹⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁶ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TESES	Ano				
Descritores	2013	2014	2015	2018	2019
AD	-	-	-	-	1
DP	1	2	1	1	1

Fonte: A autora, a partir do levantamento das produções

De todas as produções científicas encontradas, nove não tem relação com o campo da EF escolar e apenas quatro se relacionam com a etapa da EI. Além disso, em apenas cinco aparece a expressão AD, prevalecendo o uso de DP no restante.

Com essa primeira análise, identificou-se que a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional são considerados processos formativos de contínuo aprimoramento do(a) professor(a) que abrange a forma como o(a) professor(a) pensa, atua e aprende a ensinar. Compartilhando do entendimento de que o desenvolvimento profissional é um processo permanente, Vaillant e Marcelo (2012, p. 167) evidenciam que,

Estamos longe dos momentos nos quais se pensava que a bagagem de conhecimentos adquiridos na formação inicial docente, unida ao valor da experiência como fonte de aprendizagem na prática, podia ser suficiente para exercer o trabalho docente.

Também foi possível identificar que alguns estudos conceituam os termos e outros não, mas mesmo os que não conceituam de forma explícita, subentende-se como sendo um processo que ocorre ao longo da vida e que múltiplas dimensões o envolvem.

Ao examinar as produções científicas encontradas, verificou-se uma diversidade de relações estabelecidas com os termos AD e DP. Essas relações englobam aspectos que possuem conexões com a área da EF escolar como as etapas ou ciclos de DP, formação continuada, construção da identidade docente, currículo escolar, saberes docentes, iniciação à docência, construção da trajetória docente, bem-estar e qualidade de vida do trabalhador docente, aprendizagem profissional docente, autoeficácia docente, histórias de vida e promoção da saúde na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também abrangem aspectos que não possuem conexões com o campo da EF escolar como um estudo que trata sobre a preocupação dos acadêmicos de EF bacharelado durante o Estágio Supervisionado Obrigatório I, além deste, outros estudos sobre aprendizagem e DP de treinador, ex-treinador e gestores do esporte.

Conforme mencionado anteriormente, alguns estudos não conceituam AD ou DP, no entanto, pode-se inferir como sendo um processo que ocorre ao longo da vida. Na pesquisa realizada por Gariglio, Lopes e Santos, R. P. (2019, p. 2) observou-se essa ideia ao expressarem

que “[...] a formação continuada de professores é um processo ininterrupto de desenvolvimento pessoal e profissional” e que “contrariamente à perspectiva que entende a formação como aquela que ocorre somente em momentos isolados, o processo de aprendizagem docente tem sido visto como uma experiência contínua e interminável”. Ou seja, durante a realização da licenciatura o indivíduo elabora conhecimentos, mas essa aprendizagem não é completa, portanto, não finaliza ao final da formação inicial. Aqui parece estar implícito um entendimento de incompletude da aprendizagem docente, tal como o processo formativo. Nesse sentido, o(a) professor(a) pode constantemente reelaborar sua ação docente, posto que não está dado como algo irrevogável. Nas palavras de Paulo Freire (2014, p. 50) “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Além disso, Garriglio, Lopes e Santos, R. P. (2019) ressaltam que alguns aprendizados referentes à profissão docente ocorrem somente na prática, sobre isso Day (2001) aponta que as atividades de formação proporcionadas para os(as) professores(as) em que a aprendizagem acontece no local de trabalho ainda são poucas.

De acordo com Charlot (2007), o termo aprender pode ser entendido como adquirir um saber ou, mais especificamente, um conteúdo intelectual. Aprender também pode ser “[...] dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar, ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...)” (CHARLOT, 2007, p. 59). Portanto, para o autor, aprender tem um sentido muito mais amplo do que o saber, ou seja, aprender não significa necessariamente apropriar-se de um saber a nível cognitivo. Acrescenta ainda que “aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (CHARLOT, 2007, p. 67). Neste trabalho, a aprendizagem se refere a aprendizagem docente como construção de conhecimentos e saberes.

Já o desenvolvimento profissional dos docentes é considerado “[...] como um processo que pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais, contextualizadas na escola” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 168). O estudo de Bastos e Henrique (2015) aponta nessa mesma direção quando destaca que o professor, ao socializar suas experiências, contribui para suas próprias aprendizagens e de seus pares. Martins, A. C. e Camargo (2019) acrescentam que, a aprendizagem docente acontece em uma dimensão profissional, social e pessoal, de um modo reflexivo e crítico sobre as ações docentes e em uma constante interação social.

Dos nove artigos científicos que se relacionam com a área da EF escolar, apenas um estudo é direcionado ao desenvolvimento profissional de professor de EF na etapa da EI,

apresentando total relação com a temática dessa pesquisa. Apesar de não conceituar claramente o termo desenvolvimento profissional, subentende-se como um processo contínuo, reflexivo, de autoformação, de investigação da própria prática “[...] e, a partir dela, construindo e (re) significando novos saberes [...]” (FRANCELINO; FIGUEIREDO; ANDRADE FILHO, 2014, p. 610).

Nos estudos de Moreira *et al.* (2010), Rossi e Hunger (2012) e Both *et al.* (2013) é possível identificar a relação com a temática ao mencionarem aspectos referentes as etapas da carreira docente, formação continuada e os significados atribuídos por professores de Educação Física escolar; percepção da qualidade de vida no trabalho e estilo de vida e as suas associações com os ciclos de desenvolvimento profissional; bem-estar docente nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. A questão da constituição da aprendizagem docente não é tema central nesses estudos, porém tangenciam a temática. Destaca-se que nos estudos de 2010 e 2013, referidos acima, possuem três autores em comum e dois dos instrumentos de coleta de dados foram os mesmos utilizados para os dois estudos.

Os estudos de Gomes *et al.* (2013), Rufino e Souza Neto (2016), Clates, Figuera e Camargo (2020), Costa e Santos, J. T. (2020), Bastos, Anacleto e Henrique (2018) abordam o desenvolvimento profissional, relacionando-o a aspectos como: construção da identidade profissional do professor; BNCC, currículo escolar e saberes docentes na perspectiva da profissionalização do ensino; mestrado acadêmico; eventos significativos de professores de EF egressos de um programa de residência; formação continuada colaborativa de professores de EF. As referidas pesquisas trazem o conceito de desenvolvimento profissional como um processo contínuo, mesmo que algumas de forma implícita. Rufino e Souza Neto (2016) entendem, em suma, que a docência possui saberes específicos e que a experiência pode ser uma possibilidade de construção desses saberes. Além disso, o desenvolvimento profissional está ligado a diversos fatores que interferem na vida profissional do professor (CLATES, FIGHERA e CAMARGO, 2020). Contudo, a temática da aprendizagem docente também não é central nas pesquisas acima mencionadas.

Nos três artigos que não possuem relação com a área da EF escolar, o conceito de desenvolvimento profissional é expresso como um processo contínuo, sendo que em dois desses artigos, o termo aprendizagem apresenta-se ancorado em diferentes teorias. O estudo de Quinaud *et al.* (2019) traz a aprendizagem como um processo ao longo da vida que o ser humano está sempre aprendendo e se transformando. Tem como base a Teoria da Aprendizagem de Knud Illeris que, segundo os autores, é uma abordagem psicológica no desenvolvimento da aprendizagem e da identidade das pessoas. Morbi, Mateu e Marques

(2020), orientam sua pesquisa na Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu e na Teoria de Aprendizagem Cultural de Phil Hodgkinson e colaboradores que é, basicamente, fundamentada no processo de constituição e transformação do habitus. Apesar das diferentes abordagens, é possível observar que os conceitos de aprendizagem nos dois estudos trazem a ideia de aprendizagem ao longo da vida. No entanto, não se trata de estudos voltados a aprendizagem docente e sim da aprendizagem de gestores e treinadores esportivos, o que não é o foco dessa pesquisa.

Moreira *et al.* (2010), Rossi e Hunger (2012) e Both *et al.* (2013), não conceituam explicitamente o termo desenvolvimento profissional, porém pode se inferir como sendo um processo contínuo. Os três estudos apresentam as etapas ou ciclos de desenvolvimento profissional. Both *et al.* (2013, p. 234) mencionam que “o desenvolvimento profissional docente compreende momentos distintos na carreira no qual os valores, as crenças e as ações são alterados e influenciam as esferas pessoal e profissional dos professores”. A questão da formação continuada é relacionada com as etapas de desenvolvimento profissional por Rossi e Hunger (2012), esses autores ressaltam a escola como um importante “locus” da formação. Nos três estudos o desenvolvimento profissional aparece inter-relacionado com outros temas, como formação continuada, ciclos de desenvolvimento profissional, entre outros. Contudo, os estudos não apresentam como tema central a constituição da aprendizagem docente.

É notável o predomínio do termo desenvolvimento profissional com relação a aprendizagem docente. Nesse sentido, questiona-se qual o motivo das produções científicas pouco utilizarem aprendizagem docente. Mesmo sabendo que os conceitos estão relacionados, a aprendizagem docente tem a ver com a concretude da ação docente, ou seja, de como o(a) professor(a) aprende a ser professor(a) em um determinado contexto e o que está presente nesse processo. Muitas vezes, esses(as) professores(as) se deparam com uma situação nova que é a docência em outra etapa do ensino, até então desconhecida para eles. Isso exige conhecimentos que eles não têm e, portanto, uma nova aprendizagem. Em vista disso, o foco desse estudo é saber como esses(as) professores(as) aprendem a docência na experiência cotidiana na escola.

2.2 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

As políticas nacionais de educação buscam, legalmente, nortear o trabalho pedagógico do(a) professor(a) em todos os níveis educacionais. Os documentos mais recentes para a EI, notadamente as DCNEIs (BRASIL, 2010), como possibilidade para dialogar com a EF, mostram alguns avanços teóricos importantes para a problematização na presente pesquisa.

No estudo realizado por Mello et al. (2016), os autores apresentam um quadro comparativo entre o RCNEI, a DCNEIs e a BNCC, no qual elencam algumas categorias que possibilitam conexões com a prática da EF na EI, como: concepção de criança, organização curricular, corpo/movimento e jogo/brincadeira.

Conforme o estudo acima citado, a concepção de criança no RCNEI está assentada na Psicologia do Desenvolvimento, nas DCNEIs e na BNCC se desloca para a Sociologia da Infância, esta mudança de paradigma é considerada positiva pelos autores, visto que os documentos passam a considerar as crianças como sujeitos históricos e de direitos que produzem cultura, brincam, aprendem, imaginam, observam, questionam, experimentam, constroem sentidos sobre o mundo e sobre suas ações, através da relação que estabelecem com seus pares e com os adultos (MELLO et al., 2016).

Ainda, de acordo com estes autores, a EI, na BNCC, é apresentada como tendo um caráter interdisciplinar e, desse modo, não está prevista a existência da EF como disciplina ou componente curricular. No entanto, os conhecimentos relacionados à EF estão presentes por meio da centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras na sistematização pedagógica para essa etapa. Como consequência disso, a EF vem se fortalecendo nesse contexto através dos seus conhecimentos e das suas práticas que procuram considerar as subjetividades das crianças (MELLO et al., 2016).

Quando se fala em crianças não significa se referir apenas a geração da tenra idade, implica falar da sociedade em toda sua diversidade, na qual as crianças se constituem como sujeitos através das suas interpretações, atuações e construções da realidade social que as cercam. Se faz necessário compreendê-las como sujeitos sociais produtoras de cultura na interação com seus pares (GUIMARÃES, 2018). Roger Cousinet, pedagogo francês, foi o primeiro pesquisador que pensou a criança a partir dela mesma, tentando compreender através da observação refinada as regras criadas pelas crianças nos momentos de brincadeira de uma forma que acolhia a alteridade infantil (OTTAVI, 2009 apud BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016). Na mesma direção, Corsaro (2002) expressa que as crianças não incorporam a cultura adulta passivamente, mas através de um processo criativo denominado reprodução interpretativa, ou seja,

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2002, p. 114).

Nesse sentido, é preciso atentar-se para o discurso de que as crianças devem ser moldadas, como se algo lhes faltasse e como consequência disso ficam subordinadas a uma cultura adulta que costuma ser determinada pelos adultos (SAYÃO, 2002; BUSS SIMÃO, 2005). Sendo assim, é fundamental a superação desta perspectiva de que as crianças são seres incompletos. Com base em Nick Lee (1999), Prout (2010, p. 737) destaca que “[...] o caráter inacabado da vida dos adultos ficou tão visível quanto o das crianças” e “[...] tanto os adultos quanto as crianças podem ser vistos como devires, sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou pessoas”. Assim, as crianças e os adultos “[...] deveriam ser vistos através da multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes” (PROUT, 2010, p. 737).

O Documento Orientador Curricular para a EI do Município de Santa Maria/RS (DOC/EI), elaborado com base na BNCC (BRASIL, 2018), define crianças como “[...] sujeitos sociais e históricos que interagem com o mundo e com seus pares, produzindo cultura, através das linguagens decorrentes dessas relações sociais e culturais estabelecidas” (SANTA MARIA, 2019, p. 63). Na sequência, define infâncias como uma construção que se modifica ao longo da história, “[...] uma categoria geracional permanente na sociedade”, com o entendimento de que são plurais, pois “[...] cada criança vivencia a sua infância a partir das próprias experiências, dos contextos sociais, culturais, étnicos e de gênero nos quais está inserida” (SANTA MARIA, 2019, p. 64).

Pensar a criança como um indivíduo, que se constitui e produz cultura através das suas vivências, requer lançar um olhar aprimorado das suas necessidades, de seus desejos e das suas ações, disponibilizando espaços e tempos, ricos de possibilidades, para o desenvolvimento de suas experiências.

Ao reconhecer os campos de experiências da BNCC (BRASIL, 2018), no que se refere as intervenções pedagógicas, exige-se planejar propostas que considerem as experiências e os contextos vividos pelas crianças, com um olhar e uma escuta sensível tanto sobre as experiências subjetivas de cada indivíduo, quanto aos conhecimentos a serem elaborados. Para isso, é preciso acreditar na capacidade que as crianças possuem de construir sentidos e significados sobre o mundo em que vivem, de forma espontânea e autêntica. Dessa forma, pode-se ampliar as experiências já adquiridas pelas crianças e, no sentido de aquisição de novos conhecimentos, fugir da ideia de mera transmissão de conhecimentos, de escolarização e de preparação para o Ensino Fundamental (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016).

Sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do DOC/EI destaca-se que:

Os campos de experiência se articulam entre si, sem fragmentação, e professoras e professores, ao trabalharem com os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, dão continuidade ao trabalho pedagógico, considerando as aprendizagens entre os grupos etários. Desse modo, para cada grupo etário são propostos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, mas não pode ser considerado de forma rígida o critério fixo da idade. Esses objetivos serão desenvolvidos através dos Campos de Experiências e servirão de subsídio para o planejamento das ações pedagógicas. (SANTA MARIA, 2019, p. 78).

Sobre o trabalho pedagógico com crianças, o DOC/EI (SANTA MARIA, 2019) sublinha que o planejamento deve ser abrangente e flexível, de forma a contemplar os Campos de Experiências e a estar fundamentado nos direitos de aprendizagens. Salienta-se que, em relação ao documento citado, as ações pedagógicas devem estar pautadas em propostas que possibilitem às crianças o protagonismo das suas aprendizagens, tanto no seu processo exploratório, quanto no produto de suas ações.

A intencionalidade educativa e os aspectos a serem observados no cotidiano, devem estar pontuados de forma explícita, por meio da escuta sensível e reflexiva das crianças e de suas culturas. Nesse sentido, a professora e o professor constituem-se como mediadores das interações e das brincadeiras, e como propositores de experiências inovadoras que desafiem as crianças dentro de suas potencialidades. (SANTA MARIA, 2019, p. 81).

No contexto do município de Santa Maria/RS, os(as) professores(as) de EF com carga horária disponível podem atuar em Ações Pedagógicas Integradas (API), ou seja, com projetos ou reforço escolar para suprir os turnos de planejamento dos(as) professores(as) regentes. Entretanto, trata-se de professores(as) concursados para os Anos Finais do Ensino Fundamental, pois não há concurso para professores(as) de EF atuarem nos Anos Iniciais ou EI. Diferentemente de outros estados e municípios do Brasil, como é o caso de Vitória/ES, que tem concurso específico para docentes de EF atuarem, exclusivamente, na EI (MARTINS, R., 2018).

No contexto nacional, o reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica iniciou-se com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, que assumiu a EI como um direito das crianças de zero a seis anos, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que também trouxe contribuições importantes para a construção da identidade da EI brasileira (SILVA, I., 2013).

Assim, a inserção da etapa da EI foi se consolidando aos poucos nas escolas de Ensino Fundamental, principalmente após as alterações ocorridas na LDB (BRASIL, 1996) como a Lei nº 11.114/2005, que tornou obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade

e a Lei nº 12.796/2013 que, em seu artigo 4º, tornou a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”.

Essa nova configuração das políticas públicas para a EI possibilitou que muitos professores(as), nessa etapa de educação, desenvolvessem suas ações docentes com um viés de preparação para o Ensino Fundamental, ou seja, uma escolarização antecipada. Desse modo, há uma tendência da organização pedagógica do(a) professor(a) ter uma abordagem mais rígida, engessada, deixando de lado a centralidade do brincar, esquecendo-se da importância que as experiências corporais ricas de movimento possuem para o desenvolvimento pleno da criança.

Siqueira e Basilio (2009) ressaltam que os tempos e espaços destinados ao Ensino Fundamental têm sido organizados de maneira a priorizar o estudo e não a brincadeira. Também questionam as adequações necessárias dos espaços escolares para que possa ocorrer uma ocupação adequada pelas crianças pequenas, visto que já é controverso as crianças de Ensino Fundamental serem obrigadas a passar muito tempo sentadas (SIQUEIRA; BASILIO, 2009).

Por outro lado, não se pode negar a relevância dessas políticas públicas e os documentos legais que orientam a etapa da EI, assegurando às crianças desta faixa etária o direito a uma educação de qualidade. E, para isso acontecer, é fundamental refletir, discutir e analisar os documentos legais, como a BNCC, que implica a organização de currículos e práticas pedagógicas a partir de campos de experiências, definido como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 36).

No entanto, é prudente destacar o distanciamento existente entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Em concordância com essa ideia, Martins, R. (2018) afirma que apesar dos documentos legais, como a BNCC, produzirem algum efeito na prática cotidiana escolar, os indivíduos que atuam neste contexto não possuem um comportamento passivo, ou seja, eles ressignificam os conteúdos de acordo com as necessidades de cada realidade escolar.

Considerando os avanços recentes de produções científicas sobre temática da docência de EF na EI, como é o caso da pesquisa realizada por Martins, R. (2018), chega-se à conclusão da importância deste estudo.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, por trabalhar com um conjunto de fenômenos humanos como “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” que são entendidos como parte da realidade social, uma vez que o ser humano é capaz de agir, pensar e interpretar suas ações “dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2013, p. 24).

Para Bogdan e Biklen (1994) nada é banal na abordagem qualitativa, qualquer detalhe pode constituir um caminho para compreender de forma mais clara o objeto de estudo. Os mesmos autores afirmam que é fundamental definir estratégias e procedimentos a fim de preservar as concepções do informante e de que, ao compreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa esclarece o que nem sempre é visível para o investigador.

Nessa perspectiva e de acordo com os propósitos previstos, esse estudo classifica-se como uma pesquisa narrativa, visto que buscou compreender a cultura e “[...] os significados construídos a partir dos sujeitos” (SILVA, L.; DIEHL; SILVA, M. A., 2021, p. 49). Essa maneira de pesquisar envolve estudar as narrativas e as interpretar, a fim de compreender as histórias relatadas (SILVA, L.; DIEHL; SILVA, M. A., 2021).

De acordo com Silva, L., Diehl e Silva, M. A. (2021, p. 54), “a narrativa é a forma de pensamento e expressão da visão de mundo de uma cultura a partir dos sujeitos e, assim, procura estudar as formas com que esses sujeitos experimentam o mundo”. Estes(as) autores(as), destacam que “[...] a constituição do sujeito acontece em esferas individuais e coletivas. Apesar de ser um sujeito único e subjetivo, essa unicidade e subjetividade é construída coletivamente, a partir das relações com os outros e com o mundo” (SILVA, L.; DIEHL; SILVA, M. A., 2021, p. 54).

Dessa forma, para compreender como os(as) professores(as) aprendem a docência em um contexto específico a partir de suas narrativas é preciso desenvolver uma investigação que considere a temporalidade (passado, presente e futuro - continuidade), o pessoal e o social (interação), vinculados à noção de lugar (situação) (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Portanto, as perguntas elaboradas pelo pesquisador, as interpretações realizadas do material e a escrita do texto de pesquisa deve atender todos os aspectos acima citados que envolvem o fenômeno a ser estudado. Clandinin e Connelly (2011, p. 85) destacam que:

Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares.

Para esses autores(as), a “[...] pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51). Partindo do pressuposto de que os seres humanos são essencialmente contadores de histórias e que os processos educativos são construídos e reconstruídos a partir das histórias individuais e sociais relatadas, Connelly e Clandinin (1995, p. 11, tradução nossa), afirmam que “o estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo”. Conhecer as dimensões da experiência de um indivíduo, que é subjetiva e ao mesmo tempo social, significa interpretar o contexto no qual ele está inserido, visto que a subjetividade é construída através das relações sociais pelo discurso comunicativo (HABERMAS, 1999 apud MOLINA e MOLINA NETO, 2012). Vale lembrar que o contato de um texto com outro texto (contexto) deve ser um contato dialógico, resultado de um “[...] contato entre indivíduos e não entre coisas” (BAKHTIN, 2003, p. 401).

Assim, entende-se o professor, na perspectiva de Bakhtin (2003, p. 395), como ser “[...] expressivo e falante [...]” e como tal “[...] não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”. (p. 400). A associação com esse autor ocorreu, inicialmente, através de estudos no Grupo Pátio¹⁷ e, mais especificamente, na disciplina optativa “Leitura Dirigida: Narrativa e Pesquisa em Educação à Luz do Pensamento de Bakhtin” a qual a pesquisadora deste trabalho cursou. A partir destes estudos e da conexão com o pensamento de Bakhtin, optou-se em nortear as análises das narrativas com base nas ideias deste autor.

Silva, M. (2003, p. 32), destaca que, rememorar as experiências vividas durante o período de escolarização, pode ajudar os pesquisadores da área “[...] a apreenderem relações que são estabelecidas a partir das representações que os alunos constroem das aulas a que assistem”. Da mesma forma, pode-se pensar que ao investigar as lembranças das experiências vividas pelos(as) professores(as) em seus percursos formativos é possível compreender como estes(as) aprenderam os modos de ser docente, oportunizando, com isso, a produção de novos conhecimentos sobre as práticas pedagógicas.

¹⁷ Grupo Pátio de estudos qualitativos sobre a formação de professores e práticas pedagógicas em educação física do CEFD/UFSM, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Cecília da Silva Camargo.

Diante do exposto, entende-se a pesquisa narrativa como uma escolha adequada para atingir os objetivos deste estudo, na medida em que esta propicia conhecer e apreender o percurso formativo de cada professor(a), os sentidos e os significados atribuídos às experiências vividas, as concepções pedagógicas na qual se situam e como as traduzem para as suas práticas, as aprendizagens ao longo do caminho e o modo como as dimensões da vida profissional e pessoal influenciaram e influenciam suas ações docentes.

3.2 PROCESSO INVESTIGATIVO

3.2.1 Contexto e colaboradoras

A pesquisa foi desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS e foi composta por professoras de EF que atuaram junto a EI em escolas de Ensino Fundamental a partir de 1999¹⁸ e que, aceitaram participar do estudo, mediante os devidos esclarecimentos e procedimentos previstos pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O estudo foi registrado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 47529421.9.0000.5346 e aprovado pelo Parecer 4.794.899 (ANEXO B).

As professoras colaboradoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes do início da pesquisa (APÊNDICE A), na qual manifestaram sua concordância em participar. Salienta-se que, todas tiveram a liberdade na decisão de participar ou não da pesquisa e estavam informadas que poderiam optar por desistir em qualquer momento.

As informações utilizadas no decorrer da execução do presente estudo, conforme o afirmado no Termo de Confidencialidade (APÊNDICE B), poderão fazer parte de publicações e serão divulgadas de forma a preservar a identidade das colaboradoras. Qualquer publicação resultante dessa investigação será feita, exclusivamente, em periódicos científicos ou apresentação de trabalhos em eventos científicos.

A escolha deste município ocorreu pelo fato de que esta rede vem se constituindo em foco de atuação do nosso grupo de pesquisa, tanto em ações de extensão quanto de pesquisa, propiciando a materialização de um compromisso social com a educação pública local, a partir da nossa vinculação à UFSM.

¹⁸ Ano em que a EI passa a ser de responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, de acordo com informação fornecida pelo Conselho Municipal de Educação de Santa Maria/RS (CMESM).

De outra parte, é também neste ambiente que a pesquisadora atua, como professora de EF, fazendo parte do quadro de funcionários efetivos no nível do Ensino Fundamental Anos Finais.

O procedimento para produção de dados se iniciou através do contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMEd), da cidade de Santa Maria/RS, a fim de obter autorização para realização do estudo (ANEXO A). Após serem concedidos, a autorização e os endereços de *e-mail* institucionais das escolas de Ensino Fundamental que atendem a etapa da EI, realizou-se o contato com as escolas através de um questionário (APÊNDICE C) elaborado na plataforma do *google forms*¹⁹. Foi solicitado às escolas o nome e endereço de *e-mail* do(a) professor(a) de EF que trabalhou na/com a EI. De posse dessas informações, o próximo passo foi entrar em contato com esses(as) professores(as) de forma virtual para os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa.

Ressalta-se que, em função da pandemia do novo corona vírus (COVID-19), a SMEd e as escolas estavam operando em horários reduzidos de trabalho presencial, o que ocasionou uma demora no retorno dos *e-mails* e das informações solicitadas. Com isso, foi necessário o contato com as escolas através de outros meios eletrônicos, como *WhatsApp*, *Messenger* e telefone, solicitando novamente que respondessem o formulário. Contudo, quatro escolas responderam por *e-mail*, uma pelo *Messenger*, 12 por telefone, três pelo *WhatsApp*, 19 pelo formulário e duas não deram retorno.

Além disso, em 2020, ocorreu uma reorganização da carga horária de trabalho de alguns professores(as) de EF em Ações Pedagógicas Integradas (API), que foram remanejados(as) para trabalhar com os Anos Finais em outras escolas, devido a suspensão temporária dos planejamentos dos(as) professores(as) regentes das turmas dos Anos Iniciais e EI. Tal situação resultou, em grande parte, da falta de professores(as) de EF no quadro de funcionários concursados do município e a impossibilidade da realização de novo concurso em um momento de crise sanitária no qual o país encontrava-se.

Assim, o processo de seleção dos(as) colaboradores(as) foi pensado considerando que, a escola deveria ser de Ensino Fundamental e contar com o ensino da EI, os(as) professores(as) de EF deveriam ter atuado na EI a partir de 1999 e que concordassem em participar do estudo. Não foram incluídas escolas ou professores(as) de EF que não aceitaram a realização da pesquisa e não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

¹⁹ *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas. Também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

É necessário salientar que, o critério estabelecido, inicialmente, incluía apenas os(as) professores(as) de EF que estivessem atuando na EI, porém, em função do quadro ser mais complexo do que se imaginava, optou-se por englobar aqueles que atuaram partir de 1999, de forma a incluir o maior número possível de colaboradores(as).

Como já citado anteriormente, foi enviado às escolas um questionário elaborado na plataforma *google forms* para o levantamento de dados desses(as) professores(as). Além disso, foi solicitado o ano de início do processo de expansão da EF para os Anos Iniciais e EI nas escolas de Ensino Fundamental. Após a obtenção das respostas, foi constatado que as informações fornecidas pelas escolas estavam desconstruídas, logo, a partir disso, se fez necessário realizar um contato com a SMEd para maiores esclarecimentos.

Desse modo, os questionamentos elaborados e enviados por *e-mail* à SMEd ficaram assim organizados:

1. Em que ano começou a primeira turma de EI nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria?
2. Qual foi a primeira escola de Ensino Fundamental a abrir turmas de EI?
3. Em que ano ocorreu a expansão da EF para EI em escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, e por quê?

Com relação aos dois primeiros questionamentos, a SMEd sugeriu que essas solicitações fossem enviadas diretamente para o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria/RS (CMESM). Já sobre à questão número 3, a SMEd relatou conforme exposto abaixo

Não houve expansão da Educação Física para a Educação Infantil. O papel da Educação Física para as crianças do Ensino Fundamental decorre da oferta de hora/atividade para os professores pedagogos, como experiência pedagógica a ser institucionalizada. Essa possibilidade deu-se por conta da Resolução 07/2010 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que sinalizou a possibilidade de especialistas trabalharem com as crianças, desde que acompanhadas pelo professor regente. (SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA/RS, 2021).

Após contato via *e-mail* com o CMESM, foi agendado um atendimento presencial. No dia agendado, houve uma conversa entre a professora/pesquisadora e a Assessora Técnica. Inicialmente, foram realizados alguns questionamentos referentes a presente pesquisa. Em seguida, a conversa se direcionou para o esclarecimento das questões supracitadas. A assessora técnica disse que não saberia informar com precisão a todas as solicitações, devido ao fato de que antes do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria se consolidar como um sistema

próprio, o ensino pertencia ao estado, ou seja, era vinculado a 8ª CRE e que, segundo a sua fala, naquela época já existiam creches ou jardins de infância.

Conforme a Assessora Técnica, o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria foi criado em 22 de dezembro de 1997 pela lei nº 4.123 e em 1999 a EI passou a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. E, acrescentou ainda, que antes disso as creches ou jardins de infância faziam parte da Assistência Social. Mesmo assim, segundo ela, em 11 de janeiro de 1996 houve um parecer favorável para que a EMEF Diácono João Luiz Pozzobon pudesse abrir turmas de EI. No entanto, em recente pesquisa de dissertação realizada por Possebon (2016, p. 62)²⁰, onde apresenta um resgate histórico da EI em Santa Maria, verificou-se que em 1987 foi “[...] fundada a Escola Municipal de EI Nossa Senhora da Conceição, em anexo à Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Conceição [...]”. Isto quer dizer que anterior ao ano de 1996, já existiam turmas de EI anexas às escolas de Ensino Fundamental, mesmo antes da criação do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Em 1957, foi fundada a primeira escola de EI de Santa Maria denominada Escola Municipal de Educação Infantil Darcy Vargas (POSSEBON, 2016). Com o passar do tempo e conforme a demanda, foram sendo criadas outras escolas de EI.

Apesar da falta de registros precisos, quanto a esse percurso histórico da EI em escolas de Ensino Fundamental, foi possível verificar que turmas de EI em escolas de Ensino Fundamental são anteriores à criação do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, sendo, nessa época, pertencentes ao estado e de responsabilidade da 8ª CRE. E a hipótese de que a expansão da EI para escolas de Ensino Fundamental aumentou, com as novas políticas públicas de EI e com a obrigatoriedade da escolarização a partir de 4 anos de idade, foi comprovada após a leitura do estudo de Possebon (2016).

Além disso, Possebon (2016, p. 87) afirma que a EI em escolas de Ensino Fundamental em Santa Maria encontra-se em “[...] condições mínimas de fragmentação de toda a primeira etapa da educação básica” e destaca

Conceber a educação infantil como uma unidade, como um todo, é resultado conquistado ao longo dos últimos anos pelos movimentos sociais, famílias, professores e defensores dos direitos das crianças à educação de qualidade. No entanto a realidade educacional do município coloca as crianças em situação de

²⁰ Pesquisa de dissertação desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. A estudante Camila Moresco Possebon (POSSEBON, 2016) buscou analisar o processo de expansão da oferta de EI na Rede Pública de Ensino de Santa Maria/RS, considerando a matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade, no período de 2009 a 2016.

“acantonamento”, em espaços que não foram pensados para recebê-las, em salas inapropriadas e com estruturas improvisadas. (POSSEBON, 2016, p. 87).

Atualmente, o município de Santa Maria conta com 41 escolas de Ensino Fundamental que atendem a etapa da EI²¹, sendo que dessas, apenas 10 possuem professores(as) de EF que atuaram junto a EI, conforme levantamento realizado pela pesquisadora. Dos(as) 10 professores(as) contatados(as), cinco aceitaram participar do estudo.

Na tabela 5, observou-se que todas as professoras são formadas em EF licenciatura pela UFSM, sendo que, **Ameli**²² e **Charlotte** pelo currículo unificado - Bacharelado e Licenciatura - em que o período de duração do curso era de no mínimo três anos. **Lili** se formou pelo segundo currículo implantado, ainda unificado, com a duração mínima de 4 anos. Por sua vez, **Lúci** e **Cristal** se formaram pelo atual currículo em Licenciatura, sendo que, **Cristal** também possui a formação em Bacharelado pela FAMES. Cabe ressaltar, que as informações descritas referentes ao currículo do CEFD foram retiradas do site²³ da UFSM. A apresentação da tabela a seguir foi organizada pela ordem do ano de formação das professoras.

Tabela 5 - Dados de nascimento e formação das professoras

Professoras	Ano de Nascimento	Formação Inicial	Instituição de Formação	Ano de Formação
Ameli	1966	Educação Física - Licenciatura Plena	UFSM	1988
Charlotte	1970	Educação Física - Licenciatura Plena	UFSM	1992
Lili	1981	Educação Física - Licenciatura Plena	UFSM	2007
Lúci	1983	Educação Física - Licenciatura	UFSM	2010
Cristal	1988	Educação Física - Bacharelado e Licenciatura	FAMES ²⁴ - UFSM	2010 - 2014

Fonte: A autora, com base nas narrativas.

Quanto a formação em nível de pós-graduação, na tabela 6, verificou-se que duas professoras possuem curso na área pedagógica da EF e as demais contam com diferentes especializações na área biológica e da saúde. Além disso, a professora **Ameli** possui uma

²¹ Informação retirada do site da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/763-educacao-infantil>

²² Foram utilizados nomes fictícios a fim de preservar a identidade das professoras.

²³ Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-fisica/historico/>

²⁴ Faculdade Metodista Centenário

especialização em psicanálise humanista e doutorado em andamento na mesma área. A apresentação desta tabela segue o mesmo critério da tabela anterior.

Tabela 6 - Formação em nível de pós-graduação das professoras.

Professoras	Pós-graduação	Instituição de Formação	Ano de Formação
Ameli	Especialização em Crescimento e Desenvolvimento Humano	UFSM	1990
	Especialização em psicanálise clínica ²⁵ Doutorado em psicanálise ²⁶ (em andamento)	Instituto de Psicanálise Humanista	2016
Charlotte	Especialização em Educação Física - Saúde e Qualidade de Vida	UNICS ²⁷	2006
Lili	Especialização em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde	UFSM	2010
Lúci	Especialização em Educação Física Escolar	UFSM	2011
Cristal	Especialização em Educação Física Escolar - EAD	UNIASSELVI ²⁸	2019
	Especialização em Gestão Escolar – EAD		2021

Fonte: A autora, com base nas narrativas.

Na tabela 7, em relação ao tempo de trabalho docente, constatou-se que as professoras estão em diferentes fases do desenvolvimento profissional e o tempo de atuação com a EI varia de 1 a 6 anos. A apresentação desta tabela foi organizada pela ordem do tempo de atuação com a EI das professoras investigadas.

Tabela 7 - Tempo de trabalho docente, tempo de atuação com a EI, número de horas/aulas semanais, número de horas/aulas semanais com a EI.

Professoras	Tempo de trabalho docente	Tempo de atuação com a EI	Número de horas/aulas semanais^a	Número de horas/aulas com a EI
Lúci	10 anos	±1 ano e 5 meses	40h	8h semanais
Cristal	3 anos	2 anos	20h	2h semanais
Lili	4 anos e 6 meses	3 anos e 6 meses	20h	±4h semanais
Charlotte	21 anos	±4 anos	50h	4h semanais
Ameli	32 anos	±6 anos	20h	±5h semanais

Legenda: a: correspondente ao ano de 2021.

Fonte: A autora, com base nas narrativas.

²⁵ Curso não reconhecido pelo MEC.

²⁶ Curso não reconhecido pelo MEC.

²⁷ Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná

²⁸ Centro Universitário Leonardo da Vinci

3.2.2 Instrumento para produção de dados

3.2.2.1 *Questionário para as escolas (google forms)*

Conforme Gil (2008, p. 121), o questionário é uma técnica de investigação onde o(a) pesquisador(a) elabora previamente uma lista de perguntas “[...] que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”. Ou seja, por meio do questionário é possível identificar características, investigar a opinião de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos através das respostas escritas (NEGRINE, 1999).

No presente estudo, a utilização de um questionário, elaborado pela plataforma do *google forms*, como já mencionado anteriormente, teve a finalidade de realizar um levantamento reunindo dados sobre a atuação dos(as) professores(as) de EF na EI com o propósito de selecionar os(as) professores(as) que atendessem aos critérios previstos para este estudo. Além do mais, foi solicitado o período de início do processo de expansão da EF para os Anos Iniciais e EI nas Escolas de Ensino Fundamental, para situar historicamente esse contexto.

3.2.2.2 *Entrevista semiestruturada*²⁹

A entrevista é uma forma de diálogo, de interação social, um meio pelo qual o(a) pesquisador(a) busca extrair do(a) sujeito(a) colaborador(a) dados pertinentes à investigação, através de perguntas que elabora previamente ou de temas usados como guia da conversa. É uma técnica em que o(a) pesquisador(a) fica frente a frente com o(a) colaborador(a), neste caso, as professoras. Também é considerada uma técnica eficiente e flexível em investigação social, por isso se legitima como uma técnica fundamental nas mais diversas áreas (GIL, 2008).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. O tipo de estruturação varia de acordo com o objetivo da pesquisa. Pode-se dizer que uma boa entrevista leva em conta o modo como foi estruturada e as habilidades do(a) investigador(a), por exemplo, fazer uma abordagem acolhedora e, ao mesmo tempo, explicativa de todos os pontos a serem esclarecidos acerca dos objetivos do diálogo em questão.

²⁹ Foi realizado uma entrevista teste com uma professora da Rede Municipal de Ensino de Candelária/RS, mestra em Educação Física e integrante do Grupo Pátio de estudos qualitativos sobre a formação de professores e práticas pedagógicas em educação física do CEFD/UFSM, com o propósito de verificar possíveis problemas no instrumento construído e aperfeiçoá-lo antes de sua utilização com os(as) sujeitos(as) da pesquisa.

Assim, para esse estudo, através de contato via *e-mail* e *WhatsApp*, com os(as) professores(as) colaboradores(as), foi agendado um encontro/convite pelo *google meet*³⁰ para os devidos esclarecimentos a respeito da pesquisa e para tratar a respeito da possibilidade de uma formação continuada com o grupo. No entanto, apenas uma professora participou do encontro.

Posteriormente, realizou-se novo contato com os(as) professores(as) por *e-mail* e *WhatsApp* com a finalidade de verificar a disponibilidade de cada um(a). Após diversas tentativas, como já dito anteriormente, dos(as) 10 professores(as) contatados(as), 5 aceitaram ser colaboradoras do presente estudo.

Em função da pandemia, as demandas de trabalho dos(as) professores(as) dobraram drasticamente e, então, diante disso, optou-se pela entrevista semiestruturada (APÊNDICE D), sem os encontros formativos como previsto inicialmente.

Na entrevista semiestruturada as questões são previamente formuladas pelo investigador, apesar disso, esse formato de entrevista “[...] permite que se realize explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa (NEGRINE, 1999, p. 74).

Ressalta-se que os agendamentos das entrevistas foram realizados individualmente mediante conversa pelo *WhatsApp* com cada professora. A pesquisadora ofereceu a opção de um encontro virtual, visto que, o país atravessava um momento crítico da pandemia, caso alguma das professoras não aceitasse, marcar-se-ia de forma presencial, observando todos os protocolos de segurança. Entretanto, todas as professoras aceitaram que entrevista fosse realizada e gravada pelo *google meet* e assim se procedeu.

3.2.3 Análise dos dados

3.2.3.1 Transcrição das entrevistas

O processo de transcrição das entrevistas foi realizado pela pesquisadora com o auxílio do programa *transcriber*³¹, mesmo assim, exigiu um cuidadoso processo de revisão e correção de pequenos detalhes.

Inicialmente, procedeu-se a conversão dos vídeos em áudios para que pudessem ser importados para o programa. Após a transcrição na íntegra, os áudios foram ouvidos novamente

³⁰ Desenvolvido pelo Google, o *google meet* é um serviço de comunicação por vídeo, um aplicativo onde as pessoas realizam videoconferência.

³¹ O *transcriber* é um software para a transcrição de áudio em texto, reúne na mesma tela um editor de texto e um player, com isso não é necessário ficar alternando entre janelas para ouvir e digitar o texto ao mesmo tempo.

e conferidos com a escrita para se certificar se não houve perda do sentido da fala na organização textual, cuidando para que nenhum enunciado fosse excluído.

As entrevistas transcritas foram encaminhadas por *e-mail*, para as professoras colaboradoras, possibilitando que lessem e fizessem as alterações que julgassem necessárias. Cabe salientar que não foram solicitadas alterações das entrevistas transcritas, por parte das professoras.

3.2.3.2 *Análise e categorização dos dados*

No processo de análise dos dados, as entrevistas foram impressas para facilitar uma primeira leitura exploratória, assinalando com a mesmas cores os pontos recorrentes das falas. Em seguida, utilizou-se o programa RQDA³² (*R Package for qualitative data analysis*) para facilitar a elaboração e sistematização das categorias e dos elementos categoriais de análise, levando em conta as recorrências, as discrepâncias e/ou as contradições expressas nas narrativas.

Nesse processo de análise, considerou-se a fundamentação teórica sobre aprendizagem docente, experiência, formação, EI e EF, em que foi baseada a elaboração de todo o estudo. Além disso, com base nas ideias de Bakhtin, buscou-se subsídios que pudessem ajudar a compreender o lugar de fala do outro, a partir da percepção desse, tendo em conta que seus enunciados são a expressão única, particular e singular do seu ser, porém em completa relação com o mundo (MARTINS, A., 2018).

De um lado, a singularidade de cada um, a sua unicidade, a sua insubstituibilidade, a irrevogabilidade da sua responsabilidade sem álibi - e é esta singularidade, esta unidade, insubstituibilidade, que cada um tem, nos afetos, nas relações relegadas ao privado, nas relações de amor e de amizade. Do outro lado, as relações de troca entre indivíduos que representam identidades, e, portanto, em cada caso entre conjuntos, gêneros, pertencas, comunidades, classes, aglomerados, coletivos (a identidade individual é inevitavelmente coletiva). (BAKHTIN, 2010, p.19).

Martins, A. (2018, p. 59), entende que “[...] a enunciação seja a interação verbal e o enunciado o que resulta dessa relação entre indivíduos de um determinado contexto social”, como um momento único e singular de suas vidas. Na enunciação, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, é sempre um manifesto, a expressão de alguma pessoa

³² O RQDA é um pacote do aplicativo R para análise de dados qualitativos. Funciona como um programa livre que pode ser instalado nas plataformas *Windows*, *Linux* e *Mac OS*. É importante explicitar que a categorização dos dados é feita de forma manual, ou seja, o programa não possui a funcionalidade de categorização automática. Portanto, a pesquisadora foi quem sistematizou os dados nesse programa.

direcionada a outra, é um espaço comum do locutor e do interlocutor, é construída através das relações sociais e é carregada de material ideológico (BAKHTIN, 2014, p. 115).

Dessa maneira, o ponto de partida para a compreensão dos enunciados, fruto do diálogo entre pesquisadora e professoras/colaboradoras, considerou “[...] o contexto de sua produção, o lugar e o tempo dessa interação social” (MARTINS, A., 2018, p. 60) e em um movimento de alteridade, buscou-se extrair os significados e sentidos de suas narrativas.

A partir do que alguém enuncia podemos identificar as representações que tem das coisas e dos fenômenos que trata, pois ao enunciar, o modo pelo qual o sujeito vê o mundo, seu posicionamento valorativo face às coisas se explicita, incluindo a si mesmo. Este *eu* que enuncia o faz em função das representações que partilha com os membros do grupo social ao qual pertence e a partir dos diálogos já realizados na sua historicidade como humano. (MARTINS, A., 2018, p. 59).

Com base nos estudos de Bakhtin, Bolzan (2002, p. 49) expressa que é no processo da “[...] interação verbal que a palavra se transforma, ganhando diferentes significados (polissemia), de acordo com o contexto em que aparece”. Assim, entende-se que a construção do enunciado ocorre através da interação verbal, da interação entre indivíduos em um movimento dialógico, onde “[...] o contexto ideológico influencia a consciência individual e é influenciado por ela” (BOLZAN, 2002, p. 50).

Conforme já mencionado, foi realizado o levantamento das recorrências das falas para o processo de análise, o que possibilitou a construção a posteriori de três categorias. Porém, sem dúvida, essas categorias também resultaram da estrutura das entrevistas.

Assim, a primeira categoria apresenta um resgate das experiências corporais marcantes na vida das professoras/colaboradoras, escolares e não escolares durante o período da infância e adolescência. A partir desta categoria, inicia-se o processo de responder o primeiro e o terceiro objetivo específico da pesquisa, conforme segue: conhecer os percursos docentes dos(as) professores(as) de EF que trabalham na EI da RMESM/RS; apreender o processo de construção da docência da EF com as turmas de EI dos(as) professores(as) investigados(as).

A segunda categoria revela as experiências relacionadas ao percurso formativo docente das colaboradoras da pesquisa, desde a escolha da profissão até à docência de EF na/com a EI. Esta categoria também se direciona a responder o segundo objetivo específico deste trabalho: identificar a concepção de infância dos(as) professores(as) de EF da RMESM/RS.

Por fim, a terceira categoria explicita as aprendizagens das professoras, resultantes das experiências pedagógicas que tiveram ao atuar com as turmas de EI em escolas de Ensino Fundamental da RMESM/RS.

É importante salientar que as três categorias e os elementos categoriais se entrelaçam, tornando possível a compreensão do processo de aprendizagem docente de EF na/com a EI nas escolas de Ensino Fundamental do município de Santa Maria/RS.

Quadro 1: Síntese das categorias e elementos categoriais

CATEGORIAS	ELEMENTOS CATEGORIAIS
EXPERIÊNCIAS CORPORAIS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES DURANTE O PERÍODO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	- Experiências corporais escolares durante o período da infância e adolescência; - Experiências corporais não escolares durante o período da infância e adolescência.
EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS AO PERCURSO FORMATIVO DOCENTE	- A escolha da profissão; - Experiências da formação inicial; - Experiências docentes de EF - Experiências docentes de EF na/com a EI: aproximação com a EI; concepção de criança e infância; trabalho pedagógico e cotidiano; documentos legais; fragilidades e instabilidades; novas exigências.
APRENDIZAGENS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	- Aprendizagem na/com a experiência pedagógica.

Fonte: A autora, com base nas narrativas.

4 EXPERIÊNCIAS CORPORAIS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES DURANTE O PERÍODO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

“Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004, p. 43).

Neste capítulo, discorre-se sobre as experiências corporais escolares e não escolares das professoras colaboradoras durante os seus períodos da infância e adolescência, na intenção de compreender crenças, valores, sentidos e significados que as professoras atribuíram a cada experiência vivida por elas e que podem ter marcado seus percursos formativos. Em relação a isso, Carreiro da Costa (1996) e Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que as experiências vividas pelos futuros(as) professores(as), formais ou informais, na fase da infância e da adolescência, vão construindo uma representação acerca da profissão docente, ou seja, a aprendizagem da profissão docente se inicia muito antes da formação inicial e não se termina ao final dela.

Nesse sentido, para conhecer as experiências corporais, durante o período da infância e adolescência das professoras/colaboradoras desta pesquisa, foi fundamental ouvir atentamente os seus enunciados, em um processo responsável e de alteridade, até mesmo na tentativa de captar gestos, tons e expressões, com a intenção de interpretar e extrair sentidos e significados atribuídos às experiências vividas por elas. Prado e Serodio (2015, p. 63) enfatizam que ao se produzir uma investigação narrativa, “[...] a partir das narrativas, estamos adentrando em um Campo das Ciências Humanas, no qual as produções humanas são assumidas como de um sujeito e não de um objeto de pesquisa”. E esse sujeito que é único, singular, com seus atos irrepetíveis, não consegue se ver completamente,

[...] portanto ele depende do outro para lhe dizer a seu respeito o que de seu lugar não pode ver. E o outro, por sua vez, também depende incondicionalmente dele. Ao mesmo tempo, ambos se dão, um ao outro, suas identidades, permitindo-lhes conviver na alteridade – sempre sou o que vejo enquanto me vejo no outro de mim mesmo e respondo a essa visão com meus atos atos-pensamentos, narrativas-sentimentos. (PRADO; SERODIO, 2015, p. 60 e 61).

Desse modo, ao assumir o exposto acima entendendo que o indivíduo “[...] constitui-se e é constituído pela cultura que produz socialmente, na relação com o outro por quem não é indiferente” (PRADO; SERODIO, 2015, p. 59) e,

[...] quando nos empenhamos em compreender o fenômeno da narrativa docente tornando-a significativa com nossa interpretação, baseados na relação vivida, na experiência individual corporal, sensível, afetiva da convivência com outros [...], nos tornamos responsáveis/responsivos na expressão narrativa. (PRADO; SERODIO, 2015, p. 66).

Além disso, Bakhtin (2003, p. 396, grifo do autor) esclarece que não podemos mudar o passado, porém podemos indefinidamente dar novos sentidos ao que aconteceu. Em suas palavras “Não se pode mudar o aspecto efetivamente *material* do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)”. Assim, pode-se imaginar que as experiências corporais durante o período da infância e adolescência das professoras/colaboradoras possuem uma diversidade de sentidos e significados que foram sendo transformados ao longo de seus percursos formativos.

Ao narrar sobre suas experiências corporais escolares e não escolares durante a infância, a professora **Lúci** contou que “[...] ser educadora física, hoje em dia, é meio que uma ironia do destino [...]” pelo fato de ter tido pouquíssimas experiências corporais quando criança (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 3). Acredita que isso ocorreu por causa da superproteção de sua mãe, “[...] então, aquelas vivências do brincar na rua, do jogar taco, eu não tinha”, porém, diz ter brincado muito de forma lúdica, mas sempre dentro de casa (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 3),

Brincava muito, muito mesmo, lúdico, mas era sempre dentro de casa, brincava de boneca, fazia roupinha de Barbie, amarelinha, brincadeiras mais sozinhas, tanto no sentido de pouco movimento, como de pouca companhia também. (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 3).

Lúci relatou que isso se refletiu quando ela foi para vida escolar “[...] eu era a mais desajeitadinha, mais maneta que não pegava a bola (risos), que tinha maior dificuldade justamente por não ter tido tantas vivências”, conseqüentemente, gostava de praticar atividades mais calmas, que tinha controle sobre o que estava fazendo, como dança, ginástica e alongamento, pois mencionou que “[...] quando eu entrava em práticas de uma situação de jogo já me descoordenava toda e já dava ruim o negócio [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 3).

O fato de **Lúci** se perceber como “desajeitadinha” remete a uma possível limitada vivência de interações durante sua infância, uma vez que o seu brincar ficou reduzido ao ambiente de sua casa. Sobre a importância das interações no universo da infância, a BNCC

(BRASIL, 2018) reconhece que as interações durante o brincar são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, pois carregam uma diversidade de aprendizagens e potenciais. Segundo o mesmo documento, “ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2018, p. 33). Nesse sentido, entende-se que a oferta de diferentes tipos de interações, com o mundo físico e social, enriquece as experiências corporais, possibilitando assim a construção de novos conhecimentos.

Quando chegou no Ensino Médio, **Lúci**, ainda carregava um pouco dessa dificuldade, mesmo assim, isso não a impediu de cogitar a possibilidade de cursar EF ou Fisioterapia, visto que gostava muito de praticar musculação e demonstrava interesse nos aspectos relacionados ao movimento corporal para melhoria da saúde.

Em suas falas, foi possível observar o impacto dessas experiências que vivenciou e as que deixou de vivenciar, ao comentar que em sua prática docente atual de EF não gosta muito de trabalhar com os esportes coletivos, e que tem o anseio de romper com “[...] aquela ideia de EF só bola, bola, bola [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 4). **Lúci** busca a perspectiva de que o aluno se autoconheça, que “[...] ele saiba o porquê que o coração dele acelera quando ele corre e não simplesmente que ele saia correndo” (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 4).

Diferentemente de **Lúci**, a professora **Cristal** disse que o esporte foi um meio pelo qual ela teve a possibilidade de se relacionar melhor com as pessoas, em função de ser muito tímida e quieta. Novamente, observa-se a importância das interações na constituição das professoras, tanto na infância quanto na adolescência. No caso de **Cristal**, as interações sociais foram fundamentais para a ampliação do relacionamento com seus pares. Comentou que na época, a escola organizava times para que os alunos participassem de eventos esportivos e, dessa forma, conseguiu se enturmar melhor com seus colegas. Por isso, ela adorava as aulas de práticas esportivas coletivas, o futebol, o handebol e o basquete eram os esportes que mais praticavam. Também mencionou que adorava as aulas de EF.

Cristal viveu a sua infância em duas cidades diferentes, na primeira contou que brincava só na escola, brincava de ovo-choco, pega-pega, entre outras. Parece que a escola foi um lugar de muitas experiências corporais importantes, que também proporcionou acolhimento e abertura para que ela pudesse se desenvolver melhor emocionalmente. Na segunda cidade em que morou, por ser uma cidade menor, as crianças saíam para brincar na rua.

[...] então a gente subia em árvore, jogava bola... lá na frente de casa a gente armava umas goleirinhas e fazia jogo [...] brincava de esconde-esconde... tinha até uma coisa feia, que nós íamos no bueiro numa sanga que tinha no fundo do pátio da casa, daí tinha uma pontezinha (risos) de tábua (risos), nós atravessávamos... a infância foi assim, foi bem divertida assim, com os vizinhos se juntavam pra jogar. E era uma cidade bem boa, não era perigosa, não tinha perigo nem de carro na rua, era bem tranquila mesmo... a gente se divertia bastante com esse tipo de atividade. (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 3).

As professoras **Charlotte e Lili** também relataram terem brincado muito com os vizinhos e amigos durante a infância. No enunciado de **Charlotte**, ficou evidente o sentimento de liberdade em seu brincar na infância, contou que nunca se sentiu cerceada por sua família. Acredita que isso se justifica pelo fato de ter tido mais irmãos e, conseqüentemente, os pais não davam conta de cuidar de todos “[...] ai não faz isso, não faz aquilo, não vai cair, vai se machucar” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 4). Então, teve experiências corporais muito ricas, muito diversas, ressalta que andava com uma bicicleta maior do que ela e que, em suas palavras, era uma “espoleta”. Ela relata ter tido uma infância tranquila e demonstrou ter boas lembranças dessa fase.

Da mesma forma, a professora **Lili** também teve experiências corporais muito intensas e que marcaram de forma positiva sua infância, o que aparece em suas narrativas sobre o seu brincar na rua.

Na rua era bastante, assim, essas brincadeiras que não sei se hoje ainda as crianças costumam fazer, mas nós jogávamos futebol, vôlei... tanto eu, como os meninos, meus amigos que eram da infância, eles participavam das mesmas brincadeiras, se a gente pulava corda eles pulavam, se a gente brincava de amarelinha todos brincavam, teve uma fase que surgiu aquela brincadeira do elástico. Que usava ou elástico ou meias velhas, então os meninos e as meninas sempre brincavam juntos. Eu também brincava com os meninos de carrinho, tampinha... jogos, futebol. Então, [...] todos os meus amigos e amigas, da rua que eu sempre morei, brincavam de forma igual, sem distinção assim, ah as brincadeiras pra meninos ou as brincadeiras para meninas”. (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 3).

[...] a rua era bem movimentada, mas a gente sempre deu um jeitinho, por exemplo, quando a gente queria jogar um voleibol, a gente costumava usar a rua, aí a gente pegava [...] varal, qualquer corda que pudesse colocar presa entre o poste e uma árvore do outro lado da rua ou uma grade de alguma casa [...] e jogávamos. E aí quando vinha o caminhão, se era um caminhão alto ou um caminhão baú, nós corríamos rapidinho pra tirar aquela corda para o caminhão não passar e arrebentar. Então, [...] a gente sempre brincou muito, [...] e tanto aqueles que eram um pouco mais velhos de 3, 4 anos mais velhos que nós, os mais novos, mas todos assim tinham mais ou menos a mesma faixa etária. Então, a gente brincava muito na rua que era o espaço que a gente tinha naquela época. [...] Aí, claro, acontecia que, às vezes, a bola caía no pátio do vizinho, a gente acabava perdendo porque tinha cachorro, não podia entrar. (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 3).

Além das experiências ricas nas interações, conforme verificou-se nas falas de **Lili**, não havia fronteiras que impusessem distinção de gênero nas brincadeiras. É interessante pensar o que isso significou para a professora e como ela traduziu essa experiência para o seu trabalho pedagógico na EI, considerando que nossa sociedade ainda atribui funções diferentes para mulheres e homens. E, muitas vezes, ocorre essa separação das brincadeiras entre menina e menino.

Assim como a infância, o gênero também é uma construção social e cultural que vem sendo moldado ao longo da história e que diferencia mulheres de homens. É através das relações humanas que as sociedades elaboram seus entendimentos do que julgam ser características do comportamento masculino e feminino. As crianças, entendidas aqui como seres que produzem cultura e por ela são produzidas, não são neutras nesse processo, pois, da mesma maneira se constituem a partir do mundo a sua volta. O estudo realizado por Freire, M. A. (2010, p. 103), aponta que as crianças constroem suas identidades “[...] nas experiências com o ambiente físico e social [...]”, “[...] mediante suas relações, na escola, na família, na rua, com seus pares, nas brincadeiras”, desse modo, reproduzem, criam e recriam jeitos de ser menino e menina. De acordo com a mesma autora, “a identidade é dinâmica, transitória e vai sendo construída de diferentes formas nas diversas culturas e representações infantis” (FREIRE, M. A. 2010, p. 103).

No enunciado de **Lili**, também ficou expresso que teve boas experiências corporais escolares na fase da adolescência ao se referir que, mesmo não tendo idade para competir, quis participar de uma escolinha de vôlei que a escola ofertava por gostar muito de EF e de jogar esse esporte. **Lili** contou que, durante os Anos Finais do Ensino Fundamental, teve poucas variações de modalidades esportivas e, no Ensino Médio não foi diferente, o voleibol foi o esporte que mais praticou. Apesar dessas poucas variações, ao se recordar desses momentos sua expressão alegre demonstrou o quão significativas foram essas experiências para a sua formação e como isso implicou na escolha da profissão.

Por sua vez, a professora **Charlotte** relatou uma experiência negativa com relação a modalidade esportiva de voleibol na EF escolar devido a sua estatura, porque a professora “[...] pegava os maiores, os mais altos, os que jogavam melhor” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 5). Ainda assim, não teve grandes problemas, mesmo por se considerar “miúda”, sempre fazia tudo o que era ofertado. Na verdade, a crítica feita por **Charlotte** era com relação a abordagem pedagógica utilizada naquela época, lembra que era “[...] uma EF muito tradicional, muito ligada a performance [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 4). “Isso eu me lembro perfeitamente, quem dá mais voltas ganha uma nota maior,

testes físicos de flexibilidade, quem faz mais abdominal maior nota, [...] isso é um absurdo (risos)... meu Deus... como que isso pode acontecer” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 5).

Em compensação, recordou de uma vivência positiva e marcante com a ginástica em uma escola estadual de Santa Maria/RS. **Charlote** disse que era uma época de ginástica nas escolas e que praticou a ginástica rítmica e a olímpica “[...] eu amava. Daí tinha o plinto, que é um cavalo, que a gente saltava e arrojava tudo as canelas quando batia, mas era muito legal, até apresentações na escola a gente fazia, [...] naquela época de ouro da ginástica” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 5). Também salientou, que esta escola era muito boa e que tinha um contraturno onde aprendiam diferentes técnicas: industrial, comercial, doméstica, “A gente mexia até em torno de madeira, fazendo rebaixo de coisas de madeira, fazendo quadrinhos, comida, pregar botão... era uma coisa bem completa” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 5).

Charlote não lembrou das experiências corporais escolares no período da infância, segundo ela “[...] talvez nem tinha professor de EF, acho que era só o da classe. Porque historicamente a gente sabe que não tinha” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 4). Chama a atenção o fato de **Charlote** não lembrar das experiências corporais escolares no período da infância, provavelmente, isso não significa que ela não tenha brincado, porém não ter tido EF pode representar uma lacuna em seu repertório de movimento.

A professora **Ameli**, da mesma forma que **Charlote**, teve experiências marcadas por uma abordagem pedagógica da EF com um viés rígido, militar: “[...] a professora era sargento”, faziam teste de *cooper*, além de algumas experiências com a ginástica olímpica e salto na caixa de areia. Essas vivências ocorreram quando **Ameli** foi para uma escola na cidade e deixa claro que era uma EF que ela não gostava (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 3). No entanto, com o passar do tempo esse panorama foi mudando, pois teve outros professores que desenvolveram o trabalho com a dança e parece que nessa fase as experiências foram muito alegres e marcantes: “[...] a professora montou um festival de dança, a gente apresentou em vários locais, apresentou nos clubes à noite, em boates, foi showww, fizemos fantasias [...]. A gente apresentou no cinema, cinema lotado, que experiência fantástica!” (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 3).

Anterior a esse período, **Ameli** contou que sua infância foi em escola rural com muitas brincadeiras “[...] caçador, brincadeira de roda, amarelinha, três marias, [...] sobe árvore, toda aquela experiência fantástica [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 3). **Ameli** disse que brincou muito mesmo e se recordou deste período com bastante alegria, o que se pode

deduzir que essas brincadeiras na escola rural, junto à natureza foram extremamente significativas. Sobre isso, Tiriba e Profice (2019) em seu estudo, tratam sobre as repercussões no desenvolvimento biopsicossocial de crianças com vivências na natureza, elas alertam acerca dos prejuízos dessa distância cada vez maior entre natureza e seres humanos, já que entendem o desenvolvimento infantil como um processo de dimensões biopsicossociais.

Se, por um lado, houve avanços nas políticas públicas para a infância e crianças, com relação aos seus direitos, dentro e fora do espaço escolar, por outro lado é necessário refletir quanto as experiências que vêm sendo ofertadas a essas crianças, os tempos e espaços, principalmente no ambiente escolar, visto que a escola passou a ser um lugar obrigatoriamente frequentado por elas a partir dos quatro anos de idade e que em grande medida acabam ficando “emparedadas”, sem contato com a natureza (TIRIBA; PROFICE, 2019, grifo nosso).

Costa e Kunz (2013, p. 66), consideram o brincar um ato espontâneo, criativo e livre e que impedir a criança dessa possibilidade seria uma “[...] extração de vida sem morrer”.

Brincar não é de maneira nenhuma uma preparação para ações futuras, vive-se o brincar quando ele é vivido no presente. Quando as crianças brincam imitando atividades adultas, não estão se preparando para estas, desta forma neste momento do brincar as crianças passam a ser o que as brincadeiras indicam. Somente aqueles que pesquisam e convivem com crianças descobrem que o brincar é individual, cultural, universal, social, natural, corporal, emocional, enfim total. (COSTA; KUNZ, 2013, p. 66).

A criança aprende e se expressa pelo movimento e isso permite “[...] que ela questione a realidade de vida” do contexto no qual está inserida e esse diálogo com o mundo começa na infância e somente dessa maneira, com a devida liberdade para que possa se expressar é que ela conseguirá se formar como um indivíduo de autonomia e criatividade (COSTA; KUNZ, 2013, p. 71).

Desse modo, após observação cuidadosa das narrativas das professoras/colaboradoras, percebeu-se que cada uma delas teve diferentes experiências corporais no período da infância e adolescência, dentro ou fora da escola, e isso reverberou na dinâmica de significados e sentidos acerca do brincar em casa, na rua ou na escola, das relações do brincar e a EF, e das representações construídas sobre o esporte nas aulas de EF.

É evidente que cada professora possui a sua história de vida, construída de forma singular, através de momentos únicos, onde as dimensões pessoais e profissionais se encontram profundamente relacionadas. Apesar disso, todas chegaram a um curso de formação de professores de EF. É curioso que a ausência de experiências ou mesmo experiências negativas,

ou de outra parte, experiências muito ricas de movimento possam ser o motivo da busca por uma escolha comum.

5 EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS AO PERCURSO FORMATIVO DOCENTE

Este capítulo da dissertação apresenta as experiências de formação profissional das professoras/colaboradoras, desde a escolha da profissão até à docência de EF na/com a EI. O conceito de formação é tratado por Vaillant e Marcelo (2012) através de diferentes aspectos independente da área de especialidade. Segundo eles, é um fenômeno diverso, complexo e controverso com relação as suas dimensões e teorias. No entanto, afirmam ser um processo para além do desenvolvimento de capacidades e técnicas específicas, uma vez que se vincula a motivação e a vontade que o indivíduo precisa empreender para que, uma mudança de fato ocorra e, isso gere uma aprendizagem.

Portanto, envolve “[...] uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global”, onde o indivíduo assume conscientemente a sua participação sendo o grande responsável por esse processo (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 29). E isso não significa que seja necessariamente uma formação autônoma, no caso da profissão docente é um processo contínuo de ensinar e aprender, assim como, expressam Vaillant e Marcelo (2012, p. 29): “é através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional”.

Como já citado na revisão de literatura, a aprendizagem, a formação e a experiência são conceitos que se relacionam intimamente e que mesmo podendo ocorrer uma “[...] experiência sem aprendizagem, a formação e o aprendizado dos adultos exigem que se leve em consideração a experiência direta do trabalho como ponto de partida, [...] como elemento da formação” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 40). Dewey (2010) enfatiza que não é qualquer tipo de experiência que irá resultar em uma aprendizagem, isso irá depender da qualidade da experiência e da capacidade do indivíduo de refletir na e sobre ela.

Nessa direção, Vaillant e Marcelo (2012), baseados nos estudos de Donald Schön (1998), elucidam a diferença entre a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, sendo que a primeira se refere a competência profissional do docente no domínio racional no decorrer da ação e a segunda não envolve o momento da ação, mas a reflexão sobre ela. Além disso, enfatizam a importância das práticas reflexivas para acessar o conhecimento tácito, considerado o resultado de experiências profissionais acumuladas e que, muitas vezes, pode estar desordenado.

No entanto, Ghedin (2002, p. 131) esclarece que apesar do conhecimento ser o resultado da prática, não é possível “[...] situá-lo exclusivamente nisto”, pois é imprescindível que se estabeleça uma relação entre a prática e o que interpretamos sobre ela. Segundo o mesmo autor,

a reflexão crítica de um indivíduo envolve que ele adentre no contexto de uma situação, participe de uma atividade social e tenha atitude diante dos problemas. Acrescenta ainda, que refletir criticamente “significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa” (GHEDIN, 2002, p. 138).

O conhecimento e as experiências dos indivíduos não são iguais, uma vez que se encontram em diferentes posições sociais, com distintas experiências de vida e isso gera diferenças que repercutem nos medos, nas aspirações, nas emoções e nas interpretações dos sujeitos (GHEDIN, 2002).

Assim, entende-se a relevância de conhecer os percursos docentes dessas professoras, os sentidos e significados suscitados a cada lembrança, reflexão, expressão e fala, e com isso analisar e tecer discussões em relação ao trabalho pedagógico de EF frente a EI atual.

Para **Charlotte**, a escolha pela docência em EF não seria surpresa, visto que sempre gostou e se identificou com a EF. Relatou que também estava inclinada para artes, comunicação ou algo que trabalhasse com a expressão humana, avalia que foi uma escolha acertada e que não conseguiria se imaginar em outra profissão. Na mesma direção, apesar de experiências de vida diferentes, as narrativas de **Cristal, Lili e Ameli** demonstram que sempre tiveram o prazer pela prática da EF em si, sendo esse um dos principais motivos pela escolha da profissão.

Entretanto, ao se recordar dessas experiências, **Ameli** diz “[...] hoje eu me questiono porque teve algo durante este percurso que sempre me incomodou e que está na prática de EF, que é a competição” (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 3). Isso a mobilizou de uma forma desagradável, era algo que teve dificuldade em aceitar e que a deixava estressada, angustiada e até revoltada, pelas situações que a competitividade causava “porque tem o melhor tem o pior, tem o ruim, tem o perna de pau, tem o que chuta fora, tem o que ninguém quer no time” (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 3). Hoje em dia, ela considera estar em outro processo e julga ser a parte mais complexa “porque é preciso separar o esporte performance, o esporte ligado a competição, mas o aluno, [...] hoje já está mudando, naquela época que eu comecei a trabalhar nossa... o aluno queria vir ali para aprender [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 3). A partir deste enunciado da professora, fica evidente que foi um processo difícil, que a deixou atormentada, pois precisou enfrentar circunstâncias que divergiam com a sua visão de uma EF para o lazer, a recreação, o bem-estar e o brincar.

A professora **Lili** afirmou que desde o 1º ano manifestava o desejo de ser professora de EF, mas também sempre gostou muito de ciências e de animais. Apesar da EF estar como

prioridade na escolha da profissão, ela relatou que foi crescendo, estudando e com o passar dos anos surgiu o desejo de ser médica veterinária. Contudo, quando chegou no Ensino Médio teve que decidir o que realmente gostaria de seguir como profissão. Então, começou a pensar no que se sentiria bem trabalhando e qual o espaço em que gostaria de atuar. Por fim, optou pela EF.

Por sua vez, **Cristal**, além de uma predileção pela EF, a escolha da profissão também se deu por influência de uma professora de EF de seu período escolar,

[...] eu me lembro que, na verdade, eu decidi ser professora de EF quando uma professora minha de EF perguntou assim na sala de aula, [...] o que vocês querem fazer quando vocês crescerem, um de vocês tem o interesse de ser professor de EF? [...]. Daí naquela hora eu pensei assim... bah eu acho que é isso mesmo que eu quero fazer (risos) da vida. (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 2).

Também contou que teve a influência de sua mãe, professora de outra área, que sempre acompanhou o seu dia a dia nas diferentes atividades que a profissão exigia, como o planejamento das aulas, seleção de livros, e, até mesmo, as histórias sobre os alunos que sua mãe contava, mencionou que era algo bem presente em sua casa. E isso foi despertando em **Cristal** a vontade de seguir a profissão. No entanto, por gostar muito dos esportes acabou cursando, primeiramente, o bacharelado em EF, mas percebeu que não era a área que desejaria atuar, mesmo gostando muito deste campo da EF.

[...] o bacharel já te leva mais para o lado da academia, de ser técnico, [...] eu queria ser professora de EF, ir pra escola e é outra realidade totalmente diferente, um curso totalmente diferente. Então, a parte pedagógica realmente (risos) muda tudo numa profissão, [...] eu quero fazer a licenciatura que é realmente o que eu quero fazer para o resto da vida. (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 2).

Conforme mencionado no capítulo anterior, para **Lúci**, foi um pouco diferente esse processo de escolha da profissão, ela gostava dos aspectos relacionados ao movimento corporal e saúde, mas tinha dificuldade na prática dos esportes coletivos. Por isso, estava em dúvida entre Fisioterapia e EF. No entanto, quando ingressou no Ensino Médio, começou a praticar musculação e jump, essas vivências despertaram seu interesse em proporcionar situações semelhantes para outras pessoas.

Gente! É essa sensação maravilhosa de uma aula de jump que eu quero. É isso que eu quero pra mim, [...] é isso que eu quero levar para as pessoas, porque eu sempre tive essa carência do lado da corporeidade e eu senti que aquilo ali parece que me preencheu [...]. A partir daí foi a minha escolha, [...] uma escolha talvez [...] confusa, digamos assim, quando eu entrei meio sem saber a diferença entre licenciatura e bacharelado, no início eu tive meio que aquele impacto, opa...não vou poder trabalhar em academia que nem me deu aquela sensação toda. Depois, com o passar do curso e

fazendo as vivências docentes, estágios e tudo, eu vi que eu estava conseguindo levar aquela mesma sensação para as crianças que, talvez, não tivessem, ou que tinham, quando eu não tive na minha infância e aquilo também me satisfaz de certa forma, acabei me encontrando dentro da Educação Física escolar nesse sentido. (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 3).

As narrativas, marcadas por lembranças e expressões afetivas, revelam singularidades da história de vida de cada professora. Histórias marcadas por diferentes experiências, em que permeiam aspectos pessoais e profissionais, que constituíram e vão constituindo os seus percursos enquanto docentes em EF. É notável a existência de um ponto em comum na escolha da profissão que é o gostar da EF e de seus diferentes conhecimentos, o que parece ter sido a principal motivação para o ingresso na formação inicial. No entanto, esse “gostar da EF” nem sempre se origina de experiências diretamente relacionadas às aulas de EF, ou momentos agradáveis nessas aulas, e sim, pode surgir das experiências que se teve do brincar em casa ou na rua, das experiências corporais de movimento em academias ou clubes e, até mesmo, de lacunas no repertório corporal de movimento ocasionadas pela pouca oferta de tempo, espaço e vivências diversas.

Sobre a formação inicial, apesar da sua complexidade de conceituação, é consenso entre os autores (CARREIRO DA COSTA, 1996; VAILLANT; MARCELO, 2012) que é um importante momento em que se objetiva preparar o futuro docente para os desafios da profissão. Vale lembrar que os(as) candidatos(as) a profissão docente carregam consigo suas diferentes histórias de vida e que isso influencia em como eles(as) enxergam e lidam com as experiências na formação inicial.

Isso foi possível observar na narrativa da professora **Lúci**, ao relatar que um de seus anseios, quando ingressou no curso de EF licenciatura, era suprir a carência que tinha em função das poucas vivências de interações por meio do brincar em movimento, ou seja, parece que esse fato a fez ir atrás de novas experiências corporais e também influenciou o seu trabalho pedagógico com a EF, pois, conforme já mencionado, tinha a necessidade de mudar aquela visão de EF, só “bola, bola, bola”, e trabalhar o autoconhecimento do aluno relacionado a saúde.

Ela relatou que se sentia “o patinho feio” perto de seus colegas de graduação, “pessoas que foram ali porque já jogavam determinado esporte, praticavam alguma coisa ou tinham muita habilidade em outras coisas [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 4). Foi então, que **Lúci** começou a buscar aos poucos diferentes práticas corporais, como musculação e zumba, além de cursos profissionalizantes, e seguiu fazendo isso para se instrumentalizar ao longo de seu percurso docente.

No início do seu período de formação inicial, **Lúci** contou que teve “[...] bastante teoria [...], gostava muito das teorias, dos teóricos, porque era uma sensação de realmente estar conhecendo um mundo novo [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 4). Ela teve uma experiência, enquanto monitora na disciplina de anatomia, onde lidava com os cadáveres, ossos e estrutura muscular. Afirma que essa experiência ficou para a vida e que foi a sua primeira paixão, o que corrobora a sua inclinação para os conhecimentos da EF voltados à saúde.

Ao longo da graduação, **Lúci** vivenciou algumas situações que se alinharam em torno de um objetivo concretizado posteriormente. A primeira, foi como monitora no projeto Piscina Alegre, onde desenvolveu um trabalho com crianças e adultos que possuíam algum tipo de deficiência. Após essa monitoria, trabalhou no projeto da Equoterapia que tinha como público pessoas com autismo. Em seguida, começou a fazer os estágios, inicialmente no Ensino Médio, depois nos Anos Finais e por último nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante esse período dos estágios, **Lúci** comentou que ouvia dos(as) professores(as) uma fala recorrente, a respeito de determinados(as) alunos(as), por exemplo, “[...] o Davi, tu não dá bola se ele não fizer [...]” ou “[...] não observa muito o Davi porque ele é hiperativo” (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 5). Segundo ela, quando trabalhou nos projetos Piscina Alegre e Equoterapia não sabia identificar as deficiências, por isso questionava se, esses “diagnósticos” que os(as) professores(as) faziam, realmente estavam certos. Isso a instigou a descobrir o que levava os(as) professores(as) a definirem e, de certo modo, estigmatizarem qualquer criança agitada de hiperativa, foi então que no curso de Especialização desenvolveu a sua pesquisa voltada para essa temática.

Lúci se recordou da fala de uma professora do curso de formação inicial que a marcou muito em relação a trabalhar com crianças,

[...] ela disse assim: Como é que a criança se sente quando tu fala ou tu pergunta a ela olhando de cima? [...] ela se abaixou na frente de uma classe, se ajoelhou e olhou como se estivesse olhando para o olho da criança e disse: Onde que tu acha que a criança vai ter mais naturalidade de se abrir? (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 13).

A importância dessa experiência fez com que **Lúci** desenvolvesse essa atitude de se abaixar para falar com as crianças. Por isso, na sua primeira experiência de trabalho em uma escola do município ela se abaixou e abraçou as crianças. **Charlotte** também contou ter aprendido isso, apesar de não mencionar como ou com quem aprendeu, disse

que para conversar com uma criança você precisa se abaixar e ficar no nível dela, assim ela não terá medo e poderá se abrir.

Charlotte relatou que, na sua visão, o currículo do curso mudou muito, mesmo tendo alguns aspectos que não avançaram, ela considera que outros aspectos mudaram para melhor, comparando à época em que realizou a sua formação inicial. Faz essa afirmação com base em sua experiência como supervisora do PIBID e, posteriormente, quando cursou o mestrado. Enfatiza que a abordagem pedagógica utilizada durante a sua graduação era muito tecnicista, que os(as) professores(as) “[...] não discutiam as coisas, não falavam, não problematizavam... e isso é ruim, porque fica como uma coisa muito fechada” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 7).

Nas narrativas da professora **Charlotte**, tanto no que se refere as experiências corporais durante seu período escolar quanto as experiências da formação inicial, apresenta-se essa fala da abordagem tecnicista da EF. Isso pode ser uma das razões pelas quais **Charlotte** busca na sua prática docente em EF, envolver os(as) alunos(as) através do diálogo, de questionamentos, de discussões e problematizações em torno dos aspectos sociais, culturais, históricos e políticos emergentes em nossa sociedade.

De forma parecida, porém em um período histórico diferente, a professora **Cristal** relatou que a graduação em EF bacharelado que cursou, tinha uma abordagem tecnicista “[...] era uma cobrança bem mais técnica, a exigência era bem mais técnica [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 4) e isso foi o que mais lhe chamou a atenção, a diferença entre os cursos de EF bacharelado e licenciatura, talvez, por ter cursado o bacharelado em uma instituição privada.

Cristal também salientou que, mesmo com os estágios, é difícil ter a dimensão real de como é a docência e acredita que algumas coisas só se aprendem quando exercem efetivamente a prática docente, já na condição de professora. Sobre isso, Vaillant e Marcelo (2012, p. 76) baseados nos estudos de Zabalza Beraza (1989), apontam que existem diferenças entre a prática e os estágios, ambas “[...] representam ocasiões de imersão em diferentes níveis de profundidade, em situações ou contextos característicos da profissão a desempenhar”. Segundo estes autores, “o estágio aproxima o estudante da *prática*, contribui para sua aprendizagem profissional, mas não deixa de ser uma *simulação* da prática” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 76, grifo dos autores).

A professora **Ameli** contou que teve experiências fantásticas quando participou de um projeto do laboratório de crescimento e desenvolvimento humano durante os cursos de graduação e especialização. O professor coordenador desse laboratório também foi seu

orientador nos referidos cursos. **Ameli** disse que ela e seus colegas passaram por situações inusitadas e maravilhosas com esse professor, conforme mencionou em suas falas.

[...] nós fomos em São Borja e ele colocou a gente pra falar sobre a questão do crescimento e desenvolvimento humano, era eu e mais dois colegas. Quando chegamos lá, estava todo o pessoal do município, todos os professores sentados e nós lá na frente [...]. Eu tinha que falar sobre a percepção... os órgãos dos sentidos perceptivos. Tinha que pegar o microfone e falar, [...] não sei nem o que eu falei [...] foi completamente na emoção. (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 6).

No entanto, **Ameli** narrou sobre uma experiência frustrante com relação a professora que a supervisionou em seu estágio profissional no Ensino Médio.

Eu tinha ali o planejamento, eu me recordo, o planejamento do alongamento, [...] e no fazer o alongamento tu vai em uma sequência e esqueci um exercício, e ela me corrigiu porque eu tinha esquecido um dos exercícios que estava no roteiro. E aquilo me causou um desconforto, talvez fosse o desconforto que eu tenho, fui descobrir depois, de lidar com autoridade, que ali ela era uma autoridade e aquela colocação me fez mal, que poderia ter sido qualquer coisa. (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 8).

E depois, na sequência, a minha avaliação das meninas foi diferente da dela, ela tinha notas vermelhas para as meninas, sei lá por qual razão, mas eu naquela minha nova visão, digamos assim, das coisas não considerei da mesma forma que ela. E quando chegou lá no final, quando estava encerrando, tinha que encerrar caderno de chamadas, eu comutei conforme as minhas aulas, não vi como ela tinha lá atrás [...], ela poderia ter feito comigo junto. E aí, não fechou para a menina ser aprovada, ela ficou em recuperação, eu havia colocado como se ela tivesse passado, bah...foi uma frustração enorme porque no caderno de chamada [...] passar a limpo toda aquela folha e se errar, e o borrão e isso e aquilo. [...] então aquele momento foi frustrante. (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 8).

Após esse período, **Ameli** realizou mais dois estágios, um em escola pública e o outro em escola particular. Na escola pública não tinha estrutura adequada no pátio e por isso mencionou que era difícil estabelecer um limite de espaço para as crianças, considera ter sido uma experiência desgastante. Já na escola particular, afirmou que “[...] foi bem bacana, aí trabalhei com Anos Iniciais, com as brincadeiras, enfim...a escola tudo diferente, o espaço físico, o material [...]. Posteriormente ao estágio, continuou trabalhando nessa escola particular por 32 anos (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 9).

Já a professora **Lili** afirmou que na época de sua graduação o curso de EF era licenciatura plena e mais voltado para aquisição de conhecimentos pedagógicos, tinham disciplinas práticas, mas a maioria eram teóricas. Conseqüentemente, participou de vários projetos de extensão para ter um melhor preparo fora da área escolar, como o projeto de musculação, hidroginástica para a terceira idade, ginástica localizada, ginástica rítmica e jump.

Ou seja, grande parte da aprendizagem, para a sua atuação profissional, buscou nos projetos fora das disciplinas na formação inicial. Com relação aos estágios, **Lili** teve a oportunidade de escolher onde realizar e acabou optando por fazer na escola com os Anos Iniciais.

Assim, percebe-se que em algumas falas das professoras/colaboradoras há uma visão dicotômica entre teoria e prática relacionada aos conhecimentos da formação inicial. Além disso, as experiências docentes nos estágios realizados no ambiente escolar foram limitadas, pois, conforme explicitado anteriormente, os estágios apenas simulam a prática, ou seja, o estudante pode conhecer parte da dinâmica da ação docente, porém não conseguirá compreender a dimensão, na integralidade, da complexa ação da docência.

Destaca-se também, que a maioria das professoras/colaboradoras participaram de projetos de pesquisa ou extensão que constituem espaços formativos para além das disciplinas.

Com relação as experiências docentes de EF, as professoras **Lúci, Cristal e Lili** relataram alguns desafios e dificuldades durante a fase de iniciação docente, por exemplo, o trato com os(as) alunos(as), o domínio de turma, a aproximação com a realidade do(a) aluno(a), os diferentes contextos sociais, o relacionamento entre professor(a) - aluno(a) e aluno(a) - aluno(a).

[...] o primeiro aspecto, em relação aos alunos, às crianças, sempre ficava um pouco de.... como eu vou dizer... faltava o domínio de turma. Porque, muitas vezes, durante o estágio, principalmente com os pequenos, no caso que era onde eu trabalhava logo que eu ingressei, eles estavam acostumados com a professora regente e durante os estágios a professora regente sempre estava junto. E de repente eu caí lá numa turma de pré onde as crianças queriam abraço e falavam todas ao mesmo tempo.... foi um pouquinho demorado pegar o ritmo desse domínio de turma, de estabelecer combinados, regras, siglas para trabalhar com eles, sabe. Eu acho que essa foi a minha maior dificuldade, do ponto de vista alunos, sala de aula. (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 5).

Então, foi muito desafiador na questão, assim... mais no trato com os alunos mesmo, porque como estava afastada da profissão por um tempo... tu tens que entender a realidade do aluno e, às vezes, o professor está muito focado nas coisas que ele tem que fazer, no que ele quer passar para o aluno, mas tem que perceber o que o aluno quer passar pra ti também, o que aquele aluno tá precisando naquele momento. (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 4).

Então, eu fui aos pouquinhos, assim... entrando nessa área escolar, nesse ambiente, porque é bem diferente, questão de alunos, desenvolvimento da criança, que não é só parte física, tem toda a questão emocional, desenvolvimento humano, social... tem as famílias junto, que interagem contigo, tu tens que ter todo um desempenho, uma desenvoltura também. A [...] questão administrativa, de recursos materiais, que a gente sabe, sempre soube que escola, às vezes, não tem as condições pra ti desenvolver a tua aula. E aí tu tens que ser criativo, [...] tu usa o que tu tem na escola, se a escola não tem, às vezes, uma estrutura, uma boa quadra, uma bola, tu adapta, tu faz o que é possível. Então, foi um desafio... tanto profissional de retomar uma área que eu não recordava mais [...] e o desafio da escola mesmo atual, todos os seus problemas, suas circunstâncias... [...] às vezes, o teu aluno tem problemas que não é o aprendizado, é questões fora, familiar, é pessoal e que acaba interferindo no desempenho deles

também. Então, foi uma coisa que eu tive que aprender e saber como lidar com cada momento, cada dia era um dia, na verdade. (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 10).

Para **Lúci**, desenvolver o domínio de turma foi uma de suas dificuldades durante este processo de iniciação docente. Conforme observamos em sua fala, ela relatou que seu início foi com turmas de anos iniciais e EI, o que aparenta ter sido um processo diferente de quando realizou os estágios, pois nesses momentos a professora regente da turma acompanhava as suas práticas. Apesar disso, **Lúci** ressaltou, como um aspecto positivo, que a criança participa, gosta de brincar e fazer as atividades, para ela isso era muito prazeroso.

Ademais, **Lúci** comentou a respeito da dificuldade que a escola e os pais tinham de entender sua metodologia de trabalho, afirmou que, embora não tradicional, poderia ser boa. Ela enfatiza que sua intenção era que as pessoas daquele contexto compreendessem a EF para além de apenas jogar futebol.

No caso de **Cristal** e **Lili**, esta fase de iniciação docente se deu após um longo período de afastamento desse campo de trabalho, o quê, possivelmente, as fez sentirem-se mais desafiadas no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. **Cristal** contou que se sentiu um pouco insegura, pois considerou uma transição muito rápida, visto que, anteriormente à atuação docente trabalhava em uma empresa comercial, “eu peguei assim meio de supetão, numa semana eu estava trabalhando no comércio e na outra semana eu era professora [...], eu não tive um tempo de adaptação sabe” (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 4). De forma semelhante, **Lili** também precisou se adaptar rapidamente a nova realidade “quando eu entrei nas escolas, eu me desafiei realmente, eu tive que estudar, aprender tudo de novo e observar bastante as colegas” (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 9).

Já para **Charlotte** e **Ameli** parece que não foi novidade a iniciação docente, apesar de estarem na condição de professoras e não mais de estudantes, parece ter sido um processo tranquilo.

Conforme o entendimento de **Cristal**, não se pode cobrar tanto de alunos(as) provenientes de uma realidade difícil, uma realidade mais dura, “[...] vai chegando aos poucos e vai conseguindo condicionar melhor eles [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 5). Para ela, no início a expectativa é o ideal, mas quando se confronta com a realidade as ideias vão mudando para se adaptar aquele contexto, considera que essa adaptação foi difícil. A partir de seus enunciados, foi possível identificar que utilizou muito o diálogo com os(as) alunos(as) como um processo de conhecimento da realidade, reflexão e conscientização de seus atos, direitos e deveres. Avalia que ao adotar o diálogo, como estratégia para superar essas

adversidades, teve bons resultados, que foi um trabalho contínuo e melhorou o relacionamento entre os(as) alunos(as).

A professora **Charlotte** relatou sobre as dificuldades de locomoção de uma escola para a outra, ela acredita que isso foi o mais difícil “eu peguei 10 horas numa escola, 10 horas em outra escola. Uma na ponta da cidade, outra em outra ponta da cidade”. Também menciona que trabalhou em escolas com realidades diferentes, mas alguns problemas se repetiam, por exemplo, a falta de espaço físico para as aulas de EF (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 9). Assim, como a professora **Cristal**, **Charlotte** precisou lidar com uma comunidade muito difícil, com uma realidade “dura”.

[...] como a gente vai pipocando assim, é PIBID, é universidade, é outra escola com suplementação, com alguma coisa, então a gente vai aprendendo a lidar com os diferentes contextos. Sendo bem eclética. Não ficar fechadinha naquela caixinha. Então... isso trouxe muito aprendizado, meu Deus do céu, [...] a **Charlotte** da graduação pra **Charlotte** de hoje, anos luz (risos). (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 10).

A partir do exposto, observa-se que apesar de um contexto escolar difícil as professoras acreditam que ao longo do caminho foram ganhando experiências para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em diferentes realidades.

No que se refere ao processo de aproximação com a EI, as professoras colaboradoras relataram que o trabalho com a EI foi ofertado pela escola com o objetivo de suprir os turnos de planejamento dos(as) professores(as) regentes das turmas. Esta demanda, juntamente à carga horária disponível das professoras de EF, possibilitou as suas atuações em APIs. É importante salientar que ficou evidente nas narrativas de **Lúci** e **Charlotte** que o trabalho pedagógico com turmas de EI não foi algo planejado por elas, pelo contrário, foi uma atribuição determinada e, ao mesmo tempo, aceita por elas.

Ao se deparar com essa situação, **Lúci** contou que foi um pouco assustador, pois o concurso que realizou era para atuar com os Anos Finais. Além do mais, ficou um longo período sem trabalhar com a EI. Também comentou que, na época, seu tempo de dedicação para o planejamento das aulas com a EI era restrito, muitas vezes, quando não conseguia elaborar o planejamento em casa, organizava-o no intervalo do almoço. Para ela, a “[...] obrigatoriedade maior era preencher nota e caderno dos Anos Finais”, essa preocupação da professora, com o aspecto mais burocrático da profissão docente, parece revelar a centralidade dessa demanda nas práticas pedagógicas de professores (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 8).

A professora **Charlotte** relatou que já atuava com os Anos Iniciais e, por isso, entende que foi um processo tranquilo o trabalho pedagógico com a etapa da EI “[...] porque quem trabalha com pequenininho de primeiro ano, trabalha com EI. Consegue, porque tudo é criança. Então assim, eu não tive dificuldade de me aproximar [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 12). Contudo, ressaltou que não pediu para atuar com a EI, pelo fato de não se sentir segura, preparada para este trabalho.

Vai ser trabalhoso porque eu vou ter que repensar em algumas coisas, porque é um campo de movimento que tu tens que estar planejando muito bem pra explorar "n" coisas diferentes de anos iniciais. É uma coisa mais profunda [...], mais delicada. Então, aquilo ali ia demandar muito tempo também. (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 12).

Por sua vez, a professora **Cristal** contou que aceitou o desafio de atuar na EI porque seria uma experiência diferente e, em sua percepção, é mais difícil “[...] lidar com a criança do que com o adolescente” (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 7). Em seu enunciado, **Cristal** trouxe elementos que caracterizam a peculiaridade dessa etapa de educação, como as perguntas inesperadas que as crianças faziam e que, muitas vezes, segundo ela, eram difíceis de responder.

Já para **Ameli** a maior dificuldade era fazer com que as crianças entendessem como a atividade deveria ser realizada, o ajuste da informação de acordo com a percepção da criança, “[...] a dificuldade era dessa relação de conhecimento e compreensão [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 10). De acordo com a professora, a demonstração era a forma que utilizava para organizar as suas atividades, para ela a informação visual funcionava mais do que a verbal. Além disso, afirmou que elaborava atividades curtas, porque a atenção das crianças na mesma atividade não permanecia por um longo período. Acrescentou ainda que a ideia era conseguir administrar alguma atividade, respeitando o desenvolvimento das crianças, sem imposição e sem pressão.

Apesar do esforço de **Ameli**, conforme observa-se em sua narrativa, em planejar atividades que respeitassem o tempo das crianças, possivelmente, esse ajuste dentro do ambiente escolar não era uma tarefa fácil, uma vez que na escola o tempo e os espaços possuem lugares pré-determinados.

Sobre a organização do tempo e espaço da criança no mundo adulto, Costa e Kunz (2013) afirmam que na EI o tempo da criança é dividido conforme os horários das atividades previstas pelos adultos. Para estes autores, a criança nunca deveria ser submetida a “[...] pressão de terminar uma atividade rotineira estabelecida pela Instituição ou pelos adultos”, pois além

de reprimir a criança em seu potencial criativo e de descoberta do mundo, esse tipo de pressão gera consequência psíquicas e físicas (COSTA; KUNZ, 2013, p. 64).

A chamada “vagarosidade” deve ser admitida no trabalho com crianças, posto que cada criança tem seu ritmo de tempo. E auxiliar a criança no seu desenvolvimento precisa de tempo e um melhor desenvolvimento para o bem estar da criança deve aceitar atividades muito lentas na visão do adulto. Marca de qualidade no trabalho com crianças não é a velocidade com que realizam certas atividades ou o volume de atividades que realizam, mas sim o aproveitamento das ofertas de possibilidades, com um tempo determinado por elas, para construir algo, fazer algo e participar de algo, sempre com alegria e prazer. (COSTA; KUNZ, 2013, p. 64, grifo dos autores).

Costa e Kunz (2013, p. 65), ressaltam que “[...] a criança não deve ser vista como um ser inacabado, imaturo ou imperfeito, em contraposição a um indivíduo adulto maduro, desenvolvido e acabado [...]”, visto que o desenvolvimento humano é um percurso construído por momentos únicos da existência de cada criança e cada adulto.

Com relação a concepção de criança, destacam-se diferentes palavras expressas pelas professoras conforme os seus entendimentos acerca de sua significação. Algumas foram recorrentes como: inocência, liberdade, autonomia e brincar; outras não: instintivas, impulsivas, cuidado, exploração e criatividade.

Cristal enunciou que a “criança é um ser que está se desenvolvendo em vários aspectos” e encontra-se em um processo de adaptação no mundo em que vive (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 6). De modo semelhante, **Lili** acredita que a infância é um momento de desenvolvimento da criança, tanto no que se refere aos aspectos físicos quanto aos aspectos psicológicos, sociais e afetivos. **Lili** expressa uma concepção eclética de criança e infância, pois ora demonstra uma escuta sensível, pensando a criança como ela é, ora apresenta uma percepção biológica de desenvolvimento humano.

Além disso, observa-se nas falas de **Lili** e **Lúci** uma visão “adultocêntrica” e romântica da infância. “Eu acho que a primeira palavra, se eu pudesse definir em uma palavra eu diria inocência. Porque a capacidade que as crianças têm de não compreender o mundo ao redor por elas terem uma inocência própria, é uma coisa fantástica [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 6).

Ah é um momento assim que a criança tem pra... ela é livre, ela é inocente, ela não vê maldade, ela brinca, se expressa da forma que ela acha que tem que ser, da forma que ela consegue sabe... é o natural, vamos dizer assim, porque a medida que tu vai crescendo, tu vai sendo é... não digo lapidado, mas assim tu tem que ter uma certa postura, vem as regras, a disciplina, não que criança não tenha que ter, criança tem que ter regra, tem que ter disciplina [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 11).

Segundo Sayão (2002, p. 57), a visão “adultocêntrica” causa “[...] uma espécie de esquecimento do tempo de infância”, um esquecimento de que a criança constrói formas de se comunicar com o ambiente social. Com isso, o adulto passa “[...] a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade [...]”, suprimindo “[...] aquilo que elas possuem de mais autêntico - sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos” (SAYÃO, 2002, p. 57-58). Corroborando com a mesma autora, os adultos, muitas vezes, exercem um tipo de controle sobre as crianças, sobre seus corpos e seus movimentos, deixando de reconhecê-las como sujeitos de direitos. Costa e Kunz (2013, p. 53), enfatizam que “são múltiplas as instâncias, onde a criança é treinada para a vida adulta [...]”, conseqüentemente priva-se a sua vida do brincar.

Na obra de Arroyo (2004), é colocado em pauta a discussão a respeito dessa perspectiva romantizada da infância, do porquê muitos professores ainda enxergarem a infância como símbolo de bondade, como a fase da inocência. O mesmo autor aponta como uma das respostas a esse questionamento o fato de que, ao assumir que a infância e as crianças não são mais as mesmas, os docentes precisariam também rever suas imagens profissionais. Acrescenta que “é uma tarefa inadiável diante da infância e da adolescência quebradas pela barbárie da sociedade” (ARROYO, 2004, p. 11).

Por sua vez, **Charlotte** salienta que a infância é uma fase da vida de muito cuidado, pois o adulto precisa ter um olhar cuidadoso com a criança constantemente. A professora lembrou de uma frase “[...] a criança é especialista em brincar”, apesar de não recordar quem disse, ela afirma que “[...] se tu quer aprender a brincar tu vai aprender com a criança. Porque a criança é especialista nisso [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 10). Essa afirmação de **Charlotte** difere daquela ideia de que as crianças da atualidade não sabem brincar. (DORNELLES, 2001). Quanto mais esse discurso é reproduzido, mais se pensa que há um vazio na infância e, como resultado, surge a necessidade de preencher esse lugar vazio por algo que certamente vem de fora (informação verbal)³³. Costa e Kunz (2013, p. 58) evidenciam que “o adulto precisa entender que a criança já sabe como brincar”, que a criança pequena faz tudo de uma maneira brincante.

³³ Videoconferência “Um olhar para o brincar” com a participação da educadora Renata Meirelles e do documentarista David Reeks, coordenadores do Território do Brincar. Esta é uma das séries de videoconferências intituladas “Diálogos do Brincar”, correalizadas pelo Projeto Território do Brincar e pelo Instituto Alana. A iniciativa buscou travar discussões sobre temas que tocam a infância, a educação e o brincar.

Charlotte também comentou que as experiências da infância determinam o tipo de adulto que um indivíduo se tornará, “se tu tiver uma infância feliz, agradável, [...] explorando os potenciais todos, tu vai ser um tipo de adulto, se tu não tiver aquilo ali, [...] vai te fazer falta quando adulto e pode te causar muitos problemas” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 11). Certamente as interações no ambiente social, físico e afetivo possuem uma forte influência na constituição do ser humano. Por isso, é de grande importância a reflexão sobre o universo da infância e como ela vem sendo tratada no contexto escolar.

Ameli compreende a infância, e ser criança, como um momento de muita exploração e, assim como a professora **Lili**, corrobora com a ideia de liberdade que se tem nessa etapa da vida “[...] é um momento de liberdade, tu não se preocupa com nada a não ser com brincar, com estudar, é um momento divertido” (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 11).

A partir das narrativas das professoras, foi possível observar que não há uma distinção explícita dos conceitos de criança e infância, ora utilizaram o termo criança, ora infância e, às vezes, os dois. **Charlotte**, inclusive, diz não saber exatamente o conceito de criança e infância e pareceu preocupada em conseguir diferenciá-los.

Segundo Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 104), não há um significado único e consensual sobre o que caracteriza a infância e as crianças, é algo que está em constante questionamento nas diversas áreas do conhecimento, “[...] pois infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar”. Entretanto, as mesmas autoras, com base nos estudos de Prout (2010), Àries (1986), Sarmiento e Pinto (1997) esclarecem que crianças sempre existiram e infância é uma categoria histórica e híbrida. Além disso, enfatizam que ao teorizar sobre criança e infância é essencial levar em consideração “[...] os contextos estruturais, condições e tempos onde se inserem” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 105). É importante lembrar que o momento de transição da infância para a vida adulta são realizados de formas diferentes nas sociedades, nos diferentes contextos socioculturais (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016).

Ao iniciar a docência em EF, com turmas de EI nas escolas do município, **Lúci** relatou ter sentido falta de vivências para exercitar o domínio de turma. Conforme já mencionado anteriormente, essa era a maior dificuldade em seu trabalho pedagógico com a EI. Acredita que isso foi uma lacuna que ficou da graduação. Contudo, começou a pensar quais estratégias que poderiam funcionar nesse diálogo com as crianças. Então, teve a ideia de utilizar o apito “[...] quando eu apitasse uma vez significava uma coisa, duas vezes significava outra” (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 8). Também utilizou plaquinhas de madeira com *emoticons*: se as crianças apresentassem um bom comportamento ela mostrava a plaquinha

com a carinha feliz ou a carinha triste para um mau comportamento. Assim que conseguiu estabelecer uma melhor comunicação com as turmas, o sentimento de desespero que teve no primeiro contato com as crianças foi desaparecendo.

Desenvolver o “domínio de turma” costuma ser um valor importante no cotidiano das escolas e que, para **Lúci**, se mostra relevante. Uma compreensão sobre criança e infância, a partir de perspectivas presentes nos documentos curriculares, pode ser mais efetivo do que exercer o controle sobre elas. Tal perspectiva confere mais relevância ao desenvolvimento de autocontrole e autorregulação, em um processo educativo voltado ao desenvolvimento da autonomia da criança. Nesse sentido, pode ser valioso o conhecimento dos diferentes contextos nos quais crianças se inserem e como isso implica nas suas constituições, nas suas formas de entender o mundo, nas suas expressões e, assim, pensar estratégias que possam auxiliar a criança a compreender e a gerir suas emoções e atitudes.

Buss-Simão (2011, p. 11) sublinha que:

Para atuar pedagogicamente é preciso, antes de tudo, estar ciente da concepção de educação e de infância a qual nos vinculamos, no caso específico do campo da Educação Física, é preciso também ter clareza de qual concepção de Educação Física encontra uma consonância com essas mudanças paradigmáticas na concepção de infância e de Educação Infantil emergentes em estudos e pesquisa dos últimos anos.

Nas narrativas de **Lúci**, assim como das demais professoras colaboradoras, ficou evidente a ausência da oferta de tempos e espaços para se pensar sobre a infância, de forma a proporcionar uma ampliação qualitativa de conhecimentos e saberes acerca dos estudos já produzidos nessa área.

Lúci contou que, normalmente, iniciava seu trabalho pedagógico na sala de aula com jogos e brincadeiras, depois levava as crianças para o pátio. Organizava circuitos e proporcionava atividades para instigar a criatividade, a imaginação e a expressão corporal. Porém, preocupava-se em trabalhar o conteúdo, através da inserção do alfabeto e dos números. Além disso, buscava saber o que as crianças estavam aprendendo com a professora regente da turma, com a intenção de contextualizar as brincadeiras.

Salienta-se que essa visão da EF como suporte, especificamente o brincar como recurso pedagógico, a serviço de uma demanda já estipulada pela organização curricular está pautada na lógica da escolarização antecipada que tem por objetivo “preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental” (BUSS-SIMÃO, 2005, p. 168). Nessa direção, Sayão (2002, p. 58) acrescenta que o brincar voltado para uma função “pedagógica” limita as possibilidades da

brincadeira e “[...] impede que as crianças recriem constantemente as formas de brincar e se expressar”.

Mais uma vez, observa-se uma ausência de tempos e espaços organizados para que professores (as) de EF que passam a atuar na EI tenham a possibilidade de conhecer, estudar e se apropriar dos estudos atuais sobre infância e criança.

Assim como **Lúci**, a professora **Cristal** também acredita que faltaram conhecimentos da graduação relacionados ao trabalho docente de EF com a EI. Percebeu que precisava estudar mais para elaborar os planejamentos, pois sentia um pouco de inexperiência. Então, começou a pesquisar o que poderia trabalhar com as crianças. Procurava planejar diversas atividades, visto que ministrava aula por quase duas horas para a mesma turma, “manter aquelas crianças interessadas naquelas atividades por bastante tempo, como eu disse é uma geração que se desinteressa muito rápido pela atividade” (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 7). Também comentou que outro recurso importante para seus planejamentos era o *youtube*. Segundo ela, encontrava atividades boas nesta plataforma de compartilhamento de vídeos, porém algumas precisava adaptar à realidade das crianças e aos materiais disponíveis. A busca de atividades, citada nas narrativas das professoras **Lúci** e **Cristal**, indica uma busca de conteúdos. Pode-se inferir que o processo de inserção dessas professoras na EI, sem um cuidado para pensar a infância nesta etapa de educação, repercute sobre essa postura de “buscar atividades compatíveis”.

O enfoque parece estar no fato de ter turmas com uma idade menor, mas não parece presente a diferenciação entre Ensino Fundamental e EI. É possível começar entendendo que há essa diferenciação pela própria denominação, que estabelece Educação Infantil e não Ensino Infantil, conforme se observa nos documentos legais voltados a esta etapa. Além disso, no modelo de escolarização, segundo o estudo de Motta (2011), não há espaço para o diálogo entre crianças e os adultos que representam a escola, o que significa que as crianças devem seguir o que está normatizado pela escola, caso contrário serão punidas. A mesma autora, enfatiza que era visível a disciplinarização dos corpos daquelas crianças que haviam repetido o ano, comparado as crianças que estavam na mesma turma, recém chegadas da EI, pois, essas ainda não apresentavam um comportamento de acordo com o padrão de “normalidade” definido pela instituição escolar. No entanto, há indícios que essa preparação para o Ensino Fundamental se inicia na EI, segundo Dornelles (2001, p. 107, grifo do autor) “parece que tudo, na escola infantil, está sendo excessivamente *pedagogizado* perdendo-se a ideia de prazer, que está inerente a cada atividade da criança”. O mesmo autor acrescenta que “as crianças estarão a fim de brincar se lhes for garantido na escola [...]” e o adulto deve ser o responsável por garantir

esse direito, tal como está pautado na BNCC, onde as interações e brincadeiras constituem os eixos do documento e são consideradas experiências centrais para as aprendizagens das crianças.

Outro ponto que **Cristal** relatou, diz respeito as peculiaridades que envolvem o trabalho pedagógico com a EI, comparado ao trabalho com os Anos Finais. Em sua visão, são realidades totalmente diferentes e o trato com as crianças também precisa ser. Além do aspecto afetivo marcante, “[...] a questão dos horários pra comida, da rotina, porque eles tem toda uma rotina e, a menos que aquele dia seja diferente, tem coisas que a gente tem que cumprir exatamente com aquela rotina pra eles se acostumarem” (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 9).

Em suas narrativas, **Cristal** e **Lili** relataram que o período de pandemia ocasionou uma sobrecarga de trabalho, porque além das demandas de trabalho docente, como planejar e ministrar aulas, também tiveram que aprender a utilizar o *google meet* e o *classroom*, “foi tudo muito atribulado sabe, bem, bem difícil” (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 22), “[...] cada vez vem mais planilhas pra gente preencher e agora com o híbrido... nossa!” (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p.13).

Cristal enfatizou que a carga horária destinada ao planejamento não era suficiente, comparada a quantidade de demandas e, muitas vezes, extrapolava as suas horas semanais de trabalho. Como consequência disso, a professora contou que acabava deixando de realizar algumas leituras importantes, por exemplo, dos documentos legais relativos à EI.

[...] eu tinha vinte e duas turmas para as 40 horas (risos), então eu quase enlouqueci (risos). [...] Então, eu tinha que fazer todas aquelas planilhas, de todas as turmas, preparar a aula pra aquelas turmas todas. Então, aquilo realmente me tomava muito tempo e eu achava que não estava mais valendo a pena pra mim, [...] é muito pesado sabe, e ainda com essa questão de... ano passado pra gente mudou tudo. O nosso ensino, a nossa vida ficou muito complicada, então no final do ano passado eu resolvi dizer que eu não queria mais por essa questão realmente de sobrecarga muito grande [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, p. 13).

Segundo relatou **Cristal**, a opção por não trabalhar mais com a EI ocorreu pelo excesso de trabalho, principalmente no período da pandemia. Porém, expressou sentir saudade e, ao mesmo tempo, percebeu o quanto foi desafiador esse trabalho com a EI, acredita que foi mais desafiador do que o trabalho com os Anos Finais.

[...] foi bem desafiador a questão de conversar bastante com eles também, eles bem pequenos (risos), [...] uma criança não queria dar a mão pra outra sabe, daí tu tem que conversar com ela [...], também tem a questão deles brigarem pra tá perto de ti, brigam pra dar a mão pra professora [...]. Então, [...] são questões assim bem pontuais que

acontecem com eles e não acontece nos anos finais (risos). (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, p. 12).

A mesma professora também pontuou que de qualquer forma não iria mais trabalhar com a EI, já que, em decorrência da pandemia, muitos professores que atuavam em APIs foram remanejados para atuar em outras escolas com os Anos Finais.

No começo do trabalho pedagógico de EF com a EI, **Charlotte** relatou que foi desafiador e a desacomodou, pois, de acordo com a professora, era um público diferente. Com isso, precisou pesquisar, buscar bibliografias que a auxiliassem em sua prática. Contudo, enfatizou que não seria possível realizar um trabalho aprofundado, considerando, principalmente, a falta de tempo para o planejamento. Acrescentou que durante um período teve a ajuda dos bolsistas do PIBID da EF, com isso, conseguiram desenvolver um trabalho mais elaborado e específico da EF, “brincadeiras assim... desde a confecção de uma peteca a uma releitura da ginástica com fitas” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 16). No enunciado da professora **Charlotte** ficou evidente que o trabalho colaborativo com os(as) pibidianos(as) foi uma experiência enriquecedora para as crianças, uma vez que conhecimentos foram compartilhados para a construção dos planejamentos.

É importante destacar que **Charlotte** atuava um turno por semana com a mesma turma. Segundo ela, trabalhava na sala de aula com o planejamento que a professora regente deixava e procurava seguir a rotina já estabelecida, “[...] porque eu estava ali pra ficar exclusivamente pra professora. E não exclusivamente para trabalhar a EF” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 3). Nessa fala da professora **Charlotte**, ficou manifesto que não existe algo definido na rede municipal de Santa Maria relativo ao trabalho docente de EF na EI. Conforme já dito anteriormente, as narrativas das professoras indicaram que o propósito de ter professores de EF atuando na EI era suprir as horas de planejamento das professoras pedagogas, o que seria diferente de um projeto pensado para trabalhar fundamentalmente com a EF. É interessante pensar sobre o fato de que as professoras “se veem” como apenas suprindo a ausência das regentes da turma. São professoras de EF, mas parecem “deslocadas” de sua função original. Isso parece ser mais um sinal de falta de amadurecimento do processo de inserção de professores(as) de EF nas turmas de EI. Reproduz, de certa forma, a lógica de outras redes de ensino que iniciam o processo de inserção desses(as) professores(as) para assegurar um horário de planejamento.

De forma semelhante à **Charlotte**, **Ameli** disse que seguia a rotina pré-estabelecida para as crianças e, em determinado momento, trabalhava com a EF. **Ameli** também ressaltou que precisou aprender sobre a rotina e os hábitos das crianças sem a presença da professora regente.

Em sua percepção, isso foi negativo para as crianças, pois “[...] quebrava totalmente a rotina” (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 11). Mais uma vez, observa-se a ideia de que o papel da EF na EI se resume a suprir as horas de planejamento das professoras pedagogas. O que remete a pensar que, talvez, as condições nas quais essas professoras de EF se inserem para atuar com a EI indicam um descuido ou, conforme dito acima, uma falta de amadurecimento desse processo.

Diferentemente de **Ameli**, **Lili** relatou que nas primeiras semanas de aula teve a oportunidade de observar o trabalho das professoras pedagogas, conhecer as turmas e as crianças. Após esse período, mais especificamente, quando iniciou sua atuação com as turmas de EI e Anos Iniciais, desenvolvia tanto atividades de EF quanto o planejamento elaborado pela professora regente da turma.

A partir das narrativas das professoras colaboradoras, verificou-se que as condições, nas quais realizaram o trabalho pedagógico de EF com a EI, não foram favoráveis para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica efetiva, consistente e contínua. As professoras não foram preparadas para serem inseridas nesse contexto da EI, exceto **Lili** conforme seu relato. Ou seja, não houve uma adaptação das professoras com essas turmas de EI e das crianças com as professoras.

No entendimento de **Lili**, a diferença do trabalho pedagógico de EF com os Anos Finais para o trabalho pedagógico de EF os Anos Iniciais e a EI é a metodologia.

É, quando a gente faz o curso de graduação tu trabalha muito a questão dos esportes, a parte técnica, tática para os Anos Finais. Claro que... tu tem conhecimento pra trabalhar também EF com EI e Anos Iniciais, a metodologia que é diferente, porque tu pode trabalhar os mesmos conteúdos, mas a forma, o modo como tu desenvolve que é diferente. (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 14).

Ressalta-se que, é preciso ter o cuidado para não reproduzir a lógica escolarizante, de “preparação para”, pois, muitas vezes, a diferença da passagem da EI para o Ensino Fundamental se dilui, nos casos de turmas de EI inseridas em escolas de Ensino Fundamental, e a todo momento o professor acaba trazendo trabalho e tarefas para a criança realizar.

De acordo com seu enunciado, **Lili** acredita que os conteúdos trabalhados nos Anos Finais podem ser os mesmos para a EI. De certa forma, a percepção da professora é legítima, considerando, por exemplo, que o atletismo, a ginástica, os jogos tradicionais/populares são conhecimentos da EF. Porém, é preciso ter a compreensão de que, acima de tudo, deve-se privilegiar as interações e as brincadeiras.

Lili mencionou que procurava elaborar atividades prazerosas, divertidas, que as crianças gostassem e pudessem socializar umas com as outras. Para ela,

[...] brincando a criança aprende a ter liberdade, autonomia, quando ela faz os movimentos corporais é a forma que ela se expressa, ela usa a imaginação, muito a parte cognitiva quando ela brinca, ela desenvolve todos os movimentos corporais, tá relacionado ali com a parte cognitiva da criança. (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 14).

Em seu enunciado, **Lili** mostrou-se preocupada em planejar atividades que a criança pudesse se desenvolver de forma global “[...] físico, cognitivo, social [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 15). Apesar disso, o seu entendimento sobre os conhecimentos da EF a serem trabalhados na EI parece estar assentado na perspectiva biologicista de desenvolvimento humano, pois, em diferentes momentos de sua narrativa, focou nas habilidades motoras como objetivo a ser atingido. De modo semelhante, **Ameli, Cristal e Lúci** também manifestaram uma visão biológica de desenvolvimento das crianças ao expressarem que: “[...] a coordenação motora precisa ser desenvolvida [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 11), “bastante a questão de circuitos, que envolvem as habilidades deles [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 10), “[...] pesquisava quais as habilidades necessárias, [...] brincadeiras de lateralidade, [...] brincadeiras relacionadas a percepção espacial, temporal [...] as habilidades básicas que eu achava que a criança tinha que ter (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 11).

Segundo estudo de Mello et al. (2016), no RCNEI, observa-se essa superação da dimensão biológica de corpo e movimento. Contudo, esse documento,

[...] ainda apresenta um caráter instrumental do corpo/movimento, cuja função primordial da ação motora na Educação Infantil é oferecer suporte para futuras aprendizagens. Nesse sentido, privilegia-se o desenvolvimento de funções psicomotoras, como a coordenação e equilíbrio, a aquisição e estabilização de habilidades básicas, a internalização de regras sociais, por meio dos jogos e brincadeiras. (MELLO et al., 2016, p. 138-139).

Já nas DCNEIs o corpo e o movimento assumem uma dimensão cultural e caracterizam-se como formas de expressão da criança. “Nessa perspectiva, o corpo e o movimento são canais para que os pequenos expressem as suas primeiras tentativas de explorar as suas experiências brincantes, de faz de conta e de diferentes formas de linguagens” (MELLO et al., 2016, p. 139). De forma semelhante, a BNCC indica a categoria corpo e movimento “[...] como forma de expressão, de produção de sentidos e de experiências por parte das crianças”, valorizando as crianças como produtoras de cultura (MELLO et al., 2016, p. 139).

Com relação ao conhecimento dos documentos legais referentes à EI e a tradução desses conhecimentos para a prática, apenas a professora **Lili** demonstrou conhecer a BNCC e o DOC no que tange a essa etapa da educação. Esta professora relatou que durante a pandemia também teve acesso ao currículo emergencial, elaborado pelos(as) próprios(as) professores(as) da RMESM. Contudo, não faz referência se teve contato com a BNCC e o DOC antes da pandemia. Apesar disso, estudou bastante os documentos para planejar suas aulas, para saber como poderia trabalhar de forma remota com as crianças. Então, foi em busca de conhecer os objetos do conhecimento e os campos de experiências da BNCC. **Lili** não se recordou se teve acesso ao currículo emergencial da EI.

Como é que eu poderia desenvolver com os alunos todas aquelas habilidades que se eu estivesse no presencial eu faria, mas que naquele momento eu deveria descrever pra eles o que deveriam fazer em casa, como fazer em casa, aquilo que eu trabalhava diariamente ou semanalmente com eles na escola. E aí, foi um momento de muito estudo e muita criatividade na verdade. Porque, às vezes, tu pensava assim em uma atividade que tu poderia desenvolver com os alunos, “ah...eu gostaria de desenvolver lateralidade”, que é um dos componentes que a gente trabalha bastante na EI e anos iniciais, tem também bastante nos anos finais, mas criança a gente trabalha de uma forma mais lúdica, mais recreativa. E aí, eu pensava numa brincadeira e ia na BNCC pra ver qual era o objeto do conhecimento que estava contemplando, qual habilidade e, depois ia atrás do material que eu pudesse, principalmente vídeos, que eu pudesse enviar pra essas famílias e elaborar o meu documento descritivo, porque tem famílias que não tem acesso à internet, que não poderiam ver o vídeo e eu teria que descrever através de um documento que seria a forma impressa que eles pegariam, exatamente que material eles poderiam usar em casa, como eles deveriam realizar. Todo o processo de execução bem detalhadinho. (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 18).

Para **Lili**, durante a pandemia, esse processo de pensar e elaborar o planejamento de EF para a EI se tornou extremamente desafiador. Conforme foi possível analisar em sua narrativa, a construção do planejamento exigiu estudar os documentos legais, buscar materiais que pudessem auxiliar as crianças e as famílias na execução das aulas e descrever, minuciosamente, como deveriam ser desenvolvidas as brincadeiras e/ou jogos. De acordo com a professora, a maior dificuldade era saber se as crianças que recebiam o material impresso estavam conseguindo entender e realizar as atividades. Diferentemente, as crianças que tinham acesso à internet, muitas vezes, faziam a devolutiva por vídeos para **Lili** e, através do *WhatsApp* ou *Facebook*, ela conseguia visualizar se estavam desempenhando corretamente a proposta de aula, “tu tinha uma noção que a criança tinha habilidades corporais, que ela tinha uma boa coordenação motora, bom equilíbrio, agilidade” (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 19). Nessa fala da professora, observa-se, mais uma vez, a centralidade da visão biológica de desenvolvimento humano como objetivo a ser atingido.

Por outro lado, as professoras **Lúci**, **Charlotte**, **Cristal** e **Ameli** pouco conhecem os documentos legais voltados a EI. **Lúci** mencionou ter realizado algumas leituras dos PCNs em relação à essa etapa da educação, mas de documentos legais recentes, como a BNCC, apenas o que se referia aos Anos Finais. Outrossim, **Charlotte** e **Cristal** sabem da existência desses documentos, no entanto não tiveram contato com estes. Já a professora **Ameli** relatou que recentemente procurou conhecê-los. Além do mais, ressaltaram que a prioridade era dominar os documentos relativos à etapa que mais atuavam, visto que não havia tempo de planejamento suficiente e nem espaços formativos específicos para isso.

As condições nas quais essas professoras de EF exerceram o seu trabalho pedagógico na EI, possivelmente, influenciou na qualidade de elaboração dos planejamentos e no resultado da ação docente. Conforme verificou-se nas narrativas de **Ameli**, muitas vezes, não era oportunizado momentos de troca entre ela e as professoras pedagogas, pois as reuniões pedagógicas eram organizadas pelas etapas de ensino. Conseqüentemente, acabava não conhecendo essas professoras das turmas nas quais ela atuava. Em vista disso, havia uma dificuldade em manter um trabalho pedagógico contínuo e consistente.

[...] há uma lacuna assim, uma falta que eu sinto, mas a gente respeita, cada um tem a sua forma de administrar isso tudo. Mas...de fato sim, não percebi que houvesse uma coesão no sentido de evolução desse trabalho de lá, porque o aluno é o mesmo, o aluno que chega lá, entra lá no maternal vai ser o nosso aluno lá no final, o que se fizer lá vai se colher cá. Inclusive agora nós estamos recebendo os filhos dos alunos que já saíram (risos) já tem até a consequência dos nossos atos (risos). (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 13).

Lúci também apontou não ter uma sequência desse trabalho com as turmas, pois, era um encontro a cada 15 dias. Para ela, isso dificultava até mesmo gravar o nome de todas as crianças. Igualmente, **Cristal** expressou sentir a mesma dificuldade.

[...] todas as turmas eram duas, dois prés, dois primeiros, dois segundos, dois terceiros e dois quartos. Como eu tinha 10 horas e como eram sempre 2 por semana, 2 por dia na verdade, então eu dava aula pra 4 turmas naquela semana. E aí, revezava, na outra eram outras 4 turmas e assim até completar, davam 10 turmas. Então, também isso era uma das coisas que dificultava um pouco porque demorava muito tempo pra chegar de novo naquela turma. Até a questão de decorar o nome de todo mundo porque era todo turno da escola e como eu ficava muito longe deles, isso atrapalhava um pouco eu acho [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 8).

Conforme citado anteriormente, as professoras colaboradoras dessa pesquisa relataram que o início do trabalho com a EI ocorreu pela necessidade de “cobrir” o planejamento das professoras pedagogas. **Charlotte** disse que precisava seguir a rotina pré-estabelecida da turma

e, por isso, ficava dentro da sala de aula trabalhando o planejamento preparado pela professora regente. Em determinado momento, levava as crianças para quadra da escola e trabalhava com a EF. Observou-se falas semelhantes à de **Charlotte** nos enunciados de **Lili** e **Ameli**, o que indica, novamente, que as professoras se percebem apenas como “executoras” de tarefas e não como profissionais que concebem o próprio trabalho. Isso reforça uma fragilidade e a ausência de um projeto pensado para EF.

[...] eu ficava sempre desenvolvendo as atividades de EF e auxiliava também no dia de planejamento das professoras regentes... desenvolvendo alguma atividade, algum trabalho que elas deixavam já preparados pra aquele dia. [...] uma atividade que tivesse que... de textos, com material físico, poderia ser um material impresso ou poderia ser uma atividade que eu tivesse que passar no quadro. Geralmente eu conseguia desenvolver as atividades de EF, algumas turmas que daí eu ficava desenvolvendo o planejamento da professora. (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 12).

Então, eu fazia todo o... as atividades deles daquela tarde e mais a EF. E aí, levava num determinado momento eles pra EF. (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 11).

Charlotte contou que não realizava um trabalho em conjunto com a professora regente e, em sua visão, isso impossibilitava um aprofundamento do trabalho com as crianças. Aliás, **Charlotte** teceu uma crítica à RMESM, “[...] EF e EI não está nos planos deles, porque se tivesse, como uma prioridade, ou tão importante quanto, eles teriam que ter mantido e não tirado os professores. No momento que as crianças mais precisam, porque elas estão enclausuradas dentro de casa” (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 2). Essa forte crítica de **Charlotte** se refere ao período da pandemia e representa parte das fragilidades e instabilidades da EF na EI na RMESM.

Na narrativa da professora **Lili**, também foi possível identificar uma descontinuidade do trabalho pedagógico de EF com a EI. “Então, quando foi 2020, 2019 eu já estava toda na educação dos Anos Finais e, não mais, não desenvolvia tanto atividades com os Anos Iniciais e EI, porque [...] eu não tinha horas extras pra poder preencher, então eu fiquei só nos Anos Finais” (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 13).

Ao analisar o que foi constatado, parece que não há uma preocupação por parte da RMESM no processo formativo de professores(as) de EF que se inserem nesse contexto da EI, considerando que esses(as) professores(as) se deparam com situações que irão exigir novas aprendizagens e a falta de continuidade dessas experiências docentes implica nesse processo. Cabe salientar, conforme já citado anteriormente, que Dewey (2010) aponta o princípio da continuidade da experiência como critério relevante para que se possa construir novos

conhecimentos. Além disso, outro aspecto que é importante refletir diz respeito ao modo como essa descontinuidade do trabalho pedagógico de EF impacta nas experiências das crianças.

Reiteradas vezes as professoras colaboradoras expressaram que o trabalho pedagógico de EF com a EI acontecia pela necessidade de “cobrir” o planejamento das professoras pedagogas. Outrossim, o desconhecimento de documentos legais referentes a EI, a falta de tempo e espaços para estudar sobre a infância e crianças, a falta de tempo para a elaboração do planejamento e a ausência de formação para isso são marcadores dessa fragilidade e instabilidade manifestada nas narrativas das professoras.

Deveras esse trabalho pedagógico de professores(as) de EF com a EI como está posto é inconsistente, frágil e instável. Não existe algo definido na RMESM relativo ao desenvolvimento desse trabalho. Talvez, a SMEd tenha uma intencionalidade em abrir espaço, pensar a EF para mais do que “cobrir” o planejamento das professoras pedagogas, ou seja, um projeto realmente pensado na importância da EF para a EI. E isso, exige um esforço de fazer uma desconexão com o Ensino Fundamental e aprofundar as especificidades da EI para além do que está determinado.

O trabalho pedagógico de EF com a EI demandou das professoras novos conhecimentos, pois tiveram que lidar com situações novas sem estarem preparadas para isso. Em seu enunciado, **Lúci** destaca que solicitou auxílio dos(as) colegas(as) de área “ó gurias, vocês vão ter que me ajudar aí, porque eu não sei mais nada com criança pequena, faz tanto tempo que eu já não lido”. (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 7). Sua primeira experiência docente foi justamente com os Anos Iniciais e EI, porém ficou um longo tempo sem atuar nessa etapa da educação e, com isso, parece que desaprendeu a realizar esse trabalho.

De acordo com as narrativas anteriormente mencionadas, as professoras **Charlotte**, **Cristal** e **Ameli** também expressaram que o trabalho pedagógico com a EI exigiu novos conhecimentos para a elaboração do planejamento, bem como para a gestão da turma. Considerando que as professoras são concursadas para trabalhar com os Anos Finais do Ensino Fundamental e de repente passam a trabalhar com os Anos Iniciais e a EI.

[...] tinha alunos que me chamavam de mãe, por exemplo (risos), então era muito estranho isso pra mim, eu dizia: ‘não... não... eu não sou sua mãe, eu sou tua professora’. Então, são várias coisas que a gente aprende muito com os pequenos, mas, ao mesmo tempo, é bem desafiador porque tu tem que ter algumas sacadas na hora (risos), porque eles te fazem... digamos assim, perguntas difíceis pra ti responder, às vezes. Tu não tá preparado pra uma criança te perguntando algumas coisas, então é mais difícil nessa questão assim (risos). (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 7).

[...] sempre desenhava a atividade no quadro, explicava, fazia os bonequinhos. Aí, às vezes, eles diziam que os meus bonequinhos não tinham roupas (risos), aí tinha que fazer o bonequinho com vestidinho, bonequinho com calçãozinho, tinha toda essa questão, mas eu explicava, desenhava a quadra, desenhava cone, o que que eles tinham que fazer. (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 8).

Conforme observou-se nos enunciados de **Cristal**, algumas situações são características do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Esta professora contou que costumava explicar a atividade a ser desenvolvida antes de ir para a quadra, a fim de evitar que as crianças se dispersassem excessivamente. Além disso, também destacou que as crianças são mais afetivas e exigem mais atenção do que os adolescentes. Por isso, é fundamental disponibilizar tempos e espaços menos fragmentados para que as crianças tenham a possibilidade de expressar todo o seu potencial e para que os(as) professores(as) consigam elaborar um planejamento sem estarem subordinados(as) a cultura de uma rotina pré-determinada.

Charlote ressalta que o trabalho pedagógico de EF com a EI é diferente. “Porque esse público, é um público de EI, bem delicado, por serem muito pequenininhos. Então, realmente eles precisam ter um cuidado bem grande (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 2-3). Nessa fala, a professora ressalta que a escola precisa ter o cuidado no sentido de escolher bem o(a) professor(a) que trabalhará com a EI. **Charlote** também manifesta a ligação muito forte que as crianças ainda possuem com a família. Certamente, são muitas novidades para as crianças ao ingressarem na EI, talvez mais ainda, quando esta etapa da educação está inserida em escolas de Ensino Fundamental, pois, nestes ambientes já existe a ideia de escolarização com tempos e espaços, muitas vezes, distintos de escolas de EI.

[...] na EI é algo novo. E eu confesso que, mesmo que a gente tenha esse traquejo com crianças, [...] é um público específico e pra isso precisa de uma atenção assim, um planejamento bem específico pra eles. Porque aí já pega um público bem menor, eles são bem criancinhas mesmo, ainda estão agarrados na barra da saia da mãe [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 3).

Além disso, **Charlote** evidenciou que se sente mais segura de trabalhar com os Anos Iniciais.

Por eles serem maiorzinhos a coisa já anda mais, flui mais. E a criança mais pequenininha tem que entrar no universo dela e tentar assim... quase que uma... como que eu vou dizer... quando tu tem que entrar em sintonia com uma criança. Decifrar mesmo, porque, às vezes, tu tem que decifrar. Porque ela não... como que vou te dizer... ela não consegue ser tão clara quanto uma criança maior. (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 11).

Ameli também destaca esse aspecto da compreensão da criança pequena. Para ela, um(a) adolescente ou uma criança maior compreende facilmente uma informação, já a criança pequena, muitas vezes, tem dificuldade em compreender.

Ao analisar o exposto, verifica-se que essa categoria da dissertação fez emergir questões muito relevantes: o gostar da EF e de seus diferentes conhecimentos como a principal motivação para o ingresso na formação inicial das professoras colaboradoras; a visão dicotômica entre teoria e prática relacionada aos conhecimentos da formação inicial; os estágios como uma simulação da prática; a participação em projetos de pesquisa ou extensão como espaços formativos para além das disciplinas; a experiência prática para o domínio do ambiente de trabalho; a inexistência de uma distinção explícita dos conceitos de criança e infância e um ecletismo de concepções a esse respeito.

Além disso, retomando pontos importantes, repetidamente as professoras colaboradoras manifestaram que o trabalho pedagógico de EF com a EI acontecia pela necessidade de suprir as horas de planejamento das professoras pedagogas. Também ficou evidente o desconhecimento de documentos legais referentes a EI, a falta de tempo e espaços para estudar sobre a infância e crianças, a falta de tempo para a elaboração do planejamento e a ausência de formação para isso. Considerando que as professoras enfrentaram situações que exigiam novas aprendizagens.

As professoras colaboradoras não foram preparadas para exercerem a docência no contexto da EI, muito menos houve adaptação a esse ambiente. Com isso, entende-se que as condições nas quais realizaram o seu trabalho pedagógico não favoreceu o desenvolvimento de uma proposta pedagógica efetiva, consistente e contínua.

Dessa forma, compreende-se que o trabalho pedagógico de professores(as) de EF com a EI, como se apresenta na RMESM, é frágil e instável. Nesse sentido, as professoras se percebem apenas como “cumpridoras” de tarefas e não como profissionais que concebem o próprio trabalho. Cenário que marca a ausência de um projeto pensado para EF com a infância.

6 APRENDIZAGENS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, evidencia-se as aprendizagens das professoras de EF, resultantes das experiências pedagógicas que tiveram, ao atuarem com as turmas de EI em escolas de Ensino Fundamental da RMESM/RS. A análise e interpretação das narrativas propiciou a construção do elemento categorial **aprendizagem na/com a experiência pedagógica**, de acordo com o que cada professora manifestou como aprendizagem significativa.

Conforme já mencionado anteriormente, a aprendizagem docente é construída ao longo do percurso formativo de cada professor(a) por meio da fusão de conhecimentos, saberes e fazeres da profissão. Esse processo ocorre na esfera da vida pessoal e profissional dos(as) sujeitos(as), marcado pelas suas subjetividades e pela diversidade das relações sociais vivenciadas.

Aprender é inerente ao ser humano, segundo Charlot (2007, p. 59) “nascer é ingressar em um mundo no qual se estará submetido à obrigação de aprender”, já que o sujeito só se transforma na medida em que se apropria do mundo. Entretanto, a aprendizagem docente “[...] é uma atividade intencional daquele que busca ser professor [...]” e, por isso, deve estar de acordo com o contexto educacional na qual o sujeito exerce a docência (OZELAME, 2010, p. 25). Nesse sentido, Ozelame (2010, p. 25) destaca a importância da valorização dos saberes da experiência, pois estes “[...] contribuem para a consolidação de diferentes modos de ser professor”.

Nessa direção, Mizukami (2005, p. 3) sublinha contribuições importantes que a literatura vem apresentando sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência, “[...] no sentido de delimitação de algumas direções e frentes de investimentos para processos formativos do formador”. Dentre os pontos destacados por esta autora, consideram-se relevantes para esse estudo:

- A natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência;
- A escola considerada como local de aprendizagem profissional;
- A existência de processos não lineares de aprendizagem;
- A importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico-científico quanto da prática pedagógica;
- A importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas;
- A necessidade de explicitação da base de conhecimentos e de compreensão de processos de raciocínio pedagógico na construção de conhecimentos da docência;
- A consideração da reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional;

- A influência de crenças, valores, juízos etc. na configuração de práticas pedagógicas; a necessidade de ambiente propício para partilha de ideias e diferentes tipos de conhecimentos dos professores;
- A necessidade de tempo e espaço mental para que professores possam se desenvolver profissionalmente; (MIZUKAMI, 2005, p. 3-4).

Ao analisar as narrativas das professoras colaboradoras desta pesquisa, observou-se, em maior ou menor grau, que essas contribuições da literatura listadas por Mizukami (2005) estão alinhadas com o presente estudo. Sendo assim, compreender o processo de aprendizagem docente possibilita entender o(a) professor(a) em todas as dimensões que envolvem o seu fazer cotidiano, não como um(a) sujeito(a) isolado(a), mas situado em determinado período histórico da sociedade em que vive.

As aprendizagens docentes das professoras colaboradoras se constituíram a partir de fontes de diferentes naturezas, desde as experiências corporais na infância até à docência como profissão. No entrelaçamento de aspectos que envolvem o âmbito da vida pessoal e profissional. Histórias de vida marcadas por experiências subjetivas, únicas e irrepetíveis, na qual as professoras foram consolidando as suas práticas pedagógicas.

A seguir, apresenta-se as aprendizagens docentes das professoras colaboradoras deste trabalho, manifestadas em resposta ao questionamento contido na entrevista semi-estruturada. Também, considerou-se aquelas aprendizagens que não ficaram expressas por um questionamento específico, mas emergiram de reflexões realizadas pelas professoras ao rememorem diferentes experiências do seu percurso formativo.

Em seu enunciado, a professora **Lúci** destacou a comunicação verbal e corporal como uma aprendizagem na/com a experiência pedagógica com a EI.

[...] eu considero muito como aprendizagem, inicialmente a questão da comunicação [...]. A contação de histórias ajudou muito nisso também, nessa questão da expressão e isso era uma outra coisa que eu trabalhava muito com eles "o macaco fez cara de brabo, como é que é cara de brabo?", "todo mundo com cara de brabo", "todo mundo com cara alegre". E aí, [...] quando eles estavam fazendo uma baderna, uma bagunça e eu estava com a expressão braba eles já me reconheciam, eu não precisava brigar com ninguém só fazia uma cara... "como assim?!" E aí, eles já entendiam e isso era maravilhoso de ver. (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 10).

Outra aprendizagem na/com a experiência pedagógica, enfatizada pela referida professora, diz respeito a elaboração de planejamentos para as crianças, “[...] buscar, preparar e pensar em atividades que desenvolvessem mais as habilidades básicas, andar, correr, chutar, pular, girar, rolar, enfim... esses movimentos mais básicos, equilíbrio básico, lateralidade, percepção espacial [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 10). **Lúci** contou que

percebia a falta desse trabalho com as habilidades básicas quando atuava com os(as) alunos(as) dos Anos Finais.

[...] por exemplo, do 6º ano eu chegava lá e ia fazer uma atividade de aquecimento, tinha aluno que não sabia o que era direita e esquerda, porque faltou isso lá atrás. A questão da percepção do espaço “anda mais pra cá, anda mais pra lá”, e... noção de tempo “conta mentalmente 10 segundos e corre”. [...] eu acho que esse foi o maior aprendizado, porque não adianta a gente levar as crianças, os maiores no caso, querer que eles saibam fazer uma atividade mais complexa se eles não aprenderam o básico. (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 10).

Diante do exposto, fica explícito no enunciado de **Lúci** a perspectiva da teoria do desenvolvimento/aprendizagem motora que reforça o modelo esportivo e busca, prioritariamente, “[...] o desenvolvimento de habilidades motoras necessárias a uma futura performance esportiva” (BUSS-SIMÃO, 2005, p. 167-168). É importante destacar que **Lúci**, quando ingressou na formação inicial, sentia-se “deslocada” naquele ambiente, pois segundo essa professora, seus colegas de graduação tinham muitas habilidades motoras, diferentemente dela. Talvez, as elaborações que **Lúci** tem sobre si mesma e suas experiências corporais, ou a falta delas, na infância possam estar relacionadas com a visão que ela possui de seus/suas alunos(as).

Por outro lado, **Lúci** enfatiza a importância dos(as) professores(as) serem capazes de fazer uma “leitura” da criança, “[...] conseguir ter essa leitura [...] como eles externalizam o que eles estão sentindo, [...] percebi a importância de a gente enquanto professor não deixar com que eles percam isso [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 12). Este enunciado de **Lúci** remete à ideia da escuta sensível como algo essencial no trabalho pedagógico do(a) professor(a) de EF com a EI. Aqui parece que há uma aprendizagem ou um entendimento sobre criança e infância que vem da maternidade, conforme observou-se em sua narrativa.

[...] óbvio que esse comentário que eu vou fazer foi uma aprendizagem pessoal mais em função da pandemia, [...] professores que tivessem mais convivência direta com as crianças pequenas, essa percepção de como eles exteriorizam o que eles estão sentindo e como para nós, às vezes, passa despercebido [...]. Durante a pandemia agora, eu, por exemplo, pude presenciar crises de ansiedade do meu filho, dizendo que estava chorando porque a perninha do bonequinho caiu ou porque o carrinho quebrou, mas não era isso, tinha muito mais. E aí, eu percebia muito essa questão assim de eu conseguir... parar e dizer não, ele não está chorando por causa do carrinho, tem alguma coisa aqui que está fazendo ele chorar. [...]. E aí, eu acho que isso é uma coisa que a gente consegue perceber muito na escola, e eu entendi quando amigas minhas da área da pedagogia me dizem assim: “a fulaninha, o Joãozinho... não está bem, ele está irritado demais ou ele está agitado demais [...]”. (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 12).

Já a professora **Cristal** mencionou compreender às peculiaridades da atuação pedagógica com a EI, que exigem do(a) professor(a) a escuta sensível, a disponibilidade de tempo e afeto. Em suas palavras:

Aprendizagem a gente tem praticamente todos os dias. Então, a gente precisa saber que aquele aluno que está ali... eles também precisam ter um carinho especial, uma atenção especial. E o pré, em si, exige muita atenção porque a criança chega... “professora, professora, professora”, parece que tu tem que dar aquele tempo pra escutar ela, porque senão, ela não vai conseguir... ela não vai fazer mais nada enquanto tu não escutar o que ela quer falar do cachorrinho dela, da mãe dela, do vizinho dela. Se ela quer te contar alguma coisa, tu tem que parar e escutar, porque se não ela fica o tempo todo ali e tu não consegue dar conta do resto, de todas as outras crianças. Então, eu acho que a criança, o pré, a questão da EI tem muito essa questão da atenção, eu acho que isso é diferente nas outras turmas, tu já vê que eles não são tão apegados a essa atenção, a essa conversa da vida deles [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 9).

A necessidade que algumas crianças apresentam de contar as suas histórias, muitas vezes fantasiosas, é algo que faz parte do mundo infantil, assim como a necessidade de se movimentar, de brincar e se expressar corporalmente. Retomando a fala de Sayão (2002), parece que há um esquecimento do tempo de infância por parte das pessoas adultas, o que ocasiona uma cobrança de um comportamento infantil engessado. Nessa direção, Dornelles (2001) destaca como as crianças construíram socialmente o modelo de ser professor(a). “Nesse papel, precisam mandar fazer fila, xingar os outros, mandar fazer tarefa..., tudo é grito, tudo é mando. As crianças incorporam sinais autoritários que, historicamente, têm feito parte do papel de ser professor(a) [...]” (DORNELLES, 2001, p. 106).

Buss-Simão (2011, p. 14) ressalta que o adulto precisa exercitar a escuta e o olhar atento “[...] com o intuito de compreender as crianças nas suas particularidades”, “essa escuta e esse olhar atentos possibilitam a sistematização das experiências das crianças”. **Cristal** manifestou ter o entendimento de que o trabalho pedagógico com a EI requer do(a) professor(a) o desenvolvimento de uma escuta sensível, de disponibilidade de tempo e afeto. Apesar disso, fica implícito se houve aprendizagem para ela.

Cristal também relatou sobre as perguntas difíceis que as crianças fazem, algumas surpreendentes, como significado de palavras difíceis de explicar “[...] às vezes, é uma palavra [...] difícil da gente explicar pra gente que sabe o que é [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 10). Aqui parece que há uma constatação da professora a respeito das perguntas curiosas das crianças. A ocorrência de diferentes constatações pode contribuir para uma compreensão mais alargada, ou até mais aprofundada, de criança nessa escuta cotidiana. Esses elementos sutis ganham importância para concretizar uma aprendizagem, uma vez que

as professoras identificam esses aspectos com base em reflexões sobre as suas experiências pedagógicas. Autores como Pimenta (2002) e Ghedin (2002) ressaltam a importância da prática profissional para a elaboração de conhecimentos através da reflexão. Assim como listado por Mizukami, mencionada anteriormente, é necessário que seja ofertado para o(a) professor(a) tempo e espaço mental afim de promover processos reflexivos, pois isto, pode configurar-se como fonte de aprendizagem profissional.

Outro aspecto evidente, nessa fala da professora **Cristal**, é o entendimento da aprendizagem docente como um processo contínuo, da mesma forma, em diferentes momentos de suas narrativas, as professoras **Lúci**, **Charlotte**, **Lili** e **Ameli** também expressaram que a aprendizagem é diária e ocorre ao longo do tempo. Observa-se essas ideias em alguns enunciados:

[...] eu acho que ainda tenho muito pra evoluir nessa questão da comunicação, eu sinto que eu evoluí muito, mas eu sinto que estou longe de ter a capacidade que uma professora pedagoga tem, por exemplo... nesse sentido de trabalho com os pequenos, eu sinto que ainda fica muito a desejar nesse sentido sabe... melhorei muito em relação ao que eu era, mas eu acho que tem muito para evoluir nesse aspecto. [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA LÚCI, 2021, p. 11).

[...] a importância de um professor se abrir, e não ficar só naquela coisa, que como eu já ouvi assim "ai, eu não faço mais curso porque é tudo a mesma coisa". Gente... não dá pra ouvir uma coisa dessas. "A...porque essas formações", mas por favor, a gente sempre aprende. [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 10).

[...] Hoje eu até assim...é bem com o passar tu vai aprendendo, tu vai sabendo ter aquele traquejo todo que tu precisa. Além do conhecimento. [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA CHARLOTE, 2021, p. 17).

[...] Me vejo também com muitas limitações, muitas limitações, acredito que existe e sempre vai existir necessidade também de aperfeiçoamento, de conhecimento também, mas eu me vejo assim, como um ser humano que está ali lidando humanamente, humildemente com outro ser humano que está em processo de evolução e que aí são os pares atuando em prol de um crescimento, assim que eu me vejo. (ENTREVISTA PROFESSORA AMELI, 2021, p. 13).

Ao examinar essas falas, verifica-se que a aprendizagem docente é um processo constante na vida das professoras e que, em grande medida, ocorre na interação social com a experiência pedagógica. As professoras identificaram algumas dificuldades nesse processo de aprendizagem da docência, principalmente, na atuação com a EI, pois exigiu um movimento por parte delas que gerou uma desestabilização frente ao que já tinham como conhecimentos e saberes consolidados. No entanto, esta mobilização para aprender a docência possibilitou avanços conforme as professoras apontaram em seus enunciados.

Charlotte relatou que uma de suas aprendizagens ocorreu a partir das experiências docentes com crianças, “[...] o professor apanha, porque ele tem que ir muito além do conteúdo específico. É todo um social, toda uma abordagem que tu tem que ter assim, para o aluno conseguir, porque é muita coisa em jogo” (ENTREVISTA PROFESSORA CRISTAL, 2021, p. 17). Para ela, essas experiências práticas proporcionaram a aquisição de saberes específicos da profissão, construídos ao longo do tempo, com base em aspectos relacionados ao contexto no qual desenvolveu o seu trabalho. Conforme já citado, Mizukami (2005) ressalta elementos que devem ser considerados essenciais ao abordar o processo de aprendizagem da docência, como a prática profissional que permite a elaboração de conhecimentos próprios da docência. Com relação a isso, Tardif (2014) destaca que,

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. (TARDIF, 2014, p. 14, grifo do autor).

De forma semelhante a **Charlotte**, **Lili** e **Ameli** manifestaram que o domínio do ambiente de trabalho ocorre gradativamente e nesse cotidiano vão percebendo, aos poucos, o que funciona ou não.

Em enunciado anterior de **Charlotte**, fica evidente que seus saberes docentes também são oriundos dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares e curriculares. Corroborando com isso, Tardif (2014) sublinha que os saberes docentes são plurais e se constituem na esfera da vida social.

Além disso, conforme citado no capítulo anterior, **Charlotte** teve a oportunidade de desenvolver um trabalho em conjunto com os bolsistas do PIBID, o qual propiciou experiências ricas de movimento para as crianças e, talvez, aprendizagens. No entanto, a professora não deixou explícito se houve algum tipo de aprendizagem para ela. Visto que, esse trabalho organizado com os(as) pibidianos(as) foi durante um período, ou seja, foi algo pontual que não teve continuidade. Todavia, entende-se que isso pode sinalizar a importância de um trabalho integrado com outras pessoas ou com outros(as) professores(as).

Nessa direção, **Lili** relatou aprendizagens a partir da observação e diálogo com os pares. Com base em sua narrativa, ficou evidente que essa troca com os pares foi fundamental para a constituição do seu modo de ser docente e do seu fazer cotidiano. Também, enfatizou a relevância dos conhecimentos e saberes que são elaborados com a experiência prática, “[...] eles

tinham muito mais experiência do que eu, por trabalhar já há anos na escola. E eu, apesar de estar formada há muito tempo, não era uma área que eu atuava [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 11). Aqui, observa-se que a professora precisou reaprender algumas especificidades da EF escolar, visto que esteve afastada dessa área por, aproximadamente, 10 anos.

Eu gostava muito de observar os colegas, como é que eles usavam as metodologias deles com os alunos, para eu ter uma base de como poderia trabalhar com a minha disciplina também. Desenvolvimento assim não só do conteúdo, mas a postura, o atendimento ao aluno, o que ele precisava, como deveria ser dentro da disciplina, das regras da escola. Sempre também buscando informações das normas de cada escola, das regras, como eles trabalhavam com a comunidade escolar. (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 10).

A importância desses momentos de troca com seus/suas colegas de profissão é destacado mais uma vez por **Lili** ao final da entrevista. As dúvidas, preocupações e angústias levantadas por reflexões que essa professora faz do seu trabalho pedagógico em todas as etapas de ensino, indicam a necessidade de um trabalho em conjunto com outros(as) professores(as) de EF.

É eu posso te dizer, assim... que a impressão que tenho é que nada sei (risos), que quanto mais a gente estuda, mais tu trabalha, tu não tem noção se teu trabalho está sendo feito de forma correta, se é o ideal, se é o adequado. Porque cada um de nós professores, independente da sua disciplina tem sua forma de trabalhar, tem sua metodologia, forma de abordar os alunos, de interagir com eles. E, às vezes, eu me pergunto, será que eu estou conseguindo desenvolver... tudo que eu deveria desenvolver com o aluno? Será que a forma como eu estou trabalhando está contemplando? Está de acordo com a BNCC, com o DOC, com a RCG...está dentro do que, vamos dizer assim, seria o ideal, como disciplina de EF, desenvolver com os alunos. [...] Então, eu digo quanto mais eu sei, eu nada sei, mais dúvidas vem (risos). Quanto mais tu estuda mais dúvidas vem. E quanto mais tu evolui, principalmente esse ano agora de pandemia, que a gente teve que fazer um trabalho de EF totalmente diferente do que a gente faz, porque a gente é muito do corporal, do físico, da prática. Não que tu não trabalhe teoria com teus alunos, mas aquilo ali é mais um trabalho, um plano, uma explicação. Porque teu momento de interagir com eles é na prática. E aí eu me pergunto: será que eu estou trabalhando na mesma forma que meus colegas? Será que eu estou deixando algo de fora, sabe. Eu todo o ano passado e até agora, eu me pergunto: será que eu estou tentando manter o mesmo nível que meus colegas da rede? Porque a gente trabalha para uma rede. Será que a forma que a gente está trabalhando, está ideal? Tá contemplando? É dúvidas que vem e a gente não tem resposta. Só se a gente pudesse observar cada professor trabalhando, tanto de forma remota como na prática. Então, eu vou trabalhando de uma forma, mas será que está dando certo? Será que eu estou alcançando os meus alunos da forma que deveria? É uma coisa que a gente pensa muito, eu penso muito. Porque é... como a gente não tem contato com os colegas de perguntar "a...o que tu tá fazendo na tua aula?". Porque a gente está em casa, agora que a gente está voltando para um presencial, mas é o seu presencial dentro da sua escola, tu não tem um contato com colegas de outra escola. É difícil, a não ser nessas formações, mas mesmo assim ainda é difícil, porque é tudo online, é remoto, através de links e é um tema específico que está sendo abordado nesses encontros. [...]. (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 21-22).

Vale ressaltar que essas formações referidas por **Lili** são formações continuadas ofertadas pela SMEd que, no período de pandemia, foram realizadas de forma online com temáticas pré-determinadas. O fato de não ter a opção de formações organizadas por área de conhecimento pode limitar as possibilidades de aprendizagens, uma vez que cada disciplina possui as suas especificidades, ainda mais em se tratando da EF na EI.

No que se refere ao desenvolvimento de um trabalho integrado entre professores(as), salienta-se que esse não se resume a troca de materiais, sugestões de tarefas e reprodução de atividades, mas também tem o dever de propiciar uma reflexão aprofundada sobre as concepções teóricas que orientam o trabalho pedagógico de cada professor(a) (OZELAME, 2010).

Outro aspecto, evidenciado na fala de **Lili**, é a noção de incompletude do processo formativo e isso faz com que a esta professora questione constantemente a sua ação docente. Segundo Bolzan (2002), desenvolver a atitude reflexiva sobre a experiência pedagógica possibilita que o(a) professor(a) atue como um/uma pesquisador(a) de sua própria sala de aula, produzindo conhecimento profissional e pedagógico. Esta autora expressa que:

Durante o processo de reflexão, o(a) professor(a), muitas vezes, deixa emergir os seus esquemas implícitos ou mesmo as suas construções teóricas, formuladas desde a formação acadêmica, tentando aproximá-las de sua problemática atual. Ao refletir, ele/ela passa a pensar sobre a situação passada estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas. (BOLZAN, 2002, p. 17).

Nessa direção, Ghedin (2002) afirma que a experiência docente é um lugar de produção de conhecimento, contudo isso só acontece quando há uma postura crítica do(a) professor(a) sobre as suas experiências. As reflexões contínuas de **Lili** sobre sua forma de trabalhar, sobre os conteúdos abordados, a postura frente aos alunos(as) e/ou crianças, a postura frente ao contexto social, político e cultural é essencial para a construção de um saber baseado na experiência (GHEDIN, 2002).

A narrativa de **Lili** revela outras aprendizagens significativas como, a compreensão da existência de diferentes infâncias e o entendimento do planejamento como algo não homogêneo.

Então, eu aprendi que, às vezes, quando uma aula que tu prepara, tu busca material, tu se dedica, porque que, às vezes, ela não deu certo?! Por que, de repente, tu não consegui desenvolver. Ou, por que aquela criança ou aquele grupo de crianças não estavam adaptadas para aquilo. Ou, tinha alguma outra coisa que interferisse. Por que que não deu certo?! Por que, às vezes, a gente tem uma turma que é super agitada e tu não consegue fazer eles se concentrarem. Ou, tem um aluno ou dois que o comportamento dele não é legal em relação aos outros e aí tu tem aqueles alunos que são mais agressivos. E aí, que aprendi isso, que cada criança é única, cada família é única [...]. Tu planeja, mas tu nem sempre sabe se aquilo vai sair como tu planejou exatamente, porque tem coisas que acontecem e que tu não tem noção. E aí, tu precisa adaptar e eu acho que é muito isso, tu ter um planejamento básico, mas a tua aula, ela modifica o tempo inteiro. Aquilo que tu planejou se tu vê que não dá certo naquele momento, tem que ser criativo e pensar numa outra estratégia pra interagir com aquele aluno, pra todos participarem, pra todos socializarem. [...]. A tua metodologia para aquela turma é diferente da outra, que já tem um outro aspecto, um outro perfil. Então, cada turma é única, tu vai adaptando na verdade. [...] . Então, tu vai observando cada turma, cada criança e vai montando não é um planejamento, são vários. Ou, até o mesmo planejamento, mas são estratégias diferentes e é isso que eu aprendi, o que dá certo numa turma, não dá certo na outra. O que dá certo pra uma criança, não dá certo pra outra. É adaptação o tempo inteiro. É um planejamento básico, mas estratégias e adaptações o tempo todo (risos). Semanas diferentes, dias diferentes, mês diferente. (ENTREVISTA PROFESSORA LILI, 2021, p. 15-16).

Lili criou estratégias e utilizou metodologias diversas para dar conta dos perfis diferentes das turmas, elaborando mais de um planejamento e quando necessário adaptava a realidade de atuação. Esse entendimento do planejamento como algo não homogêneo revela a capacidade e sensibilidade desta professora em considerar a existência de contextos sociais variados na qual as crianças estão inseridas. Ao refletir sobre essa realidade de atuação, torna-se possível a reconstrução de sua prática, agregando novos saberes ao seu trabalho pedagógico.

A compreensão manifestada por **Lili**, de que cada criança é única, evidencia uma concepção que vai ao encontro dos novos estudos da criança e infância, pois, em suas falas, a professora expressa que cada criança vive em famílias diferentes, em contextos diferentes e, conseqüentemente, com características diferentes. De acordo com os novos estudos da infância e criança, as crianças e infâncias “[...] só podem ser compreendidas no plural, abrangendo variados condicionamentos socioculturais, relações de classe, gênero, idade, etnia e o reconhecimento da existência de culturas da infância” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 116-117). Apesar disso, em alguns momentos, essa professora apresentou uma percepção biológica de desenvolvimento humano, reforçando a importância do desenvolvimento de habilidades motoras necessárias para um bom desempenho físico-motor.

Ao analisar as questões elucidadas pelas professoras colaboradoras, compreende-se que suas aprendizagens docentes de EF na/com a EI se constituíram com base em diferentes experiências que atravessaram as suas histórias de vida, deixando marcas nos seus modos de ser e fazer profissional. As professoras destacaram importantes aprendizagens na/com a

experiência pedagógica: a comunicação, a escuta sensível, a disponibilidade de tempo e afeto, a observação e o diálogo com os pares, a compreensão da existência de diferentes infâncias e o entendimento do planejamento como algo não homogêneo. Entende-se que essas aprendizagens emergiram na/com a experiência pedagógica e possuem estreita relação com o percurso docente de cada uma.

Assim, após examinar atentamente as narrativas das professoras e as aprendizagens docentes referenciadas por elas, com reflexões sobre as experiências que tiveram ao longo dos seus percursos formativos, foi possível delinear alguns apontamentos que coadunam com o estudo de Mizukami (2005), em especial a relevância da prática profissional para a elaboração de conhecimentos e saberes próprios da docência. Cabe enfatizar que esse processo, para todas as professoras, foi interrompido por diferentes motivos, portanto não houve a continuação desse trabalho pedagógico de EF com a EI. Essa descontinuidade representa, mais uma vez, a ausência de um projeto consolidado de EF para atuar com a EI na RMESM/RS.

7 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Começar a escrita da finalização desta pesquisa me obriga a pensar em aprendizagens em andamento, pois compreendo que ainda me encontro neste processo no qual continuarei, provavelmente, por um longo período. Manifesto isso por diferentes motivos. Primeiramente, porque a construção deste estudo se desenrolou face a minha condição de professora de EF dos Anos Finais do Ensino Fundamental da RMESM/RS. Fato que, algumas vezes, durante esse caminho, repenso e analiso a condição na qual me dispus a realizar essa investigação. Em um cenário escasso de tempo para sua construção, considerando a situação de pandemia que o país atravessava. As escolas foram fechadas e, com isso, uma forma de trabalho alternativo foi implementado, o trabalho remoto. Circunstância que se apresentou desafiadora para todos os(as) professores(as), assim como, para alunos(as), famílias e comunidade escolar. Isso exigiu que os(as) professores(as) aprendessem a utilizar o *google meet* e o *classroom*, além de elaborar o planejamento e ministrar aulas. Nesse contexto, o planejamento se tornou extremamente desafiador e as demandas de trabalho bastante aumentadas.

A intenção não é buscar justificativas, mas refletir sobre o meu processo nesta conjuntura, sendo professora da rede e enfrentando as condições impostas pela pandemia para a realização desta pesquisa, no entrelaçamento de minha vida pessoal e profissional. Percebo que o tempo é imprescindível para a amadurecer as leituras realizadas e fundamental para análise do longo e intenso processo de produção de dados. O material produzido a partir das narrativas das professoras colaboradoras é rico de conteúdo para investigação e extrapola as condições para obter tudo que ele oferece em função do tempo.

Nesse sentido, a opção pelo título deste capítulo “Considerações In(conclusivas)” leva em conta o exposto acima e também resulta do reconhecimento do lugar de fala de cada professora, das suas subjetividades, considerando que cada uma delas possui histórias de vida diferentes, que são permeadas por diferentes experiências pessoais e profissionais. E nessa dinâmica formativa, os modos de ser docente vão sendo moldados, construídos e reconstruídos com base nos sentidos e significados que as professoras atribuem às experiências. Por isso, entende-se como um processo (in)conclusivo, uma vez que ao ler o trabalho finalizado as professoras colaboradoras podem identificar formas de compreensão diferentes de seus enunciados, o que abre a possibilidade de novas interpretações. Da mesma maneira, a pesquisadora certamente encontrará novas questões a serem analisadas e discutidas.

Neste processo de análise, mesmo reconhecendo possíveis fragilidades, ousamos em utilizar as principais ideias de Bakhtin. O que propiciou analisar cuidadosamente cada

enunciado, com o intuito de compreender o outro a partir da percepção desse, considerando a sua singularidade e sua relação com o mundo.

Assim, ao analisar as narrativas das professoras colaboradoras, foi possível conhecer as diferentes experiências corporais que cada uma delas vivenciou, no período da infância e adolescência, dentro ou fora da escola. Experiências que marcaram histórias de vidas construídas de forma única, nas quais ecoaram sentidos e significados acerca do brincar. Diferentes experiências geram diferentes sentimentos, que repercutem na constituição das corporeidades. É interessante pensar que todas as professoras tenham chegado a uma escolha comum. O gostar da EF e de seus diferentes conhecimentos parece ter sido a principal motivação para o ingresso na formação inicial.

As narrativas das professoras indicaram que a formação inicial foi um importante processo de apropriação de conhecimentos da profissão docente, na qual vivenciaram diferentes experiências e participaram de projetos de pesquisa ou extensão, exceto **Cristal** e **Charlotte**. No que se refere aos estágios, ficou expresso que eles possibilitaram uma simulação da prática. Contudo, não foram suficientes para a compreensão da complexa ação da docência. Ainda, percebeu-se que, em algumas falas das professoras colaboradoras, há uma visão dicotômica entre teoria e prática relacionada aos conhecimentos da formação inicial.

O início da docência em EF, para as docentes investigadas, é marcado por alguns desafios e dificuldades, como o trato com os(as) alunos(as), o “domínio” de turma, a aproximação com a realidade do(a) aluno(a), os diferentes contextos sociais, o relacionamento entre professor(a) - aluno(a) e aluno(a) - aluno(a). Além do mais, a falta de estrutura material para as aulas de EF, a visão de uma EF assentada na prática esportiva e voltada para a competição exagerada, também foram apontadas por algumas professoras.

Retomando o exposto no capítulo cinco e seis, o processo de aproximação com a EI ocorreu com o objetivo de suprir os turnos de planejamento dos(as) professores(as) regentes das turmas. Essa demanda, juntamente à carga horária disponível das professoras de EF, possibilitou as suas atuações em APIs.

Com relação as concepções de criança e infância, identificou-se que essas são ecléticas e não há uma distinção explícita dos conceitos de criança e infância, pois ora demonstram uma escuta sensível, pensando a criança como ela é, ora apresentam uma percepção biológica de desenvolvimento humano e, por vezes, uma visão “adultocêntrica” e romântica da infância.

De acordo com as narrativas das professoras colaboradoras, à docência de EF com a EI também foi atravessada por vários desafios e dificuldades, dentre esses, o domínio de turma, a falta de conhecimentos para atuar com esta etapa da educação, a falta de tempo para a

elaboração do planejamento, principalmente, durante a pandemia que ocasionou demandas de trabalho extremamente aumentadas. As condições, nas quais as professoras exerceram a docência em EF, revelaram uma falta de preparo e adaptação ao contexto da EI. Além disso, diversas vezes as professoras colaboradoras enfatizaram que o trabalho pedagógico de EF com a EI acontecia pela necessidade de “cobrir” o planejamento das professoras pedagogas. Isto parece indicar que há um conflito interior entre ser professora de EF e ser professora na condição de alguém que executa tarefas pensadas por outras pessoas, não existindo margem para conceber o próprio trabalho. O que pode incidir sobre o processo de aprender, na medida em que não há um exercício pleno da docência para aprendizagens docentes efetivas.

Ademais, o desconhecimento de documentos legais referentes a EI, a falta de tempo e espaços para estudar sobre a infância e crianças, e a ausência de formação para isso são marcadores dessa fragilidade e instabilidade manifestada pelas professoras. O tempo e a criação de espaços que possibilitem essa atividade reflexiva podem se configurar como momentos importantes para as professoras consolidarem uma aprendizagem. Por isso, ressalta-se a necessidade de um projeto realmente pensado na importância da EF para a EI.

Finalizando o processo de pesquisa, foi possível compreender que as aprendizagens docentes das professoras colaboradoras são de origens diversas e se constituíram a partir de diferentes experiências, desde a infância até a fase adulta, no emaranhado dos aspectos que envolvem a vida pessoal e profissional. A aprendizagem na/com a experiência pedagógica é o elemento categorial que emergiu das narrativas das professoras e, com ele, aprendizagens importantes foram verificadas, como a comunicação, a escuta sensível, a disponibilidade de tempo e afeto, a observação e o diálogo com os pares, a compreensão da existência de diferentes infâncias e o entendimento do planejamento como algo não homogêneo. As diferentes constatações das professoras a respeito das peculiaridades da atuação pedagógica com a EI podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada de criança e, talvez, materializar-se como uma aprendizagem.

Por fim, realizou-se todos os movimentos propostos para este estudo, entendendo como um processo contínuo e que aqui não se esgota. Da mesma forma como o percurso formativo de cada professora colaboradora, além da própria pesquisadora, não se termina aqui, pelo contrário, novos conhecimentos são constantemente agregados, assim como novas possibilidades de interpretações e análises.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014. 16. ed. Tradução de Michel Lahud e Carlos Henrique D. Chagas Cruz.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A.C.C.; Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v.41, n.1, p. 103-122, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 11 de mar de 2021.

BASTOS, F. B.; ANACLETO, F. N.; HENRIQUE, J. Formação continuada colaborativa de professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/46883>. Acesso em: 22/08/2020.

BASTOS, F. B.; HENRIQUE, J. A colaboração na formação contínua de professores: compartilhamento em lugar do isolamento docente. In: XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE, VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONICE. 2015, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: CBCE, 2015. p. 01-03. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/8005/3614>. Acesso em: 29/08/2020.

BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa**. - 1 ed. - Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 16 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 16 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre.: Mediação, 2002. 176p.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. do.; SONOO, C. N.; LEMOS, C. A. F.; BORGATTO, A. F. Bem-estar do trabalhador docente em educação física ao longo da carreira. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 24, n. 2, p. 233-246, 2. trim. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/16114>. Acesso em: 24/08/2020.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-173, jan. 2005.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-21. jan. 2011.

CARREIRO DA COSTA, F. da. A Formação de Professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In: COSTA, F. C. et al. **Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigações, prática**. Edição: Faculdade de Motricidade Humana, 1996, p. 9-36.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** [recurso eletrônico]: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. - Dados eletrônicos - Porto Alegre: Artmed, 2007.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CLATES, D. de M.; FIGHERA, A. C. M.; CAMARGO, M. C. da S. O mestrado acadêmico no processo de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-17, abril/junho, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-80402.2020e67704>. Acesso em: 28/08/2020.

CONNELLY, F. M. E CLANDININ, D.J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. (org.). (1995). **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**. Porto, v.17, p.113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 10 de mar. de 2021.

COSTA, A. R.; KUNZ, E. O “brincar e se-movimentar” como base teórico-filosófica para a compreensão do ser criança. In: HERMIDA, J. F.; BARRETO, S. de J. (Org.). **Educação Infantil: temas em debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 51-74.

COSTA, J. A. G. R.; SANTOS, J. T. dos. Narrativas de professores de Educação Física egressos do programa de residência do colégio Pedro II: revisitando cadernos e memoriais. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 63, p. 01-22, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/73550/45125>. Acesso em: 24/08/2020.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradutora Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, LDA, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIÁLOGOS DO BRINCAR: Um olhar para o brincar (2016). 1 vídeo (51 min). Publicado pelo canal diálogos do Brincar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FNFGaKbDt-8>. Acesso em: 22 de set. 2022.

DORNELES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da. S. (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, 2001. p. 101-108.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação de Professores de Educação Física: elementos para pensar uma epistemologia das práticas formativas**. Vitória: EDUFES, 2014.

FRANCELINO, K. dos S.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; ANDRADE FILHO, N. F. Práticas de formação de um professor de educação física em contexto de desenvolvimento profissional na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 606-617, jul./set. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/24383>. Acesso em: 29 jun. 2020.

FRATTI, C. da L. **A Infância e o Currículo de Formação de Professores de Educação Física – Considerações a partir do Curso de Licenciatura do CEFD/UFSM**. Trabalho de Conclusão de Curso, 2014.

FRATTI, C. da L. **Infância no Currículo de Formação de Professores de Educação Física do CEFD/UFSM**. Artigo de Especialização, 2017.

FREIRE, M. A. M. **O jeito de ser menina e menino no cotidiano da educação infantil**. 2010, 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARIGLIO, J. Â.; LOPES, J. N. L.; SANTOS, R. P. dos. Aprendizagens docentes de professores de educação física iniciantes: o caso de egressos do curso de licenciatura da UFMG. In: XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE, VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONICE. 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: CBCE, 2019. p. [4]. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/11936/6552> Acesso em: 29/08/2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, P. M. S.; FERREIRA, C. P. P.; PEREIRA, A. L.; BATISTA, P. M. F. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Rev Bras Educ Fís Esporte/USP**, (São Paulo) 2013, Abr-Jun; 27(2): 247-267, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/58565>. Acesso em: 24/08/2020.

GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a educação física**. 2018, 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2018.

GUEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

HUANG, R. **RQDA: R– based qualitative data analysis**. R package version 3.6.1. (2019). Disponível para download em: <https://rqda.r-forge.r-project.org/>.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo; Cortez, 2004.

LIMA, J. P. C. de; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M.; DÖHL, V. V. Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 869-891, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251047710006>. Acesso em: 20 de jan de 2021.

MARTINS, A. C. **Processo formativo de professores de língua inglesa: ser formador e ser professor sem álibis**. - 1. Ed. - Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2018. 288p.

MARTINS, A. C; CAMARGO, M. C. da S. Aprendizagem docente. In: XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE, VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONICE. 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: CBCE, 2019. p. [2]. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13301/6660>. Acesso em: 29 de jun. de 2020.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018, 212 p. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2018.

MELLO, A. S. et al. Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>. Acesso em: 18 de fev de 2021.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N. A aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 01-17, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>. Acesso em: 31/08/2022

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. **Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão**. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 402-413, set./dez. 2012.

MORBI, M. dos R.; MATEU, P.; MARQUES, R. F. R. Tornando-se um treinador de futsal de elite: um estudo de caso brasileiro. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26065, p. 01-19, ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/101341>. Acesso em: 28 jun. 2020.

MOREIRA, H. de R.; NASCIMENTO, J. V. do; SONOO, C. N.; BOTH, J. Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p. 900-912, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3060>. Acesso em: 28/08/2020.

MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. V. 2, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28277/30119>. Acesso em: 12/06/2022.

MOTA, E. A. D.; PRADO, G. do V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [30]: p. 109-134, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1761>. Acesso em: 06 de jul de 2022.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. 3. ed. p. 61-93.

OZELAME, G. R. **Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas**. 2010, 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6799>. Acesso em: 01/02/2021.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSEBON, C. M. **Matrícula Obrigatória na Educação Infantil: impactos no município de Santa Maria - RS**. 2016, 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

PRADO, G. do. V. T.; SERODIO, L. A. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. In: PRADO, G. do. V. T. et al. (Orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 51-73.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QUINAUD, R. T. et al. Gestores do esporte: reflexões sobre sua formação e desenvolvimento profissional. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22: 52188, p. 01-17, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/52188>. Acesso em: 29 jun. 2020.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte/USP**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/45902/49505>. Acesso em: 24/08/2020.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. de. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino. **Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 42-60, setembro/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p42>. Acesso em: 24/08/2020.

SANTA MARIA, **Lei nº 4.123, de 22 de dezembro de 1997**. Cria o sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1997. Disponível em: <https://www.camara-sm.rs.gov.br/proposicoes/lei-ordinaria/1997/1/0/1844>. Acesso em: 07 de fev. de 2022

SANTA MARIA, Secretaria Municipal de Educação de. **Documento Orientador Curricular. Educação Infantil**. Santa Maria – RS, 2019.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>. Acesso em: 10/03/2021.

SILVA, I. C. de A. L. e; **Política Nacional de Educação Infantil: a participação de atores não estatais na elaboração da política pública**, 2013, 287. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

SILVA, L. O. e; DIEHL, V. R. O.; SILVA, M. A. da. Pesquisa narrativa na Educação Física: aprendizagens metodológicas. In: FONSECA, D. G. da. et al (Orgs.). **Trabalho docente em Educação Física: questões contemporâneas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021. p. 45-61.

SILVA, M. da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SIQUEIRA, R.B.; BASILIO, P. de M. Turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental: a política da pré-escola na cidade do Rio de Janeiro. **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88370, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/88370>. Acesso em: 22 de jan de 2022.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Av. Roraima nº 1000 - Cidade Universitária - Bairro Camobi - Santa Maria – RS
CEP: 97105-900
Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: ppedf@ufsm.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **“A APRENDIZAGEM DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA – RS”**

Pesquisador responsável: Maria Cecília da Silva Camargo (orientadora) e Cristiane da Luz Fratti (Mestranda)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)

Telefone para contato: (55) 999753697 ou (55) 996056104

Endereço postal: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 51, Departamento de Desportos Individuais, sala 2053, 97105-970 - Santa Maria – RS.

Local da coleta de dados: Nas escolas que demonstrarem interesse em participar do estudo.

Eu Maria Cecília da Silva Camargo, responsável pela pesquisa **“A APRENDIZAGEM DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA – RS”**, o (a) convido a participar como voluntário (a) deste estudo. Esta pesquisa pretende **“Compreender como se constitui a aprendizagem docente de Educação Física na/com a Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental do município de Santa Maria/RS”**.

Além disso, pretende-se:

- Conhecer os percursos docentes dos professores (as) de Educação Física que trabalham na Educação Infantil da RMESM/RS;
- Identificar a concepção de infância dos (as) professores (as) de Educação Física da RMESM/RS;
- Aprender o processo de construção da docência da Educação Física com as turmas de Educação Infantil dos (as) professores (as) investigados (as).

Acreditamos que ela seja importante porque irá contribuir com a produção do conhecimento científico comprometido socialmente e atento às demandas do momento histórico (cenário amplo e local), visando, com isso, compartilhar as experiências provenientes do desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa, estreitando os laços entre a universidade e a escola. Para sua realização será feito o seguinte: uma pesquisa colaborativa (produção de narrativas escritas). Sua participação constará em participar dos encontros online e construção de narrativas de maneira escrita.

É possível que aconteçam desconfortos ou constrangimentos em alguma das etapas da pesquisa (encontros online colaborativos e com produções de narrativas escritas) e caso isso ocorra, você poderá optar por não responder a pergunta, questionamento ou narrativa e/ou poderá optar por desistir de participar da pesquisa. Os benefícios que esperamos com esse estudo são o de produzir conhecimento sobre o tema abordado em estreita relação com o cotidiano das escolas e o fortalecimento de relações colaborativas entre a escola e a universidade.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelas responsáveis através do telefone mencionado no início deste termo.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento

sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Ciente e de acordo como que foi anteriormente exposto, eu,
_____, registro geral (RG) nº
_____ concordo em participar desta pesquisa desenvolvida pelas pesquisadoras Maria Cecília da Silva Camargo e Cristiane da Luz Fratti.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

_____, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Av. Roraima nº 1000 - Cidade Universitária - Bairro Camobi - Santa Maria – RS
CEP: 97105-900
Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: ppedf@ufsm.br

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “A APRENDIZAGEM DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA – RS”

Pesquisadoras responsáveis: Prof^ª. Maria Cecília da Silva Camargo (Orientadora) e Prof^ª. Cristiane da Luz Fratti (Mestranda)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)

Telefone para contato: (55) 999753697 ou (55) 996056104

As responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio da realização de uma pesquisa colaborativa (produção de narrativas escritas), a ser realizada nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria - RS, que contam com turmas de Educação Infantil que aceitaram participar de nosso estudo, a ser desenvolvido no período de junho de 2021 a dezembro de 2021.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 51, Departamento de Desportos Individuais, sala 2053, 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Prof^ª Maria Cecília da Silva Camargo e Prof^ª Cristiane da Luz Fratti. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, _____ de _____ de 2021.

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C - FORMULÁRIO PARA AS ESCOLAS (GOOGLE FORMS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Levantamento para pesquisa de mestrado sobre a atuação de professores (as) de Educação Física na Educação Infantil
<p>Prezada escola!</p> <p>Sou professora de Educação Física da RME de Santa Maria/RS e mestranda em Educação Física pelo PPGEDF/UFSM. A minha pesquisa tem como objetivo geral compreender como se constitui a aprendizagem docente de Educação Física na/com a Educação Infantil nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Para isto, será necessário conhecer os percursos docentes dos (as) professores (as) de Educação Física que trabalham na Educação Infantil no município de Santa Maria/RS.</p> <p>Antes de continuar, saliento que as minhas experiências de trabalho com/na Educação Infantil possibilitaram uma melhor compreensão deste contexto de ensino.</p> <p>Também expressei o compromisso através do diálogo com a rede e, nessa dinâmica, desejo que o estudo possa resultar em pautas futuras visando a melhoria das ações docentes.</p> <p>Neste sentido, solicito as seguintes informações:</p>
<p>1. A escola possui em seu quadro de funcionários professor (a) de Educação Física que atua junto a Educação Infantil?</p> <p>() SIM () NÃO</p>
<p>Se a resposta for NÃO, preencha o item "nome da escola", vá para o final do questionário e clique em enviar.</p>
<p>Se a resposta for SIM, peço a gentileza de preencher os espaços conforme segue abaixo:</p>
<p>2. Nome da escola:</p>
<p>3. Número de telefone/celular da escola:</p>
<p>4. Nome do professor (a):</p>
<p>5. Endereço de e-mail do professor (a):</p>
<p>6. Em que ano iniciou o processo de expansão da Educação Física para os Anos Iniciais e Educação Infantil nas Escolas de Ensino Fundamental?</p>
<p>7. Em que ano o (a) professor (a) de Educação Física começou a atuar na Educação Infantil?</p>
<p>Agradeço a sua atenção! Fico a disposição para qualquer esclarecimento através do contato abaixo. Mestranda: Cristiane da Luz Fratti Telefone/celular/whatsapp (55) 996056104 Endereço de email: cristiane.fratti@acad.ufsm.br Orientadora da pesquisa: Prof^a Dr^a Maria Cecília S. Camargo - mceciliacg6@hotmail.com.</p>

21. Esse espaço final é seu! Se quiseres comentar algo do qual não falamos. Ou aprofundar algo do qual conversamos, ou ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que quiser.

APÊNCIDE E - QUADRO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NOS ANAIS DO COMBRACE

TÍTULO	AUTORES	ANO
Perfil de formação continuada e necessidades de formação de professores de educação física	José Henrique; Carlos Januário; Francis Anacleto; Vitor de Souza Naime; Walter Jacinto Nunes	2011
Ciclos de desenvolvimento profissional e a iniciação a docência de professores de educação física.	José Ângelo Gariglio; Carolina Guimarães Reis	2013
Desenvolvimento profissional na reforma educacional mineira: olhar da professora de Educação Física	Marina Ferreira de Souza Antunes	
A colaboração na formação contínua de professores: compartilhamento em lugar do isolamento docente	Fábio Bernardo Bastos; José Henrique	2015
A chegada do professor iniciante de Educação Física na escola: as descobertas e desafios do primeiro ano de inserção profissional	Ranucy Campos Marçal da Cruz; José Ângelo Gariglio	2019
Aprendizagem docente	Adriana Claudia Martins; Maria Cecília da Silva Camargo	
Aprendizagens docentes de professores de educação física iniciantes: o caso de egressos do curso de licenciatura da UFMG	José Ângelo Gariglio; Juliane Nunes Leal Lopes	
Tipologia e contributo da formação continuada de professores iniciantes de educação física	Francis Natally de Almeida Anacleto; Janaína da Silva Ferreira; Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário	

**APÊNDICE F - QUADRO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE PERIÓDICOS DA
ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA**

(continua)

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE - USP		
TÍTULO	AUTORES	ANO
As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de educação física	Fernanda Rossi; Dagmar Hunger	2012
A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática	Patrícia Maria Silva Gomes; Cátia Patrícia Pereira Ferreira; Ana Luísa Pereira; Paula Maria Fazendeiro Batista	2013
REVISTA MOTRIVIVÊNCIA		
TÍTULO	AUTORES	ANO
Saberes docentes e formação de professores de educação física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino	Luiz Gustavo Bonatto Rufino; Samuel de Souza Neto	2016
O mestrado acadêmico no processo de desenvolvimento profissional de professores de educação física	Daniela de Moura Clates; Adriana Claudia Martins Figuera; Maria Cecília da Silva Camargo	2020
Narrativas de professores de educação física egressos do programa de residência do colégio Pedro II: revisitando cadernos e memoriais	João Augusto Galvão Rosa Costa; Juliana Trajano dos Santos	2020
REVISTA MOTRIZ (JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION) - UNESP		
TÍTULO	AUTORES	ANO
Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de educação física ao longo da carreira docente	Hudson de Resende Moreira; Juarez Vieira do Nascimento; Christi Noriko Sonoo; Jorge Both	2010
REVISTA MOVIMENTO		
TÍTULO	AUTORES	ANO
Tornando-se um treinador de futsal de elite: um estudo de caso brasileiro	Murilo dos Reis Morbi; Pau Mateu; Renato Francisco Rodrigues Marques	2020
REVISTA PENSAR A PRÁTICA		
TÍTULO	AUTORES	ANO
Práticas de formação de um professor de educação física em contexto de desenvolvimento profissional na educação infantil	Kênia dos Santos Francelino; Zenólia Christina Campos Figueiredo; Nelson Figueiredo Andrade Filho	2014
Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida	Alexandre Vinicius Bobato Tozetto; Larissa Rafaela Galatti; Michel Milistedt	2018
Formação continuada colaborativa de professores de educação física	Fábio Bernardo Bastos; Francis Natally Anacleto; José Henrique	2018
Gestores do esporte - reflexões sobre a sua formação e desenvolvimento profissional	Ricardo Teixeira Quinaud; Leandro Carlos Mazzei; Fabrício João Milan; Michel Milistedt; Juarez Vieira do Nascimento	2019

REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM (JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION)		
TÍTULO	AUTORES	ANO
Bem-estar do trabalhador docente em educação física ao longo da carreira	Jorge Both; Juarez Vieira do Nascimento; Christi Noriko Sonoo; Carlos Augusto Fogliarini Lemos; Adriano Ferreti Borgatto	2013

**APÊNDICE G - QUADRO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO BANCO DE TESES
E DISSERTAÇÕES DA CAPES**

(continua)

DISSERTAÇÕES		
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS		
A dança como conteúdo das aulas de Educação Física: suas possibilidades a partir da formação continuada dos professores do município de Bagé/RS	Roberta Santos Azambuja dos Santos	2014
Construção da Trajetória docente: Um estudo com professores de dança em escolas da cidade de Pelotas/RS	Mariana Teixeira da Silva	2018
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL		
Relatos de uma Proposta de Educação Física Escolar: A Promoção da Saúde na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Vanilson Batista Lemes	2017
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA		
Desenvolvimento profissional de treinadores de futebol: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida	Alexandre Vinícius Bobato Tozetto	2016
Aprendizagem profissional de gestores de federações esportivas catarinenses	Ricardo Teixeira Quinaud	2018
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO		
Egressos do curso de licenciatura em educação física da UFES (2003-2010): mapeamento inaugural das suas trajetórias Vitória	Merielle Soares de Araujo	2013
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA		
Construção e validação da escala de preocupações dos estudantes-estagiários de bacharelado em educação física	Rafael Assalim Vilela	2015
Bem-estar do trabalhador docente em educação física da região de Jataí - Goiás	Rhaylla Gimenes de Lima Martins	2016
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ/UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA		
Início da carreira docente dos professores de educação física	Naline Cristina Favatto	2017
Preocupações dos professores de educação física de Maringá (Paraná) conforme os ciclos de desenvolvimento profissional	Suelen Vicente Vieira	2017
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”		
Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente	Roraima Alves da Costa Filho	2014
Análise configuracional de histórias de vida de professores de educação física em dois países: Brasil e Colômbia	Jorge Andres Jimenez Muñoz	2018

A formação continuada de professores e a ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil	Fernanda Pastori Franzé	2019
TESES		
UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU (SP)		
O exercício da reflexão em um programa de formação continuada de professores de educação física em Roraima	Alexander Barreiros Cardoso Bomfim	2014
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL		
Desenvolvimento profissional de treinadores de tênis: um olhar sobre as situações e contextos de aprendizagem	Caio Corrêa Cortela	2018
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA		
A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: análise das estratégias de formação inicial em educação física	Michel Milistetd	2015
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO		
A tessitura curricular em uma comunidade de aprendizagem docente multicultural: o caso da disciplina educação física	Fabiano Lange Salles	2019
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO		
Análise das propostas e iniciativas da Confederação Brasileira de Handebol para o aprimoramento profissional	Rudney Uezu	2014
Desenvolvimento Profissional Docente por meio de uma Comunidade de Aprendizagem em uma Escola de Tempo Integral no Brasil	Luiza Lana Gonçalves	2019
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”		
Implicações da formação continuada na prática pedagógica do (a) professor (a) no âmbito da cultura corporal do movimento	Fernanda Rossi	2013

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



Prefeitura Municipal de
SANTA MARIA

Santa Maria, 22 de fevereiro de 2021.

De: Secretaria de Município da Educação – SMEd

Para: Cristiane da Luz Fratti e Maria Cecília da Silva Camargo

Assunto: Autorização para o desenvolvimento da pesquisa **“A aprendizagem docente de Educação Física com a Educação infantil em escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS”**.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Vimos por meio deste, informar que a pesquisa intitulada **“A aprendizagem docente de Educação Física com a Educação infantil em escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS”**, que tem como proponentes as professoras Cristiane da Luz Fratti e Maria Cecília da Silva Camargo poderá ser desenvolvido junto às escolas da Rede Municipal de Santa Maria – RS. A pesquisa tem por objetivo geral compreender como se constitui a aprendizagem docente de Educação Física na/com a Educação Infantil nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Para isto, será necessário conhecer os percursos docentes dos (as) professores (as) de Educação Física que trabalham na Educação Infantil da RME de Santa Maria/RS. As decisões metodológicas a fim de alcançar o objetivo proposto estão baseadas na pesquisa qualitativa, que irá ser desenvolvida através de um estudo descritivo a partir dos fatos narrados dos sujeitos da pesquisa. O procedimento de produção de dados será a partir da construção da escrita de narrativas (auto) biográficas elaboradas pelos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil em Escolas de Ensino Fundamental. O universo da pesquisa será composto por professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS que estejam atuando com turmas de Educação Infantil e que aceitem participar, mediante os devidos esclarecimentos e procedimentos previstos pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Na certeza de compartilharmos interesses comuns. Sendo o que tínhamos para o momento.

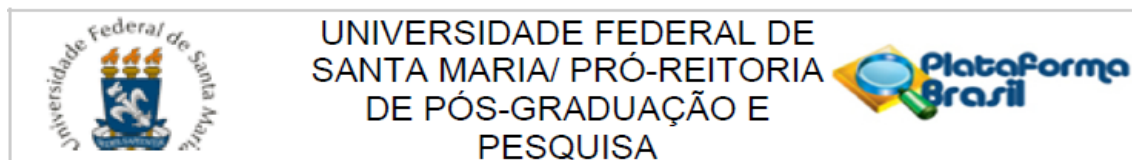
Giselé Bauer Mahmud

Superintendente da Gestão Pedagógica

Secretaria de Município da Educação de Santa Maria

Portaria Nº 04/2019

ANEXO B – PARECER COMITÊ DE ÉTICA UFSM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A APRENDIZAGEM DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA - RS

Pesquisador: Maria Cecília da Silva Camargo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47529421.9.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.794.899

Apresentação do Projeto:

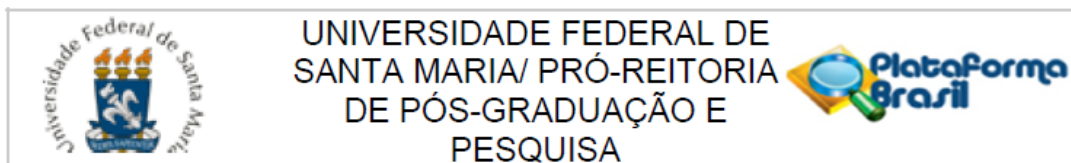
O projeto (dissertação/PPG em Educação Física/ UFSM) está centrado na questão "Como se constitui a aprendizagem docente de Educação Física na/com a Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS?". Com isso, além de investigar os conceitos e demais aspectos voltados ao tema da "aprendizagem docente e percurso formativo e sobre a docência na Educação Infantil e a Educação Física", a pesquisa se desenvolverá através de abordagem qualitativa, a qual consiste em "num estudo colaborativo a partir dos fatos narrados dos/as da pesquisa", o que, em termos de procedimentos metodológicos, ocorrerá "a partir da construção da escrita de narrativas (auto) biográficas elaboradas pelos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil em Escolas de Ensino Fundamental". O estudo colaborativo é definido como a aproximação entre o 'mundo da pesquisa e o mundo da prática'.

Os participantes, definidos em 10, serão professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que atuaram com turmas de Educação Infantil até o ano de 2020.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como se constitui a aprendizagem docente de Educação Física na/com a Educação

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.794.899

Infantil nas escolas de Ensino Fundamental do município de Santa Maria/RS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentada de modo suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/> - modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

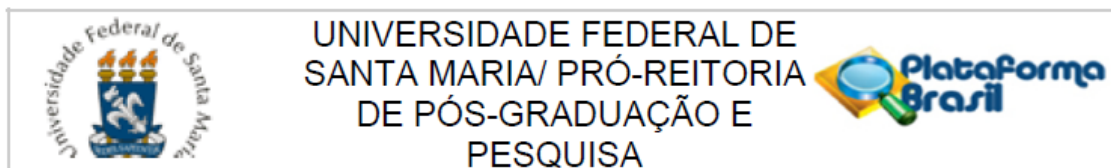
.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1766028.pdf	20/06/2021 22:21:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/06/2021 22:21:25	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	ALTERACOES_TCLE.pdf	13/06/2021 14:05:32	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	31/05/2021 18:13:24	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	31/05/2021 16:32:41	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	PAUTA_NARRATIVA_ESCRITA.pdf	31/05/2021	Maria Cecília da	Aceito

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa Maria/RS
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA

Continuação do Parecer: 4.794.899

Outros	PAUTA_NARRATIVA_ESCRITA.pdf	16:32:27	Silva Camargo	Aceito
Outros	FORMULARIO_FORMS.pdf	31/05/2021 16:31:18	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	31/05/2021 16:27:26	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	Comprovante_GAP.pdf	31/05/2021 16:18:49	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	31/05/2021 16:16:29	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMPL.pdf	31/05/2021 00:39:09	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	31/05/2021 00:25:33	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 21 de Junho de 2021

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com