



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Instituto de Educação/UFRRJ
Programa de Pós-graduação em Educação Física
Campus de Seropédica – Rio de Janeiro

Mariana Antunes Braz

**SABERES EXPERIENCIAIS E CURRICULARES DE
PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SEROPÉDICA – RIO DE JANEIRO 2024

MARIANA ANTUNES BRAZ

SABERES EXPERIENCIAIS E CURRICULARES DE PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional – ProEF da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para a obtenção do Título de
Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física
Escolar.

Orientador: José Henrique dos Santos

SEROPÉDICA – RIO DE JANEIRO
2024



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B794s Braz, Mariana Antunes , 1987-
 Saberes experienciais e curriculares de
professores supervisores de estágio de educação física
na educação infantil / Mariana Antunes Braz. - Rio
de Janeiro , 2024.
 78 f.

 Orientador: José Henrique dos Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Mestrado Profissional
em Educação Física em Rede Nacional - PROEF , 2024.

 1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Estágio
Supervisionado. 4. Saberes Docentes. I. dos Santos,
José Henrique , 1961-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Mestrado
Profissional em Educação Física em Rede Nacional -
PROEF III. Título.

MARIANA ANTUNES BRAZ

SABERES EXPERIENCIAIS E CURRICULARES DE PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional em Educação Física em Rede
Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a
obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: José Henrique dos Santos

Data da defesa: 30/08/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Dr. José Henrique dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Membro Interno: Dra. Camila Borges Ribeiro
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Membro Externo: Dra. Anelise Monteiro do Nascimento
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Membro Externo: Dra. Janaina da Silva Ferreira
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Local: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação
UFRRJ – campus de Seropédica

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/UFRRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL – PROEF/UFRRJ

MARIANA ANTUNES BRAZ

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Área de Concentração: Educação Física Escolar.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/08/2024

 Documento assinado digitalmente
JOSE HENRIQUE DOS SANTOS
Data: 30/10/2024 10:53:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

José Henrique dos Santos. Dr. UFRRJ
(Orientador)

 Documento assinado digitalmente
ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO
Data: 31/10/2024 01:27:11-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Anelise Monteiro do Nascimento. Dra. UFRRJ

 Documento assinado digitalmente
CAMILA BORGES RIBEIRO
Data: 30/10/2024 11:44:30-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Camila Borges Ribeiro. Dra. UFRRJ

 Documento assinado digitalmente
JANAINA DA SILVA FERREIRA
Data: 30/10/2024 15:00:49-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Janaina da Silva Ferreira. Dra. UERJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho as mulheres da minha família.

A minha avó Dulcinea (*in memorian*), professora, pessoa que me inspirou a ser independente e que estaria orgulhosa da sua neta neste momento.

A minha mãe Márcia, professora, que dedicou toda sua vida profissional a educação pública e nunca mediu esforços para me apoiar em tudo que faço.

A minha irmã Bárbara, que nunca parou de estudar e nunca desistiu do seu sonho de ser veterinária.

A minha sobrinha Thalita, que supera as dificuldades e segue os passos da mãe nos estudos e no amor aos animais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe por toda a sua dedicação e apoio (emocional, motivacional e financeiro) que foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu pai por ter me inspirado a cursar a graduação em Educação Física.

Aos meus filhos, que mesmo com a pouca idade compreenderam a minha ausência, principalmente na reta final deste trabalho e me motivam a ser melhor diariamente. Amo vocês.

A minha irmã, meu cunhado e meu sobrinho que sempre vibram com cada conquista minha.

A minha sobrinha que me produziu para a gravação dos vídeos do recurso educacional.

Ao meu marido, que me apoia, me incentiva e foi fundamental para a finalização deste trabalho, bem como o recurso educacional.

Ao pai e a avó dos meus filhos que cuidaram com todo o amor e atenção das crianças para que a mãe deles pudesse finalizar este trabalho.

A todas as minhas amigas femininas que me mantiveram de pé e viva até aqui, agradecimento que estendo as gestoras das unidades escolares em que trabalho, Ilônia Márcia e Vilma Alves, por toda a compreensão, apoio e incentivo.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Henrique, por todos os ensinamentos compartilhados e pelo empenho em tornar a UFRRJ um polo do ProEF.

A minhas amigas Priscilla e Dilma que compartilharam comigo as dores e as delícias de cursar um mestrado. Obrigada pela parceria.

A minha amiga Elizangela por ser minha inspiração de vida pessoal, acadêmica e profissional. Pessoa que me fez acreditar que era possível retornar aos estudos após a maternidade e me deu suporte até aqui. Obrigada por todos os ensinamentos.

A minha amiga Bernadete, por toda a sua generosidade em compartilhar seu conhecimento comigo, além de cuidar de todos nós no grupo de pesquisa.

A todas as integrantes do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte, minha gratidão.

Aos meus amigos da primeira turma do ProEF do polo da UFRRJ, a jornada se tornou mais prazerosa por ser ao lado de vocês.

A todos docentes do ProEF, obrigada por todos os ensinamentos.

Aos coordenadores do ProEF, Rodrigo Lema e Valéria Nascimento, por não medirem esforços para manter a excelência do ProEF - UFRRJ.

A minha terapeuta e ao meu psiquiatra que fizeram um ótimo trabalho até aqui.

Minha gratidão a todos que fizeram parte deste processo. Eu não chegaria até aqui sozinha.

A CAPES/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

(FREIRE, 1992, p. 110-111)

RESUMO

BRAZ, Mariana Antunes. **Saberes Experienciais e Curriculares de Professores Supervisores de Estágio de Educação Física na Educação Infantil**. 2024. 78p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física - ProEF) Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Atuar como professor de Educação Física na Educação Infantil pode se mostrar uma tarefa bastante desafiadora, tendo em vista que, por muitas vezes a formação inicial não contempla de maneira satisfatória saberes específicos acerca desta etapa de ensino. Por ser uma etapa da Educação Básica repleta de particularidades, entendemos o Estágio Curricular Supervisionado com um grande potencial formativo para os licenciandos. Partindo do princípio de que o professor que atua na Educação Infantil e recebe estagiários em sua unidade escolar pode mobilizar diferentes saberes docentes em suas práticas cotidianas, esta investigação teve como objetivo analisar os saberes experienciais e curriculares mobilizados pelos docentes no desenvolvimento do ensino na Educação Infantil e identificar aqueles que consideram prioritários na supervisão do estágio de professorandos de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva exploratória tendo professores do sistema de ensino do município de Seropédica, RJ como participantes. Como estratégia para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista estruturada. Para analisarmos os dados obtidos nas entrevistas, foi realizada análise de conteúdo. Observou-se que os professores mobilizam com mais frequência os saberes experienciais em detrimento aos saberes curriculares. Em relação aos saberes relacionados a prática do estágio supervisionado, os professores sinalizaram que a rotina e a gestão de classe devem ser experienciadas ao longo da atividade prioritariamente, além de chamarem atenção para atividades que oportunizem ao licenciando o entendimento de questões ligadas ao planejamento. Aliando os resultados da pesquisa com as leituras realizadas, foi produzido um *planner* interativo como recurso educacional.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Estágio Supervisionado; Saberes Docentes

ABSTRACT

BRAZ, Mariana Antunes. **Saberes Experienciais e Curriculares de Professores Supervisores de Estágio de Educação Física na Educação Infantil.** 2024. 78p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física - ProEF) Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Acting as a Physical Education teacher in Early Childhood Education can prove to be a quite challenging task, as initial training often does not satisfactorily encompass the specific knowledge related to this segment. Given that this stage of Basic Education is filled with particularities, we recognize the Supervised Curricular Internship as having significant formative potential for pre-service teachers. Assuming that a teacher working in Early Childhood Education and hosting interns in their educational institution can mobilize various teaching knowledge in their daily practices, this investigation aimed to analyze the experiential and curricular knowledge utilized by educators in the development of teaching in Early Childhood Education and to identify those they consider to be priorities in supervising the internships of Physical Education pre-service teachers. This research is qualitative, descriptive, and exploratory, involving from the teachers from Seropédica county as participants. A structured interview was employed as the data collection strategy. To analyze the data obtained from the interviews, content analysis was conducted. It was observed that teachers more frequently mobilize experiential knowledge over curricular knowledge. Regarding the knowledge related to the practice of supervised internships, teachers indicated that routine and classroom management should be experienced primarily throughout the activity, while also emphasizing activities that provide pre-service teachers with an understanding of aspects related to planning. By combining the research findings with the literature reviewed, an interactive planner was created as an educational resource.

Keywords: Physical Education; Early Childhood Education; Supervised Internship; Teaching Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Saberes docentes na docência da Educação Infantil e na condução do Estágio Supervisionado.....	39
Figura 2 Saberes Docentes na docência na Educação Infantil.....	40
Figura 3 Saberes Docentes no Estágio Supervisionado específicos.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Seleção de trabalhos acadêmicos	23
Quadro 2. Caracterização dos participantes da entrevista	36

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	14
APRESENTAÇÃO.....	14
1INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Objetivos.....	19
1.1.2 Objetivos geral.....	19
1.1.3 Objetivos específicos.....	20
1.2 Recurso Educacional	20
CAPÍTULO II.....	22
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.1 Teses e Dissertações: Saberes docentes de professores de Educação Física na Educação Infantil.....	22
2.2 Saberes Docentes no Estágio Supervisionado.....	26
2.3 Breve cenário da Educação Física na Educação Infantil	31
CAPÍTULO III.....	35
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
3.1 Modelo de pesquisa.....	35
3.2 Participantes.....	35
3.3 Instrumento.....	36
3.4 Procedimentos de coleta de dados.....	36
3.5 Análise de dados.....	36
3.6 Aspectos Éticos.....	36
CAPÍTULO IV	39
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	39
CAPÍTULO V.....	62
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS	64
Roteiro da Entrevista.....	64
APÊNDICE.....	69

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO

No início da minha trajetória docente, em especial quando comecei a atuar na Educação Infantil, me deparei com diversos desafios. Desafios estes ligados às tensões oriundas da faixa etária atendida, à dinâmica diferenciada de uma unidade escolar exclusiva desta etapa e questões ligadas à prática do cotidiano docente em si como, por exemplo, a gestão de classe. Nesse sentido, os primeiros anos de docência nesta etapa da Educação Básica foram marcados por dúvidas e inseguranças. Diante deste cenário, fui aprendendo com a observação diária do trabalho dos ¹professores generalistas e com os meus próprios erros e acertos.

Tais desafios podem estar ligados ao fato de não ter tido em minha formação inicial um componente curricular que colocasse no centro as discussões sobre a Educação Infantil. Além disso, não tive a oportunidade de realizar o ECS nesta etapa, pois a legislação em vigor a época de minha formação profissional não exigia a realização da Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, como se perspectiva na atualidade.

Outro desafio imposto a mim foi agregar o papel de Professora Supervisora a minha atuação profissional na Educação Infantil. Por vezes não conseguia atuar nas duas funções sem que uma ficasse em segundo plano. A condução do ECS era realizada de maneira intuitiva ou baseada em experiências pregressas, aplicando modelos das vivências como estagiária.

Mediante a participação no curso de especialização em Estágio Curricular Supervisionado oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro a professores da rede municipal de ensino de Seropédica, pude compreender a importância deste componente curricular na formação da identidade profissional dos licenciandos e o seu potencial formativo. Mediante especialização, a aproximação entre universidade e escola me proporcionou acesso a informações valiosas sobre o desenvolvimento do ECS e suas diversas possibilidades. Essa parceria entre as instituições oportunizou reflexões

¹ O professor generalista é o professor regente de turma na Educação Infantil e nos anos iniciais Ensino Fundamental.

sobre minhas práticas docentes, o que, conseqüentemente, me proporcionou mais autonomia e segurança durante o andamento das atividades desenvolvidas no estágio.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) vem ganhando cada vez mais espaço nos debates e pesquisas acadêmicas. O componente curricular vem passando por modificações significativas, até alcançar o entendimento de “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores e da sociedade” (Pimenta; Lima, 2018, p. 26).

Vale destacar o que apresenta a Lei nº 11.788 de 2008, que em seu artigo 1º indica que o estagiário deve vivenciar competências próprias da atividade profissional (Brasil, 2008). Nesse contexto, é durante o ECS que o licenciando tem a oportunidade de experienciar situações reais do cotidiano escolar, pois é no ambiente de trabalho onde se desenvolvem conhecimentos e habilidades que são indissociáveis da prática (Brasil, 2019). Assim, o ECS proporciona ao futuro professor a oportunidade de mobilizar saberes construídos na universidade para o seu futuro campo de atuação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física determinam que 20% da carga horária do currículo de referência seja destinada às atividades acadêmicas, cumprida como ECS. No artigo 2º consta que a carga horária total referencial do curso deverá ser de 3.200 horas, sendo assim, 640 horas devem ser destinadas à prática do ECS (Brasil, 2018).

São três os principais atores integrantes do componente curricular em questão, o: Professor Orientador – profissional que atua no ambiente acadêmico de formação, ou seja, o professor universitário responsável pelo componente curricular ECS; Professor Supervisor – profissional que atua na Educação Básica e recebe o licenciando em sua unidade escolar; e estagiário - aluno de graduação que está matriculado no componente curricular ECS, com vistas a interagir com agentes e ambientes escolares (Cyrino; Souza Neto, 2014).

Espera-se que seja um momento de integração entre universidade e escola, em que o Professor Orientador, o Professor Supervisor e o estagiário estabeleçam uma parceria sólida, buscando bom andamento do ECS (Moura; Silva; Araújo, 2022). Contudo, por vezes tal parceria não ocorre de maneira satisfatória. É comum que o Professor Supervisor

não receba informações claras e diretas acerca de seu papel na condição de um coformador. Assim, a falta de comunicação eficiente entre as instituições de ensino pode acarretar dúvidas e insegurança. Sobre esse entendimento, Polati e Henrique (2022) reforçam a necessidade de maior aproximação entre universidade e escola no momento de condução do ECS para que seja possível oportunizar práticas agregadoras à formação docente do licenciando.

Quando o enfoque se concentra na figura do Professor Supervisor, nota-se, ainda, o número reduzido de estudos que o colocam no centro das reflexões, bem como carecem de explicitações acerca de suas incertezas e inseguranças na condução do ECS. Para além das pesquisas, a legislação brasileira sobre o estágio curricular não aponta orientações claras e detalhadas acerca do papel do Professor Supervisor e não menciona nenhum tipo de formação específica para o exercício da função, tão pouco quem poderia ser responsável por tal momento formativo (Benites; Sarti; Souza Neto, 2015).

O ECS é um componente curricular obrigatório em todos os cursos de licenciatura no Brasil. O licenciando deve cumprir as horas destinadas ao estágio ao longo da segunda metade do curso para a obtenção do diploma de professor. Importa ressaltar que devem ser contempladas todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2019), sendo esperado, portanto, que todo licenciando realize o ECS na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Chamamos atenção para essa etapa, pois, comumente, há desencontros entre o currículo na universidade e o vivenciado no “chão da escola”.

Em pesquisa realizada por Martins, Tostes e Mello (2018), foram analisadas as ementas e bibliografias de disciplinas relacionadas à Educação Infantil dos cursos de licenciatura em Educação Física de 14 universidades públicas do Brasil. O estudo aponta que ao menos na parte documental há um afastamento no conteúdo das ementas e das bibliografias analisadas com relação à produção acadêmica atual e aos documentos oficiais utilizados para nortear questões pedagógicas na Educação Infantil.

No que diz respeito a organização curricular, a Educação Infantil se apresenta de maneira diferente dos outros segmentos da Educação Básica. Esta etapa de ensino não é compartimentada por componentes curriculares, mas por áreas de conhecimento. Por esse motivo, Mello (2014) alerta para a importância de entendermos a Educação Física como uma área do conhecimento que dialogue com as outras áreas, a fim de possibilitar práticas centradas nas experiências dos próprios alunos.

Tal cenário descrito anteriormente encaminha ao seguinte pensamento: Se nos componentes curriculares oferecidos pela universidade as questões sobre a Educação Infantil se mostram parcas e distantes da realidade educacional atual, é em seu futuro campo de atuação, ou seja, na escola, que o licenciando terá a oportunidade de vivenciar a realidade educacional desta etapa de ensino ainda no papel de estudante.

De acordo com Tardif (2014), em suas práticas docentes os professores constroem saberes específicos relacionados ao trabalho em si e ao meio escolar que o cerca. Levando em consideração o pensamento do autor, é possível indicar que os saberes mobilizados pelos docentes são valorosos e podem exercer importante papel na formação de futuros professores, o que reforça a importância da figura do Professor Supervisor na formação de seus estagiários.

Tomando como ponto de partida o cenário de que o professor de Educação Física que atua na Educação Infantil necessita utilizar um conjunto de saberes específicos para atuar nesta etapa, pelo fato de fugir aos padrões dos demais, somada a dificuldade em acessar informações claras acerca da condução do ECS, acredita-se que os Professores Supervisores que atuam na Educação Infantil podem se defrontar com um contexto desafiador.

O fato do currículo da formação inicial se mostrar desalinhado com a realidade atual da Educação Infantil traz a voga a responsabilidade da realização ECS de maneira a contemplar as especificidades desta etapa do ensino. Possibilitar que o licenciando confronte a realidade escolar e antecipe situações que poderão ser vivenciadas ao longo de sua trajetória como professor, pode ser um caminho para minimizar o distanciamento entre o que é aprendido na universidade e o que será encontrado em seu futuro campo de atuação, ou seja, na docência.

Nesta etapa de ensino, deve-se contemplar as especificidades da Educação Física nas práticas pedagógicas, sem deixar de entender as crianças como produtoras de conhecimento. Desse modo, entende-se que a Educação Infantil carrega em sua essência diversas peculiaridades e especificidades ao considerar as crianças dessa fase de desenvolvimento como sujeitos de direito, devendo ser a elas oportunizadas o desenvolvimento de maneira integral. Para isso, é necessário pensar na formação dos profissionais que possivelmente atuarão na Educação Infantil, com práticas próprias a esta etapa de ensino. Também, tal fato nos revela a importância do olhar atento às questões

relacionadas a mobilização de saberes docentes para as atividades direcionadas às crianças que estão nesta etapa.

Para Tardif e Lessard (2014) a docência se faz na medida em que sejam realizadas interações particulares da profissão docente, capazes de estruturar o processo do ensino presente no cotidiano da organização escolar. Em meio as interações particulares para o desempenho do ensino, os saberes docentes designam o conjunto de conhecimentos que fundamentam o ato de ensinar e, por isso, tem características próprias, dinâmicas e plurais capazes de promover o ensino-aprendizagem no cenário escolar. Por sua vez, os saberes docentes envolvem um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades utilizados por professores no exercício de sua profissão, que se atualizam constantemente frente a elaboração e a reelaboração destes saberes no confronto de suas práticas cotidianas (Nunes, 2001).

Esta pesquisa se justifica pela necessidade do aprofundamento no debate acerca de questões que tangem o desenvolvimento do ECS na Educação Infantil. Entendendo o ambiente escolar como um potencial local de produção de conhecimento, faz-se necessário o aprofundamento acerca dos saberes docentes experienciais e curriculares mobilizados pelos professores que atuam nesta etapa da Educação Básica.

Este trabalho tem o potencial de ampliar a compreensão do seu papel formativo ao centralizar as reflexões no Professor Supervisor e suas conseqüentes contribuições ao retratar suas experiências na docência da Educação Física na Educação Infantil. De modo geral, os Professores Supervisores, mesmo tendo consciência da importância do ECS, não se entendem como parte integrante do processo de formação de seus estagiários, o que pode tornar a condução desta atividade um momento meramente burocrático (Benites *et al.*, 2012). Nesse sentido, trazer luz ao protagonismo e a relevância do Professor Supervisor enquanto ator significativo no processo de desenvolvimento profissional dos licenciandos pode fazer com que este momento seja agregador para ambas as partes.

Assim, objetivou-se analisar os saberes experienciais e os saberes curriculares de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil sob duas perspectivas: (i) saberes experienciais e curriculares durante a atuação enquanto docentes da Educação Infantil e (ii) saberes experienciais e curriculares durante a atuação como Professores Supervisores de ECS na Educação Infantil. Para isso, tomou-se como base os saberes docentes classificados por Tardif (2014). De acordo com o autor, os saberes curriculares são socialmente constituídos, associados aos saberes selecionados pelas escolas, secretarias

e Ministério da Educação. Estão ligados aos objetivos, conteúdos e métodos. Já os saberes experienciais são provenientes da experiência dos professores no exercício prático da profissão docente. Desse modo, discrimina-se formalmente, na sequência, os objetivos da pesquisa.

1.1 Objetivos

1.1.2 Objetivo geral

- Identificar os saberes experienciais e curriculares mobilizados pelos docentes no desenvolvimento do ensino na Educação Infantil, bem como os saberes por eles mobilizados no contexto da supervisão do ECS de professorandos de Educação Física na Educação Infantil.

1.1.3 Objetivos Específicos

- Analisar os saberes experienciais mobilizados pelos docentes de Educação Física no desenvolvimento do ensino na Educação Infantil;
- Identificar os saberes experienciais considerados prioritários pelos Professores Supervisores de ECS de Educação Física na Educação Infantil;
- Analisar os saberes curriculares mobilizados pelos docentes de Educação Física no desenvolvimento do ensino na Educação Infantil;
- Identificar os saberes curriculares considerados prioritários pelos Professores Supervisores de ECS de Educação Física na Educação Infantil.

1.2 Recurso Educacional

A elaboração de um material de suporte pedagógico agregando as reflexões acadêmicas com os saberes mobilizados por Professores Supervisores que atuam na Educação Infantil, pode contribuir para o estreitamento das relações entre estas instituições e com o afastamento da ideia de uma hierarquização dos saberes, onde os saberes acadêmicos são colocados como superiores aos saberes mobilizados durante o ECS.

Por tratar-se de um programa de mestrado profissional, é exigido a produção de um recurso educacional ao fim do curso. Sendo assim, a idealização do recurso

educacional que será descrito aqui, tem seu ponto de partida na pesquisa realizada por Cely (2021). A autora aponta a necessidade da aproximação da universidade para com a escola e indica que tal fato possibilitaria a condução do estágio de maneira a realmente contribuir na formação do futuro professor. Em sua pesquisa, ao ouvir os professores supervisores, emergiram algumas sugestões e estratégias para a reestruturação deste componente curricular. Dentre as sugestões, mencionaram um “passo-a-passo”, ou seja, como agir frente aos estagiários, subsidiando o ato de supervisionar enquanto formadores de futuros professores” (Cely, 2021 p. 13).

Sem a pretensão de ser literalmente um “passo-a-passo”, mas de conter informações relevantes ao desenvolvimento docente e do ECS, o produto educacional se trata de um *planner* interativo voltado aos professores de Educação Física que atuam na função de Supervisores de ECS na Educação Infantil. O *planner* conta com informações acerca dos seguintes temas: a) acolhimento do estagiário; b) fases do estágio: observação, coparticipação e regências supervisionadas; c) observação das práticas docentes e da rotina escolar; d) planejamento colaborativo; e) regência e autonomia; f) avaliação. O conteúdo foi produzido através dos dados obtidos na pesquisa, bem como informações disponíveis na literatura sobre o tema.

Cada tema citado anteriormente conta com um QR Code que direciona o leitor a vídeos roteirizados, produzidos, gravados e editados pela autora dessa dissertação. Os vídeos também estão disponíveis no seguinte endereço do *YouTube* www.youtube.com/@marianaantunesbraz9424

CAPÍTULO II

2 REVISÃO DE LITERATURA

Com o intuito de situar os leitores, apresenta-se uma breve exposição de como está estruturado este capítulo. Com a finalidade de evidenciar os fundamentos teóricos que sustentam a presente pesquisa, foi realizada uma pesquisa de revisão integrativa com o intuito de entender o cenário das produções acadêmicas relacionadas aos saberes docentes de professores de Educação Física na Educação Infantil. Ainda no propósito de contextualizar o campo da pesquisa, mediante a revisão narrativa de literatura, se estendeu aos elementos relevantes sobre o ECS, os saberes docentes no ECS e a Educação Física na Educação Infantil.

Dessa forma, o capítulo se organiza abordando os saberes docentes de professores de Educação Física na Educação Infantil, os saberes docentes no estágio curricular supervisionado e breve cenário da Educação Física na Educação Infantil, conforme a sequência.

2.1. Teses e Dissertações: Saberes docentes de professores de Educação Física na Educação Infantil

Ao adotar a estratégia de realizar um estudo de revisão integrativa, tem-se como objetivo reunir material acadêmico produzido sobre os saberes docentes de professores de Educação Física na Educação Infantil. Foram investigadas teses e dissertações, sem recorte temporal, devido à pequena quantidade de estudos sobre a temática na área delimitada. Para dar início, será explicado o método utilizado para o levantamento e a seleção dos textos.

Foi realizado o levantamento de produções acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES sobre os saberes docentes de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil. Para as buscas, foram definidos os seguintes termos como descritores: “Educação Física”, “Educação Infantil” e “Saberes docentes”. Considerando

os estudos encontrados, foi realizada a leitura dos resumos para selecionar quais se alinhavam com o objetivo traçado. Optou-se por excluir as produções acadêmicas que não estavam disponíveis na íntegra dos dados da CAPES.

2.1.1. A revisão

Ao realizar a busca, 14 produções acadêmicas (teses e dissertações) foram encontradas. Após a leitura flutuante dos resumos foram selecionadas seis produções que se alinhavam com a temática para a leitura na íntegra. Das seis produções, uma foi excluída por não apresentar versão completa no Banco da CAPES ou em qualquer repositório online, sendo apenas encontrado na biblioteca física da universidade pela qual foi produzida. Logo, esta produção não passou pela leitura e análise.

Sendo assim, cinco produções foram selecionadas, sobre as quais baseou-se a fundamentação teórica acerca dos saberes docentes de professores de Educação Física na Educação Infantil, sendo três teses e duas dissertações. As produções selecionadas foram organizadas no Quadro 1, ilustrado abaixo, contendo: título, autoria, ano de publicação e tipologia.

Quadro 1. Seleção dos trabalhos acadêmicos

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPOLOGIA
A relação entre cultura infantil e saberes da Educação Física na prática docente com crianças pequenas	Tonietto	2009	Dissertação
O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores	Aroeira	2009	Tese
O lugar pedagógico da Educação Física na Educação Infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do Paideia/UFRN	Capistrano	2010	Tese
A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: os saberes docentes e a prática pedagógica	Perine	2016	Dissertação
Saberes da docência de professores/as de Educação Física atuantes na Educação Infantil	Pereira	2018	Tese

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise das produções acadêmicas evidenciou o *déficit* acerca dos saberes específicos da Educação Física necessários aos professores que atuam na Educação Infantil nas pesquisas científicas. Outra questão presente nas narrativas dos autores foi considerarem o despreparo dos docentes em relação as práticas pedagógicas da

Educação Física na Educação Infantil tendo origem na formação inicial (Tonietto, 2009; Aroeira, 2009; Capistrano, 2010; Perine, 2016; Pereira, 2018).

A análise dos textos selecionados permitiu elencar duas categorias de conteúdo, a saber: (i) os saberes docentes na formação profissional e (ii) mobilização dos saberes docentes.

No que diz respeito aos saberes docentes na formação profissional, de acordo com Aroeira (2009), a produção de saberes relacionados a Educação Infantil de licenciandos de Educação Física no ECS, chama atenção para a necessidade da articulação entre teoria e prática acontecer ainda durante o estágio, a fim de tornar a experiência significativa para os licenciandos. Ainda na visão da autora, a colaboração entre universidade e escola e a superação da visão do ensino tradicional podem favorecer a produção de saberes na formação profissional de professores.

As pesquisas realizadas por Tonietto (2009) e Pereira (2018) evidenciaram que os saberes contemplados na formação inicial não são suficientes para preparar os professores de Educação Física para atuarem na Educação Infantil. Para os autores, existe certa fragilidade na formação inicial acerca dos saberes específicos referentes a Educação Infantil. Tal indicação vai ao encontro dos achados de Capistrano (2010), que destaca as falas dos professores que enfatizam a escassez de saberes docentes voltados para o trabalho da Educação Física na Educação Infantil na formação inicial. A autora conclui que este fato pode interferir na atuação de professores nesta etapa, principalmente nos primeiros anos de ingresso no magistério.

Em relação a formação inicial, Perine (2016) observou em sua pesquisa que quando os saberes disciplinares da Educação Física eram mobilizados na docência na Educação Infantil, notava-se distanciamento entre o que foi vivenciado na universidade e o que era preciso para o trabalho nesta etapa. Também em direção a formação, Capistrano (2010) alerta para a importância da formação continuada de docentes que atuam na Educação Infantil. Para a autora, a formação proporciona melhoria das práticas pedagógicas, além de oportunizar aos professores a mobilização de saberes não aprendidos na formação inicial. Porém, a formação continuada só se mostra relevante nas questões relacionadas à docência se os saberes abordados se aproximarem com a realidade educacional enfrentada pelos professores em seu cotidiano.

No que diz respeito à mobilização dos saberes docentes, observa-se narrativas por partes dos autores que evidenciam questões relacionadas à mobilização de saberes

docentes na Educação Infantil. Na concepção de Tardif (2014) os saberes docentes são transitórios, múltiplos e representam a individualidade de cada professor. Os saberes profissionais dos professores parecem, por assim dizer, plurais, compósitos e heterogêneos, por trazerem à tona questões pontuais do exercício do trabalho, do saber fazer e do saber-ser oriundas de fontes diversas, incluindo as experiências pessoais (*Ibid*).

Capistrano (2010) salienta para um achado de sua pesquisa em relação a mobilização dos saberes docentes. A autora afirma que os professores analisados mobilizavam em aulas, simultaneamente, saberes oriundos de suas experiências pessoais e profissionais. Em diálogo, Tonietto (2009) e Perine (2016) apontam que os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil mobilizam mais os saberes experienciais em detrimento de outros.

Pereira (2018) afirma que quando os professores que têm experiências em outras etapas da Educação Básica, a se depararem com a realidade educacional da Educação Infantil, ressignificam suas práticas. Em momentos como este, em que o professor busca refletir sobre um novo contexto, modificando o seu planejamento na direção de um novo público-alvo, mobiliza-se saberes curriculares, pois se considera o processo de ensinoaprendizagem em contextos que envolvem elementos da aula, como conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação, na perspectiva do novo cenário (Tardif, 2014).

Especificamente, a Educação Infantil é uma etapa de ensino desafiadora para o professor, pois nesta etapa o cuidado não deve estar dissociado do ensino, assim como não deve existir dicotomia entre os conhecimentos, além de ser delegado ao professor a missão de proporcionar práticas pedagógicas que levem as crianças ao seu desenvolvimento integral.

Perine (2016) chama atenção para a necessidade da integração de professores de Educação Física com outras áreas de conhecimento, tendo em vista que na Educação Infantil o conhecimento não deve ser fragmentado. Isto é,

A realidade encontrada neste estudo evidencia que os professores de Educação Física inseridos nesse espaço de atuação conflituoso são confrontados em um cotidiano profissional que exige respostas e iniciativas para resolver situações reais de ensino. Com isso, criam, constroem, significam e produzem saberes em suas atividades pedagógicas diárias (Perine, 2016, p. 139).

Ao participar de reflexões com outros professores sobre situações do dia a dia escolar, os docentes podem refletir sobre novas práticas na docência de Educação Física na Educação Infantil. Essa indicação vai ao encontro do que elucida Tardif (2014), quando

explica que os saberes experienciais estão relacionados à interação com os pares e com sua prática cotidiana. Ao compartilhar suas experiências, os professores têm a oportunidade de criar e recriar saberes que serão mobilizados nas aulas. Ao compartilharem experiências que deram certo, os professores que atuam na Educação Infantil podem criar intervenções pedagógicas, o que proporciona acúmulo dos saberes experienciais (Capistrano, 2010; Perine, 2016).

Nas produções acadêmicas analisadas, é recorrente a inquietação dos autores em relação as limitações da formação inicial relacionadas aos saberes específicos da Educação Física na Educação Infantil, questão essa que pode influenciar as práticas docentes nesta etapa da Educação Básica (Tonietto, 2009; Aroeira, 2009; Capistrano, 2010; Perine, 2016; Pereira, 2018). Também, observa-se evidências, apresentadas como resultados das produções analisadas, que mostram o baixo número de pesquisas científicas que abordam os saberes docentes específicos da Educação Física na Educação Infantil (Tonietto, 2009; Aroeira, 2009; Cipistrano, 2010; Pereira, 2018).

As teses e dissertações apresentadas demonstram que apenas os conhecimentos técnicos e teóricos não bastam para que o professor de Educação Física exerça a docência na Educação Infantil. Logo, novos saberes são criados e recriados como frutos de sua prática. Observou-se que os saberes experienciais surgem na primeira posição em relação a recorrência com que aparecem nas produções selecionadas, seguidos pelos saberes curriculares, na segunda posição.

Também, indicou-se que os saberes experienciais estão diretamente relacionados com a interação com outro professor, com sua prática docente e com o dia a dia da unidade escolar, conforme elucida Tardif (2014). Os saberes curriculares são saberes socialmente constituídos, ligados aos saberes selecionados pelas escolas, secretarias e Ministério da Educação, bem como se referem aos conteúdos, objetivos, métodos e sistematização da aula (Galthier, 2013; Tardif, 2014).

Observa-se, nas produções, que os saberes docentes emergem da individualidade de cada professor no início do exercício da docência, perpassando pelos saberes desenvolvidos ao longo da formação, inicial e/ou continuada, vivências pessoais e influências familiares. Assim amplia-se o repertório de experiências dos professores. Ao pesquisar sobre os saberes docentes de professores de Educação Física na Educação Infantil, evidenciou-se a necessidade do desenvolvimento de pesquisas relacionadas a esta etapa de ensino, devido ao baixo número de trabalhos encontrados acerca da temática.

Nesse sentido, o levantamento bibliográfico auxiliou no direcionamento da presente dissertação de mestrado, por evidenciar a existência de fragilidades na formação inicial de professores de Educação Física no que diz respeito aos saberes específicos relacionados a Educação Infantil. Além disso, propiciou dados relevantes em relação aos saberes docentes mobilizados na docência de Educação Física nessa etapa. Em geral, observou-se que os saberes experiências foram mais mobilizados, seguidos dos saberes curriculares.

2.2 Saberes Docentes no Estágio Supervisionado

Os saberes docentes são um conjunto de competências e habilidades desenvolvidas pelo docente ao longo de sua vida profissional e pessoal. Para Tardif (2014), os saberes docentes referem-se à construção de diversos saberes advindos de lugares e épocas diferentes, tanto da vida pessoal quanto da carreira profissional. Pensando no ECS, é possível supor que ao longo de seu curso, saberes docentes podem ser produzidos e mobilizados pelo estagiário e pelo Professor Supervisor.

O ECS possibilita ao licenciando ter contato direto com o seu futuro campo de atuação, sendo entendido como momento de potencial construção de novos saberes docentes (Carvalho; Souza Neto, 2014). Trata-se de um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura no Brasil. Vale ressaltar que para a obtenção do diploma o graduando deve realizar o ECS em todas as etapas da Educação Básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, cumprindo a carga horária estipulada por Lei.

Com o objetivo de situar os leitores no campo normativo, a seguir serão apresentadas as Leis regulamentadoras do ECS. As Leis que se referem ao ECS vêm passando por alterações significativas ao longo das últimas décadas. De acordo com a Lei nº 11.788 de 2008, o estágio é uma atividade educativa de grande importância na preparação do futuro profissional. Ao longo desta prática o estudante pode contextualizar o currículo e experimentar competências específicas do seu futuro campo de atuação.

Considerando especificamente a formação profissional em Educação Física, cabe observar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. O referido documento determina que 20% da carga horária destinada às atividades acadêmicas deverá ser cumprida como ECS, ou seja, 640 horas devem ser destinadas para a prática deste componente curricular (Brasil, 2018).

Ao examinar as Leis supramencionadas (Brasil, 2008; Brasil, 2018), é possível entender que existe a necessidade de um professor capacitado para orientar o estudante durante a prática do estágio, além da necessidade do licenciando vivenciar experiências diversas dentro da unidade escolar, não se restringindo à sala de aula/quadra. Sendo assim, o professor em formação deve ter a oportunidade de vivenciar tudo que abrange seu futuro campo de atuação durante o período de estágio.

Diante disso, torna-se importante discutir qual o papel do ECS na formação do professor, abrangendo tanto a formação do estagiário quanto pensar a atuação do Professor Supervisor. É no exercício da docência que os professores desenvolvem saberes específicos, estes baseados nas experiências cotidianas e nas vivências com o meio educacional (Tardif, 2014). Neste sentido, o ECS tem o potencial de proporcionar importantes vivências aos licenciandos, de minimizar aflições e expectativas sobre sua futura profissão, bem como gerar e mobilizar saberes específicos por estagiários e pelo Professor Supervisor.

Para a construção desta pesquisa, optou-se pelo enfoque nos saberes experienciais e nos saberes curriculares. Porém, sabe-se da importância de apresentar a categorização dos saberes docentes com o objetivo de elucidar suas distintas naturezas. Para isso, recorreu-se a categorização de Tardif (2014), por entendermos que “as categorias utilizadas por Tardif são bastante abrangentes/extensivas, uma vez que as demais categorias dos diversos autores acabam por se enquadrar em alguma medida nessas cinco categorias” (Neto, 2016, p. 96), como se propõe a seguir.

Os saberes da formação profissional são aqueles adquiridos nas instituições formadoras de professores. Estes são organizados em saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos. O primeiro refere-se aos saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores. O segundo trata-se de saberes advindos via concepções de reflexões racionais que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa (Tardif, 2014).

Os saberes disciplinares são oriundos da formação acadêmica, tais quais: matemática, história, literatura, biologia. Os saberes curriculares são adquiridos pelos professores ao longo da carreira e estão ligados aos saberes selecionados pelos sistemas e instituição escolares. Por fim, os saberes experienciais são oriundos das experiências dos professores no exercício de suas profissões. Assim, estes emanam da própria

experiência prática e, portanto, podem ser também denominados de saberes práticos (Tardif, 2014).

Bisconsini *et al.* (2019), alertam para uma problemática do estágio, que se refere a ser visto, por vezes, como dever ou atividade meramente burocrática. Portanto, faz-se necessário que o Professor Supervisor tenha as fases do estágio consolidadas em suas práticas. Durante a realização do estágio o licenciando é inserido no contexto da realidade profissional por meio das fases de: observação, participação e regência. Nessas etapas, podem ser observadas possibilidades de mobilização de diversos saberes docentes.

Na fase de observação é importante que o estagiário atente para a rotina da unidade escolar, a rotina do Professor Supervisor e deve tentar se aproximar dos alunos da escola. A fase da participação é o momento em que o Professor Supervisor aciona o licenciando pontualmente, para que ele o auxilie em determinadas situações do cotidiano escolar como, por exemplo, com os materiais e/ou na divisão da turma para alguma atividade. Por fim, a fase da regência é o período em que o Professor Supervisor concede autonomia aos poucos, até que o estagiário se sinta apto a assumir uma aula por completo. Vale ressaltar que em todas as fases o Professor Supervisor deve estar presente mediante a supervisão do estagiário (Bisconsini *et al.*, 2019).

Na fase da regência, o estagiário poderá aprender a lecionar, de maneira coletiva. Para isso, a universidade e a escola devem estar alinhadas, a fim de proporcionar ao licenciando maneiras de articular os saberes acadêmicos com os saberes profissionais. Este momento pode ser dividido em duas etapas, onde a primeira é um momento de coparticipação dos estagiários, onde eles pontualmente podem assumir alguns momentos da aula. O momento seguinte trata-se da docência supervisionada, onde o estagiário, sempre sob a orientação do professor Supervisor assume a regência da classe (Pimenta; Lima, 2017)

É ao longo do estágio que o estudante terá a oportunidade de contextualizar e de adaptar o conteúdo apreendido na universidade para a realidade escolar. Tal afirmação se alinha as indicações de Carvalho e Souza Neto (2014), quando indicam que o fazer e o conhecer não devem estar em oposição.

Existe a possibilidade de o licenciando vivenciar momentos frustrantes no período de estágio, isso, pois, o ambiente escolar não é um ambiente controlado, como dentro das

universidades nas aulas “práticas” do curso de Educação Física. Por vezes, quando o graduando se depara com situações-problema, enfrentadas no cotidiano escolar e não consegue compreendê-las, sente-se impotente e frustrado. A falta de material adequado, a falta de estrutura, a falta de supervisão são alguns exemplos de situações-problema (Moletta *et al.*, 2013).

Levando em consideração a realidade educacional nacional, é provável que as situações citadas anteriormente sejam enfrentadas pelos estagiários. Nesse sentido, cabe ao Professor Supervisor de ECS controlar estas situações de maneira que o licenciando possa refletir sobre possíveis soluções para o andamento das atividades. Comumente, as disciplinas “práticas” durante a graduação trazem a falsa sensação de que as situações de ensino são iguais e que podem ser resolvidas com a utilização de determinadas técnicas (Pimenta; Lima, 2017). A fala das autoras reforça a importância das vivências do cotidiano escolar mediante o ECS.

Outra problemática é que os licenciandos acabam não dando a devida importância ao estágio, seja por falta de orientação ou por falta de recursos para sua realização. Isso, pois, em alguns contextos, o estagiário não tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, assim, acaba erroneamente fazendo por fazer, sem nenhuma criticidade, o que pode influenciar negativamente em sua identidade profissional (Zotovici *et al.*, 2013).

Nesse sentido, é importante que o Professor Supervisor oportunize ao estagiário situações que o faça refletir criticamente e, assim, problematizar situações do cotidiano escolar. Tardif e Lessard (2014) salientam para a imprevisibilidade do ambiente educacional, destacando que as tensões e os dilemas internos podem emergir, considerando que a escola é composta por diferentes atores que interagem entre si.

Entende-se que o Professor Supervisor de ECS tem papel importante na formação dos futuros professores. Os saberes por eles criados e mobilizados em suas práticas docentes são valiosos para os licenciandos. De acordo com Souza Neto, Benites e Melissa (2010, p. 1041), “O professor de Educação Física produz rotinas econômicas que derivam dos saberes práticos. Em outras palavras, práticas que deram certo são incorporadas ao habitus profissional dos professores”.

Carvalho e Souza Neto (2014) sinalizam para necessidade do reconhecimento dos professores mais experientes como peças centrais na formação de futuros professores. Porém, não basta reconhecer este sujeito como formador, é preciso se aproximar da escola de maneira que este profissional tome conhecimento deste pensamento e se aproprie deste

papel. Isso, pois, o Professor Supervisor é quem acolhe o estagiário na unidade escolar, compartilha seus saberes, aconselha e o avalia ao longo do processo.

O Professor Supervisor possui experiências profissionais e pessoais que podem proporcionar vivências importantes para o licenciando. Portanto, durante a realização do estágio enquanto processo educacional, este é um dos principais atores. É através dessa figura importante que se viabiliza ao estudante participar, interagir e vivenciar a prática docente. Porém, para Benites *et al.* (2012) a legislação brasileira não deixa claro sobre a função do Professor Supervisor, bem como não se refere à necessidade de uma formação específica para esta função.

Nessa configuração, o Professor Supervisor pode ficar inseguro perante as decisões a serem tomadas ao longo do processo. Como agregar mais um trabalho à sua rotina sem nem ao menos ser orientado ou possuir formação para tal?

Corrêa Junior, Souza Neto e Iza (2017) explicam que a colaboração do Professor Supervisor na formação de futuros professores se dá pelos saberes da prática e da experiência como docente e ao que os autores chamam de “cultura profissional”. Também apontam para o fato de que quando o Professor Supervisor está envolto com a prática do estágio, tem a oportunidade de refletir e passa pela descoberta de quem ele é, consistindo em uma experiência agregadora ao professor já formado que se encontra, por vezes, “engessado” pelo cotidiano e por sua realidade.

O ambiente escolar não é estranho ao estagiário, partindo do princípio que este já passou pelos bancos escolares de todas as etapas educacionais até chegar à graduação. Porém, o início do estágio marca um novo capítulo na vida do licenciando, pois este passa da condição de aluno para a condição de futuro professor. Essa nova configuração se estende também ao Professor Supervisor, que passa da condição de professor para a condição de formador de professores. Nesse cenário, o professor ganha mais uma responsabilidade, especificamente a formação de outro professor, sem deixar de estar comprometido com a educação de seus alunos. Os autores salientam que essa é uma difícil transição de “habitus”, pois o professor passa a desempenhar, ao mesmo tempo, dois papéis (Corrêa Júnior; Souza Neto; Iza, 2017).

Hernandes e Hernandez (2007) afirmam que o Professor Supervisor deve evitar imputar as suas perspectivas da escola ao estagiário, pois este momento deve ser um momento de troca entre as duas partes e não de imposição de modelos preestabelecidos.

O ECS deve se aproximar de um momento de criação e se afastar de um momento de reprodução.

2.3 Breve cenário da Educação Física na Educação Infantil

Considerando a educação brasileira, o processo de ensino e aprendizagem desenvolve-se nos níveis de ensino: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é oferecida em etapas de ensino, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Este foi um marco significativo por ser a primeira vez na história da educação que a expressão “Educação Infantil” aparece em Lei de abrangência nacional (Barreto, 1998).

Sendo composta por dois momentos distintos: creche - crianças até três anos e 11 meses e pré-escola - crianças com quatro e cinco anos, com duração de dois anos; a Educação Física é inserida nesta etapa mediante implementação da LDB (Brasil, 1996), em que a Educação Física se legitima como componente curricular obrigatório em toda Educação Básica (Mello *et al.*, 2014).

Em estudo realizado por Garanhan (2005), estudando concepções e práticas cotidianas de educadoras de um centro de Educação Infantil, foram investigados quais saberes norteavam as práticas pedagógicas acerca do movimento do corpo da criança que se encontravam em idades entre três e seis anos de idade. Os resultados mostraram, na visão das educadoras com formação em magistério e professoras das turmas, que nem sempre era possível a realização de práticas pedagógicas contextualizando o movimento do corpo com as crianças, chegando a afirmar que a responsabilidade desse trabalho pertencia à “área da Educação Física” e seu respectivo professor.

Desse modo, entende-se a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, mas que carrega em sua essência diversas peculiaridades e especificidades ao considerar a criança dessa fase de desenvolvimento infantil (creche e pré-escola) como um sujeito de direito, devendo ser a ela oportunizada o seu desenvolvimento de maneira integral. Tal fato nos revela a importância do olhar atento às questões relacionadas a mobilização de saberes docentes específicos para as atividades direcionadas às crianças que estão nesta etapa, sendo implementadas através de intervenções intencionais realizadas por professor com formação em licenciatura em Educação Física.

Corroborando, a pesquisa realizada por Cavalaro e Müller (2009) problematizou que se torna cada vez mais necessária a articulação realizada sobre os conhecimentos da motricidade humana contextualizados na disciplina de Educação Física e a importância desta ocorrência articuladora iniciar-se na Educação Infantil.

Mesmo que especificamente, os estudos acadêmicos relacionados à Educação Física, Educação Infantil e Saberes Docentes, não tenham um número expressivo de publicações, o debate sobre questões relacionadas à Educação Física na Educação Infantil vem ganhando espaço no cenário acadêmico. Sobretudo na ampliação da produção científica voltada para esta etapa nas últimas décadas no Brasil, pesquisas relacionadas a questões pedagógicas lideram quando observamos o número de trabalhos publicados sobre a temática, seguida por processo de inserção e valorização da Educação Física na Educação Infantil, formação e trajetória de vida, currículo e propostas pedagógicas e legislação (Farias *et al.*, 2022).

É possível supor que o aumento do interesse por parte dos pesquisadores esteja relacionado com o também aumento do número de professores de Educação Física atuando na Educação Infantil. Para alguns autores como Martins (2015), Moura, Costa e Antunes (2016), a promulgação da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) e da Lei nº 11.738 (Brasil, 2008), popularmente chamada de lei do piso, podem ser vistas como fator potencializador para a ampliação do número de professores de Educação Física atuando na Educação Infantil.

Atualmente, os documentos utilizados para nortear pedagogicamente as práticas docentes na Educação Infantil no Brasil são, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Comum Curricular (Brasil, 2017). Daniel (2023, p. 22) chama atenção para a concepção de criança na perspectiva dos documentos citados anteriormente:

Os estudos relacionados à Sociologia da Infância estão presentes nos documentos norteadores mais recentes da educação brasileira para Educação Infantil como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Comum Curricular (BNCC), trazendo uma concepção de criança como ser histórico e de direitos, com fim ao seu desenvolvimento integral e não mais como ser desprovido de qualquer tipo de conhecimento que precisa do outro, adulto, para depositar tudo o que, por este, é considerado importante, tendo como objetivo a formação para o trabalho.

Sem negar o avanço no que diz respeito ao entendimento de infância, tão pouco com o intuito de realizar uma crítica profunda aos documentos anteriormente citados, faz-se necessário um olhar atendo ao que dizem os estudiosos da área. Barbosa, Martins e Melo (2019), chamam atenção para a ambiguidade do documento, hora mostrando

progresso, hora mostrando retrocesso. Se por um lado a BNCC mostra avanços em relação a concepção de infância quando trata crianças pequenas como seres históricos e de direitos, por outro lado, “em seus desdobramentos para a prática pedagógica, o documento se apresenta de maneira bastante prescritiva, baseado em modelos universais de desenvolvimento” (Barbosa, Martins e Melo, 2019, p. 159).

Diferente de outros segmentos da Educação Básica, a Educação Infantil não é dividida em componentes curriculares, mas em Campos de Experiências, os quais buscam o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2018). Assim, os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil devem adequar os conteúdos específicos de sua área aos Campos de Experiência encontrados na BNCC.

Alinhado com o que dizem os documentos citados anteriormente, Sarmento (2013) menciona a importância de considerar a necessidade de abordagens pedagógicas diferenciadas quando se trata da Educação Física na Educação Infantil, visando o protagonismo das crianças e se afastando de uma visão adultocêntrica do conhecimento. É necessário o olhar atento do professor ao ato de brincar das crianças, pois ao brincar se relacionam com os outros e com o meio. Durante esse processo de observação os docentes têm a oportunidade de enxergar seus interesses e entender suas visões de mundo (Barbosa, 2018).

Ayoub (2001) levanta uma questão pertinente quando diz que as crianças devem ser vistas em seu tempo presente e não como futuros alunos de outras etapas da Educação Básica ou futuros trabalhadores aptos ao mercado de trabalho. Tal afirmação nos leva a problematizar o ambiente escolarizado que, por vezes, se impõe à Educação Física na Educação Infantil.

Ser professor de Educação Física na Educação Infantil pode ser visto por distintos profissionais como uma atividade desafiadora, pois esta etapa da Educação Básica se apresenta repleta de peculiaridades e especificidades. Abaixo, foram apresentados alguns estudos que abordam questões relacionadas a formação de professores de Educação Física, sem a pretensão de apontar a gênese dos problemas, mas com o intuito de contextualizar os desafios encontrados por professores em seu campo de atuação. Gomes (2012) aponta que os cursos de licenciatura em Educação Física não atendem as especificidades atribuídas à Educação Infantil. O autor cita como exemplo de especificidade a necessidade de pôr a criança no centro do processo de ensino, dandolhes autonomia e reconhecendo-as como produtoras de cultura e não como meras reprodutoras.

Ainda, segue encaminhando para a necessidade de parceria sólida entre os professores generalistas e os professores de Educação Física, buscando viabilizar um trabalho coletivo que contemple as infâncias em sua totalidade.

Lima *et al.* (2007) também fazem apontamentos sobre a formação inicial. Os autores dizem que, em geral, quando a infância é abordada nos cursos de graduação, trata-se de um pensamento centralizado no desenvolvimentismo, o que corrobora com um estudo mais recente conduzido por Martins (2018). No levantamento feito pelo autor, ao menos na questão documental, os currículos das disciplinas que abordam a Educação Infantil se mostram distantes do que dizem os documentos norteadores utilizados atualmente no Brasil (Martins, 2018).

A falta de formação alinhada com a produção acadêmica atual, no que diz respeito a infância e aos documentos normativos vigentes no país, pode refletir em como professores desenvolvem as suas práticas pedagógicas. Farias *et al.* (2022) encaminham suas reflexões ao cuidado que o professor de Educação Física deve ter ao considerar a criança como o foco e acabar se distanciando do processo, se transformando em mero expectador do livre brincar. Em contrapartida, o professor de Educação Física não deve seguir por um caminho pedagógico em que a Educação Física se estruture como disciplina, pois neste modelo há fragmentação do conhecimento, o que vai na contramão do que se espera da Educação Infantil atualmente.

Para Lacerda e Costa (2012) as práticas da cultura corporal são especificidade pedagógica da Educação Física como área de conhecimento e devem ser trabalhadas na Educação Infantil. O professor deve estar atento e trabalhar com intencionalidade pedagógica, tendo, ainda, olhar para a criança como um sujeito sócio-histórico.

Mello *et al.* (2014) consideram necessário que o professor que atua na Educação Infantil compreenda e respeite determinados comportamentos inerentes a faixa etária atendida. Para os autores, só desta maneira as intervenções pedagógicas serão compatíveis com as reais necessidades e interesses das crianças pequenas.

Uma questão pertinente abordada por Gomes (2012) é o fato de a Educação Infantil diferir de outras etapas da Educação Básica por não ser dividida em componentes curriculares. O que se contrapõe ao fato de que, o que confere identidade e permanência da Educação Física na Educação Básica é, justamente, por ter se tornado, legalmente, componente curricular obrigatório (Brasil, 1996). O que confere mais um elemento para os debates em torno da Educação Física na primeira etapa da educação básica.

Para além do discurso sobre legalidade e legitimidade, destaca-se uma questão prática dos fatos. Ao analisar a BNCC, justamente por não ser dividida em componentes curriculares, não existem conteúdos específicos de Educação Física no que diz respeito a Educação Infantil. Porém, sem a necessidade de um olhar mais refinado, conseguimos elencar elementos que se alinham com as especificidades da Educação Física (Brasil, 2017).

Levando este questionamento acima em consideração, esta pesquisa incluiu em seus objetivos a análise dos saberes curriculares de professores de Educação Física na Educação Infantil, adotando procedimentos para tal que serão apresentados no capítulo subsequente, relativo aos aspectos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO III

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo encontram-se os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

3.1 Modelo de pesquisa

Adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, pois se “concentra no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2016, p. 20). A abordagem qualitativa enfoca na interpretação dos dados coletados oriundos das experiências vividas na docência e das interações sociais. Assim, é relevante ter olhar atento a partir das perspectivas daqueles que verdadeiramente experienciam a realidade do objeto de estudo da pesquisa (Gil, 2019). Nesta pesquisa, preocupou-se com informações aprofundadas e contextualizadas acerca dos saberes experienciais e curriculares mobilizados na docência de Educação Física na Educação Infantil, bem como os saberes desta natureza agregados ao período de condução do ECS.

Possui natureza descritiva e exploratória. No caso deste estudo, caracterizou-se como descritiva, pois objetivou levantar informações acerca de atitudes, crenças ou opiniões do grupo de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil e que também se ocupavam de supervisão de ECS com licenciandos de Educação Física. E, de natureza exploratória por contextualizar e apresentar visão geral sobre as questões que envolvem a docência na perspectiva dos saberes docentes experienciais e curriculares.

De maneira geral, esse tipo de pesquisa antecede uma investigação mais aprofundada acerca da temática. Para Gil (2019) pesquisas descritivas, juntamente com as exploratórias, são frequentemente utilizadas por pesquisadores preocupados com a atuação prática no contexto do fenômeno.

3.2 Participantes

Participaram da pesquisa três professores da Rede Municipal de Ensino de Seropédica/Rio de Janeiro, considerando os critérios de inclusão e exclusão pontuados abaixo. A caracterização dos participantes encontra-se no Quadro 2.

A fim de garantir o anonimato das identidades dos participantes, estes serão referidos no texto por: Janaína, Joana e Adriano (Quadro 2).

Quadro 2. Caracterização dos participantes da entrevista

RESPONDENTE	PERFIL
Janaína	Graduou-se em Universidade pública no ano de 2010. É do sexo feminino e possui 37 anos. Especializou-se em Educação Física Escolar e atua como professora de Educação Física há 13 anos. Ao longo destes anos foi transitando entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, porém não sabe dizer com exatidão quantos anos vem atuando na Educação Infantil.
Joana	Graduou-se no ano de 2009, em Universidade pública e vem atuando como professora de Educação Física há 13 anos, dos quais três foram vivenciados na Educação Infantil. É do sexo feminino e possui 35 anos. Atualmente vem se especializando em Neuropsicologia.
Adriano	Graduou-se em universidade pública no ano de 2010. É do sexo masculino, com 37 anos e atua como professor de Educação Física há 14 anos, dos quais leciona na Educação Infantil há, pelo menos, nove anos. Possui especialização em Psicomotricidade.

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

3.2.1. Critérios de inclusão

- a) ser professor de Educação Física, com experiência na Educação Infantil;
- b) atuar como docente na Secretaria Municipal de Educação de Seropédica/Rio de Janeiro;
- c) ter acolhido e orientado licenciandos de Educação Física em sua fase de ECS, pelo menos uma vez, em sua unidade escolar.

3.2.2. Critério de exclusão

- a) professores que se encontravam em desvio de função.
- b) professores que não aceitassem assinar o TCLE.

3.3 Instrumento

Utilizou-se a entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados, por proporcionar interação social significativa para obtenção de múltiplas informações, necessárias ao estudo do fenômeno caracterizado na pesquisa. Optou-se pela entrevista estruturada por sua relevância e rigor em seguir a ordem de perguntas contidas em roteiro orientador, necessário para manter a lógica da entrevista (Gil, 2019).

O roteiro de entrevista foi criado a partir de matriz teórica, adotando como referência a estrutura didática de uma aula, contemplando: planejamento, ensino e avaliação. A finalidade da realização da entrevista foi explicitar os saberes docentes experienciais e curriculares referidos pelos professores de Educação Física em atuação na Educação Infantil. Neste caso, a entrevista foi utilizada com a intenção da obtenção de

dados acerca dos saberes mobilizados, tanto durante sua atuação enquanto docentes na Educação Infantil quanto na atuação destes professores enquanto supervisores de ECS de licenciandos/estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física.

No roteiro da entrevista (Apêndice I), a primeira parte é composta por perguntas para caracterização pessoal e demográfica, tais como: nome, tempo de formação e tempo de atuação no magistério. Em seguida, partindo de referencial teórico sobre os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2014), foram elaboradas questões sobre os saberes experienciais e curriculares mobilizados na docência de Educação Física na Educação Infantil, seguido de questões que contemplassem dados sobre saberes experienciais e curriculares mobilizados pelo professor durante a condução/orientação do ECS.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados, o primeiro passo foi entrar em contato com a Prefeitura Municipal de Seropédica. Mediante autorização, foi feito contato através do grupo de *WhatsApp* oficial da Coordenação de Educação Física. Este procedimento teve como objetivo buscar os nomes e o contato telefônico dos professores docentes na Educação Infantil.

Após o primeiro contato, realizou-se uma sondagem com os dezoito professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil. Destes, quatro responderam ter experiência com a condução de ECS na referida etapa. Porém, apenas três dos quatro professores aceitaram participar da pesquisa, os quais compuseram a amostra.

Após os três professores assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi realizada a entrevista. As entrevistas aconteceram de maneira remota, individualmente, com a utilização e gravação em vídeo pela Plataforma *Meet*.

3.5 Análise de dados

Para a análise dos dados obtidos mediante entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo temática categorial. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que tem por objetivo interpretar de maneira sistemática dados textuais e identificar padrões e significados em um conjunto de dados.

Sendo assim, foram realizadas as três fases da análise de conteúdo, que contemplam a fase de pré-análise, seguida pela fase exploratória e culminando no tratamento dos resultados (Bardin, 2016).

3.5.1. Fase da pré-análise: Após a transcrição na entrevista na íntegra, foi realizada uma leitura flutuante das respostas proferidas pelos professores respondentes, onde foram definidas as categorias a serem analisadas, assim como as unidades de registro que posteriormente foram extraídas do texto. Para Bardin (2016), as unidades de registro são os menores elementos de conteúdo que são considerados significativos dentro do material analisado. Podendo ser, palavras, frases ou tema que contenham informações relevantes para a análise do conteúdo.

3.5.2. Fase exploratória: A definição das unidades de registro possibilitou a observação das unidades de contexto posteriormente analisadas. As unidades de contexto são porções maiores de texto que possibilitam compreender de maneira mais ampla as unidades de registro (Bardin, 2016). Após grifar as unidades de registro, foi confeccionada uma tabela com as unidades de registro referentes aos Saberes Experiências, Saberes Curriculares, Saberes Experiências no estágio e Saberes Curriculares no estágio a fim de facilitar a visualização e a contagem para o cálculo dos percentuais de cada saber a ser analisado.

3.5.3. Tratamento dos resultados: Após a contagem das unidades de registro de cada saber pesquisado, os dados foram colocados no EXCEL a fim de calcular a porcentagem do aparecimento destes saberes nas falas dos professores respondentes. Com as porcentagens obtidas nos cálculos, foram confeccionados gráficos que serão analisados posteriormente junto com as unidades de registro extraídas das entrevistas.

3.6 Aspectos Éticos

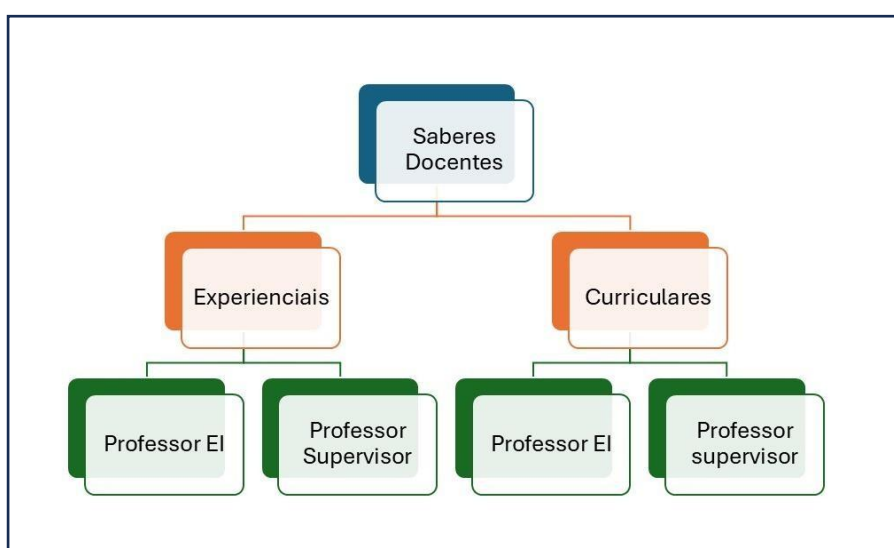
A pesquisa cumpriu todos os aspectos éticos previstos na Resolução 466/12. Também, foi submetida (nº 77157124.5.0000.0311) e aprovada (parecer de nº 6.643.856) na Plataforma Brasil, analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Todos os participantes desta pesquisa assinaram o TCLE.

CAPÍTULO IV

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo encontram-se os resultados e sua respectiva discussão. Os resultados da pesquisa serão apresentados, doravante, seguindo a ordem dos objetivos específicos da pesquisa e estruturados conforme Figura 1: (i) saberes experienciais na docência da Educação Infantil; (ii) saberes experienciais na condição de Professores Supervisores de ECS; (iii) saberes curriculares na docência da Educação Infantil; e (iv) saberes curriculares na condição de Professores Supervisores de ECS.

Figura 1. Saberes docentes na docência da Educação Infantil e na supervisão do ECS



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

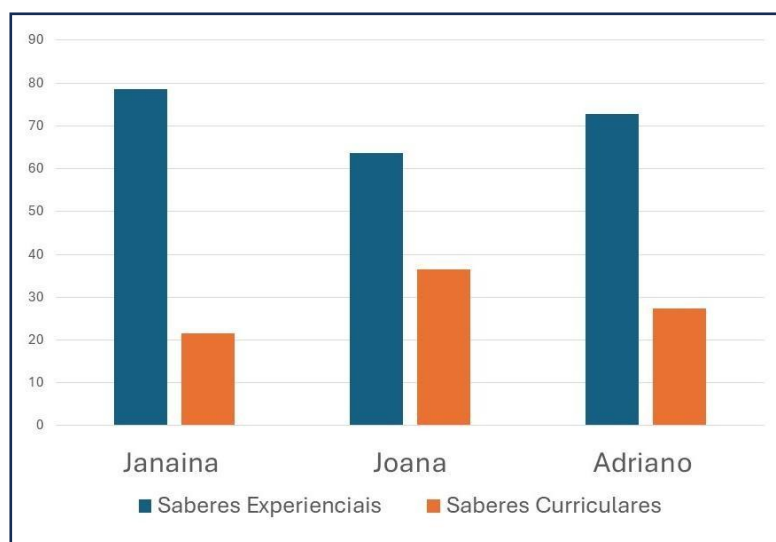
Elucidando, a organização dos subtítulos encontra-se da seguinte forma: 4.1. Análise dos percentis das unidades de registro; 4.2. Saberes Experienciais mobilizados pelos docentes de Educação Física no desenvolvimento do ensino na Educação Infantil; 4.3. Saberes experienciais que os Professores Supervisores de ECS de Educação Física na Educação Infantil acreditam ser prioritários no desenvolvimento da atividade; 4.4. Saberes Curriculares mobilizados pelos docentes de Educação Física no desenvolvimento do ensino na Educação Infantil; e 4.5. Saberes curriculares que os Professores Supervisores de ECS de Educação Física na Educação Infantil acreditam ser prioritários na condução do estágio.

4.1. Percentual das unidades de registro

A partir das falas dos professores foi realizada uma tabulação considerando a incidência dos saberes experienciais e curriculares reportados pelos docentes pesquisados,

na perspectiva conceitual de Tardif (2014). Nesse sentido, foram produzidos dois gráficos para demonstração dos resultados, sendo o primeiro referente aos saberes docentes experienciais e curriculares na docência da Educação Infantil (Figura 2) e o segundo referente aos saberes docentes experienciais e curriculares na condição de Professor Supervisor de ECS (Figura 3).

Figura 2. Saberes Docentes na docência na Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

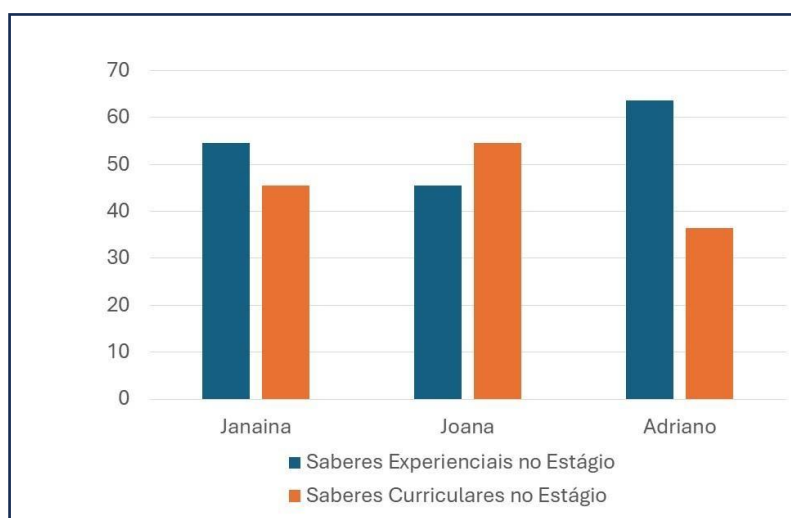
A Figura 2 ilustra a frequência com que os saberes docentes experienciais e curriculares aparecem nas falas dos professores. Ao observar o exposto, no geral, é possível notar que os saberes experienciais sobressaem quando analisados comparados aos saberes curriculares. Especificamente, no caso da professora Janaína a discrepância entre os saberes é maior quando comparada com os demais participantes da pesquisa. Isso, pois, do quantitativo de aparição nas unidades de registro envolvendo os saberes experienciais e curriculares, 78,5% estão relacionados aos saberes experienciais, com apenas 21,5% relacionados aos saberes curriculares.

Na mesma direção, nos dados obtidos nos relatos do professor Adriano observa-se certo distanciamento, ligeiramente menor, entre os saberes analisados quando comparado com as falas da professora Janaína. Neste caso, os saberes experienciais representam 72,7% das unidades de registro para 27,3% de saberes curriculares. Diferente disso, a professora Joana foi quem mais aproximou em suas falas a proporção de saberes experienciais e os curriculares, sendo 63,6% das unidades de registro referente aos saberes experienciais e 36,4% aos saberes curriculares.

Sayão (1999) afirma que os professores que atuam na Educação Infantil aprendem a lecionar nesta etapa com suas próprias práticas docentes, fortalecendo a incidência dos saberes experiências nesta pesquisa. Entende-se, portanto, que mediante atuação neste campo profissional da Educação Física na Educação Infantil novos saberes são criados e ressignificados cotidianamente. Tais interpretações da autora podem ser o ponto de partida para o entendimento da prevalência dos saberes experienciais em relação aos saberes curriculares.

Outras pesquisas também apontaram para a prevalência dos saberes experienciais em relação aos outros saberes mobilizados por professores de Educação Física no exercício da docência na Educação Infantil, como as de Tonietto (2009) e Perine (2016). Com base nos achados, é possível inferir que quanto mais vivências os professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil acumularem, maior se tornará sua *expertise* docente nesta etapa de ensino.

Figura 3. Saberes Docentes no ECS



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Tratando-se dos professores na condição de supervisores de ECS, a Figura 3 ilustra a incidência das questões relacionadas aos saberes docentes (experienciais e curriculares) nas supervisões do ECS. Diferentemente da condição de docência de Educação Física na Educação Infantil, quando observamos a mobilização de saberes dos professores na condição de supervisores de estágio, percebe-se equilíbrio entre os saberes experienciais e curriculares. Ao comparar os dados dos professores na condição de docentes da

Educação Infantil (Figuras 2 e 3), percebe-se que a diferença entre os tipos de saberes diminui.

De forma específica, os dados referentes a professora Janaína evidenciam prevalência dos saberes experienciais (54,5%) relacionados à supervisão do ECS em relação aos saberes curriculares (45,5%). A referida prevalência também é evidenciada nas falas do professor Adriano, com 63,6% de aparição em suas falas relacionada aos saberes experienciais e 36,4% relacionadas aos saberes curriculares. Diferente disso, os saberes curriculares (54,5%) sobressaíram nas falas da professora Joana quando comparados com os saberes experienciais (45,5%).

4.2. Saberes Experienciais mobilizados pelos docentes de Educação Física no desenvolvimento do ensino na Educação Infantil

É durante o exercício da docência, no “chão da escola” que, segundo Tardif (2014), os professores desenvolvem os próprios saberes experienciais, aliando experiências individuais e coletivas nas interações com os alunos e na gestão de classe. Esse pode ser o ponto de partida para o entendimento de os saberes experienciais relacionados à docência na Educação Infantil terem prevalência nas falas dos professores participantes da pesquisa, conforme apresentado acima.

Como foi exposto no capítulo anterior, referente a metodologia, optou-se por seguir a ordem didática de uma aula para a elaboração da entrevista. A apresentação dos achados seguirá a mesma ordem, com vistas a compreender cada etapa compreendida no processo ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil. Assim, iniciase com questões que envolvam o planejamento, em seguida o ensino e, por fim, a avaliação.

Sobre as abordagens acerca do planejamento, quando questionados sobre suas intervenções pedagógicas no planejamento das aulas, os professores respondentes explicitaram que a experiência pregressa nesta etapa de ensino influencia a maneira com que eles selecionam os conteúdos para suas intervenções:

[...] com a experiência a gente sabe que tem alguns conteúdos que chamam mais a atenção da criança, né? Nesse tempo de experiência eu levo em consideração aquilo que no início do ano vai me fazer controlar um pouco mais a turma. (Janaína, L. 61-65).

A resposta proferida pela professora Janaína evidencia a preocupação com o que Gauthier *et al.* (2006) chamam de gestão de classe. Os autores definem gestão de classe como um “conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um

ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (p. 240). Contudo, os autores também fazem um adendo de que a ordem por si só não garante a aprendizagem e o êxito escolar.

Levar em consideração as particularidades de cada turma, as necessidades distintas das turmas apesar da faixa etária equivalente, dar sentido às atividades propostas de forma significativa aos olhos das crianças, são questões necessárias aos docentes na hora de planejar a aula. Segundo o professor Adriano:

[...] a gente tem uma ideia de que, cada conteúdo vai ser, é... adequado para uma determinada turma, né? Uma determinada faixa etária..., mas com o passar do tempo a gente vai adquirindo experiência e entende que aquela faixa etária, mesmo sendo na mesma escola, (...) ou em comunidades diferentes... elas carecem de um entendimento diferente. (Adriano, L.71-75).

[...] rapidamente a gente entende que aquele conteúdo é legal, mas para determinadas turmas ele já não funciona. (Adriano, L.80-81).

De acordo com Daniel (2023), os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil devem ter o entendimento de que as crianças precisam ser as protagonistas do processo de aprendizagem. Logo, os conteúdos propostos devem fazer sentido para elas. Nesse entendimento, para Simão (2024), é preciso considerar as necessidades e interesses dos alunos, conhecer suas histórias de vida e entender a comunidade em que vivem, sem negligenciar as características e necessidades de cada faixa etária.

Nota-se, tanto na fala do professor Adriano quanto da professora Janaína, a compreensão da importância de trazer as crianças, mesmo que pequenas, para o centro de questões que envolvam o conteúdo trabalhado. À exemplo:

[...] Eu tinha uma estratégia de ensino... que era baseada numa questão mais de regras... mais de imposição, é... do conteúdo (...), às vezes o aluno traz alguma situação... alguma brincadeira que já foi feita... às vezes uma situação que eles trazem de casa, da comunidade, então... o meu método hoje se baseia principalmente numa visão global do que de fato eu posso atender os alunos e que aquilo faça sentido [para ele], porque antes o meu método de ensino fazia sentido para mim e talvez para uma grade curricular. (Adriano, L.87-93).

[...] se eu não fizer essa adequação, a minha prática (o conteúdo) não vai ser, é... relevante para os meus alunos. (Adriano L.138-138).

[...] eu tenho o hábito de estar perguntando tanto ao longo da, da atividade [se os alunos] têm outras ideias que poderiam melhorar... Quando eu estou ali, planejando... eu já vou fazendo já esperando, né? Que eles vão me responder alguma coisa também, que a gente vai conseguir evoluir aquela aula para além daquilo que eu estou pensando. (Janaína, L.100-104).

Uma das particularidades da Educação Infantil é a não dissociação do cuidado e do ensinar. Simão (2024) indica que:

Ao conceber a modalidade da Educação Infantil na sua prática docente deve-se ter conhecimento acerca do significado de cuidar e educar e assim compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular mediado por adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade (Simão, 2024, p. 69).

Inquietações com a segurança das crianças são recorrentes nos relatos da professora Janaína, observadas, por exemplo, quando diz que a experiência fez com que desenvolvesse determinadas estratégias para evitar acidentes nas suas aulas de Educação Física na Educação Infantil, conforme lê-se abaixo:

[...] eu já sei que é uma furada eu resolver em fevereiro dar um pique pega na aula por que eu sei que eu vou ter um monte de crianças se machucando... (Janaína, L. 63-64).

[...] “eu já apanhei, né? da vida... Assim, vendo algumas coisas que a gente vai fazendo e não dá certo, a gente tem que parar, porque vai causar acidente, para a gente poder reorganizar. Então eu acho que com a minha experiência eu, eu já consegui identificar que eu preciso, é identificar a turma [antes de selecionar os conteúdos]. (Janaína, L. 67-71).

Conforme relatos, observa-se que os saberes experienciais desenvolvidos pela professora Janaína são determinantes para a organização das atividades ao longo do ano letivo, além de se antecipar diante de situações com o potencial de gerar qualquer dano à integridade física de seus alunos.

Ainda analisando questões relacionadas ao planejamento, as falas das professoras Janaína e Joana, a seguir, relacionam as suas experiências à compreensão de que o planejamento não é algo engessado, mas dinâmico, isto é, capaz de ser alterado de acordo com situações adversas. Também, entendem que a elaboração do planejamento não lhes garante que este será desenvolvido em sua totalidade.

[...] a experiência me faz ter a clareza, que por mais que eu às vezes planeje uma aula que seja para duas turmas diferentes eu já tenho a consciência de que não vai ser igual (Janaína, L. 122-124).

[...] adapto [o planejamento] a realidade da escola. (Joana, L. 167-168).

[...] eu acho que a experiência me faz ver que a Educação Infantil talvez seja na minha percepção, né? Um dos níveis mais difíceis de se trabalhar, porque é o mais imprevisível. (Janaína, L. 134-136).

Nas falas percebe-se algumas questões sobre a elaboração e desenvolvimento do planejamento, como a individualidade de cada turma e questões estruturais da escola, tais como: infraestrutura, materiais disponíveis e as imprevisibilidades cotidianas relacionadas a faixa etária. Nesse sentido, entende-se que deve haver cuidado na seleção de atividades/educativos para a aula de modo a operacionalizar o planejamento previamente elaborado, mas, se necessário for, a substituição da atividade frente à necessidade exposta pelo contexto ecológico da aula. É importante lembrar que no

processo de ensino-aprendizagem o professor é o mediador do conhecimento e, sendo assim, o responsável pelo processo do ensino no que tange o ato de ensinar.

Nessa lógica, ao tratar sobre a vivência da criança, Simão (2024) pontua que “estando ela no espaço da escola, o professor é importante para direcionar situações peculiares a idade da criança constituindo sua autonomia para gerir o mundo a sua volta” (p. 72). Neste caso, professores que atuam na Educação Infantil devem levar em consideração que nesta faixa etária as crianças estão descobrindo o mundo, ainda não controlam seus sentimentos como os adultos e não são autônomas em relação aos próprios cuidados.

Encaminhando para questões relacionadas ao ensino, emergem nas falas dos professores soluções advindas das suas próprias práticas para contornar situações inesperadas em suas aulas na Educação Infantil. Oliveira, Araujo e Silva (2021) colocam que: “Os saberes da prática professoral, forjados no cotidiano, são tão complexos e importantes que ultrapassam os limites da formação inicial” (p. 03) e, com essa afirmação, é possível entender a importância das ações relatadas a seguir:

[...] mudar totalmente o foco, né? E trazer uma estratégia nova e essa estratégia nova totalmente diferente para ver se de fato vai funcionar, (...) à medida que a turma entende que aquela aula minha é prazerosa... tentar trazer o que antes eu tinha proposto [que não deu certo] ... porque às vezes não é estratégia que é ruim, às vezes o momento não está legal... às vezes como foi passado não está legal, às vezes a criança ainda não tem aquele afeto por você... (Adriano, L. 244-250).

[...] eu tinha um fantoche de esquilo e a turma era muito complicada, então assim... quando eu via alguma coisa que fugia do, da... normalidade ali... é... eu usava [o fantoche] e falava, “- Espera aí que o esquilo tá falando comigo...”, aí pronto, eu botava o fantoche na mão e interagia com as crianças e eles adoravam... (Janaína, L. 306-309).

Nas indicações do professor Adriano e da professora Janaína demonstra-se que a escola é um local de constante produção de saberes e que estes saberes são valiosos para o exercício da docência. Por vezes, os professores são tidos como reprodutores de saberes produzidos por outras pessoas, “concepção essa que desconsidera a subjetividade inerente ao processo ensino-aprendizagem, bem como não os percebendo como sujeitos produtores de conhecimentos” (Oliveira; Araujo; Silva, 2021, p. 04).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui particulares próprias (Brasil, 1996). É possível indicar que uma de suas particularidades é a questão comportamental das crianças. Quando perguntados sobre a condução do ensino em si, surgiram distintas falas dos professores que apontam para a necessidade do estabelecimento de rotina para que a condução das atividades de Educação Física na

Educação Infantil seja realizada de maneira satisfatória, tendo em vista o comportamento destas crianças.

A rotina é um elemento que integra o cotidiano. Segundo Barbosa (2009), a palavra “rotina” surge para nomear práticas já consolidadas socialmente. Na Educação Infantil, especificamente, é utilizada para controle e regulação. A autora salienta que os professores que lecionam na Educação Infantil, em sua maioria, têm o domínio das rotinas instituídas, ou seja, é “saber o que fazer, como fazer e a que horas fazer” (Barbosa, 2009, p. 202). Elementos integradores da rotina nas práticas pedagógicas das professoras Janaína e Joana podem ser observados abaixo.

[...] eu procuro estipular uma rotina, então eu sempre... é... vou iniciar com a Educação Infantil fazendo uma rodinha, botando todo mundo sentado... para eu explicar o que vai ter naquela aula, explicando o que a gente vai falar... (Janaína, L. 90-93).

[...] o que que eu faço, coloco todo mundo em círculo, agora... antes eu falava para eles irem para a arquibancada... né? Onde tem quadra, né? Onde não tem quadra realmente é um caos (Joana, L. 193-195).

Em relação a utilização de rotinas, por vezes os professores criam estratégias que se alinham com a sociologia da infância, por exemplo, quando pontuam que as crianças devam estar no centro da dinâmica da aprendizagem ou quando entendem que a criança é um sujeito social (Sarmiento, 2013). Em contrapartida, algumas falas remetem às questões da educação mais clássica, como a utilização das rotinas diárias inerentes à Educação Infantil. Quando se fala de rotina na escola, infere-se sobre uma prática constituída “em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade” (Barbosa, 2006, p. 60).

Essa questão se revela como um indício de que os professores vão forjando suas práticas de acordo com experiências que deram certo ou errado, não se prendendo a nenhum modelo ou vertente educacional estabelecida, construindo-se, nesse sentido, os saberes oriundos da experiência. Nas falas da professora Janaína fica explícito a importância atribuída ao ato de significar as práticas experienciais na Educação Infantil:

[...] é esse hábito, né? De fazer a rodinha, de chegar para eles e falar... “- olha a gente vai começar a aula fazendo isso, depois a gente vai fazer aquilo”, né? Tentando mostrar, assim... mais ou menos uma ordem, do que seria, (..) do que vai acontecer ao longo do tempo... eu acho que é importante para eles terem essa noção, de que realmente aquele momento é um momento de aula. E mesmo nos dias que eu falo, “- gente, olha hoje a gente vai brincar livre, eu trouxe esses brinquedos aqui, mas olha... a gente precisa se organizar! O que a gente precisa fazer para todo mundo conseguir brincar com o material disponível?”. (Janaína, L. 216-223).

[...] Eu sempre procuro deixar eles bem cientes do que vai acontecer e sempre fazer propostas, porque assim... às vezes eles reclamam, né? O ruim porque às vezes na expectativa deles, sei lá... eles querem brincar com alguma coisa de correr por exemplo, mas eu não acho que a turma está preparada... Então, eu vou e faço combinados... (Janaína, L. 238-242).

Ainda levando em consideração as questões comportamentais das crianças, quando perguntados sobre o deslocamento do local da sala de aula até o local onde são realizadas as aulas de Educação Física, bem como o retorno pós aula, os professores responderam da seguinte forma:

[...] eu sinto realmente a necessidade deles estarem enfileirados e eu inclusive olhando para eles... então eu ando de costas... se eu ando de frente... quando viro as costas, minha filha... alguma coisa acontece... (Janaína, L. 204-206).

[...] no início eu só falava assim “vamos fazer uma fila, né? que a tia vai levar vocês pra quadra” e... rolava briga porque queriam vir primeiro, queriam dar a mão, aí agora... eu organizo por altura, né? Tamanho... do menor para o maior, né? Uma fila de meninas e uma fila de meninos. (Joana, L. 177-180). Observa-se nas respostas das professoras a preocupação com a organização e a segurança das crianças, o que remete novamente a questões relacionadas com a gestão de classe. A gestão de classe está relacionada com a capacidade do professor em implementar regras e fazer com que estas sejam cumpridas, ainda que de forma lúdica, como cantar uma música no decurso do deslocamento ou conduzindo-os enfileirados. Esses elementos são vistos na fala da professora Janaína, quando diz “eu sinto realmente a necessidade de eles estarem enfileirados e eu inclusive (eu) olhando para eles...”. Para isso, é preciso um processo de interação constante entre professores e alunos ao longo do ano letivo (Tardif, 2014).

Uma problemática que emerge é a geração de conflitos entre os professores quando as turmas têm professores específicos para determinadas disciplinas, como no caso da Educação Física. Sobre esse tipo de “conflito”, a professora Janaína relatou que existem algumas divergências entre as regras criadas por ela e as regras criadas pela professora regente das turmas. Assim:

[...] as professoras da sala de aula, as professoras regentes deles que estão com eles todos os dias, elas têm o hábito de fazer fila e de ser fila de menino e de menina... E quando a gente tenta fazer diferente, (...) “-vamos separar por exemplo, por cor do sapato, vamos separar pelo tamanho do cabelo...” coisas assim completamente aleatórias, se a gente tenta fazer isso elas reclamam, porque aí depois os alunos querem ficar mudando e elas não querem. (Janaína, L. 184-190).

[...] Porque todas as vezes eu tentei fazer diferente, elas (as professoras regentes) reclamaram... e aí eu acabei cedendo, porque eu pensei, “poxa realmente não sou eu que estou com eles todos os dias!”. (Janaína, L. 193-195).

Os relatos remetem a um comportamento hierárquico entre as professoras, onde a professora de Educação Física opta por não implementar suas regras à turma por entender que a professora regente passa mais tempo com as crianças e necessita de rotina diária, a fim da manutenção da ordem para o bom andamento de suas atividades. Daniel (2023) atenta para a importância de situar as crianças pequenas como protagonistas do processo de ensino, salientando que este é um ótimo ponto de partida para o estabelecimento da parceria entre os professores generalistas da Educação Infantil e os professores de Educação Física.

Em pesquisa realizada por Rigoni, Tenório e Andrade Carvalho (2021), foi analisado a visão dos professores generalistas acerca das aulas de Educação Física. O estudo revelou falas hierarquizantes, com os professores generalistas entendendo a Educação Física como componente curricular importante, porém menos importante que o trabalho realizado em sala por eles.

Por outro lado, quando a professora Janaína se encontra na quadra, distante da professora generalista, se mostra à vontade para criar e propor suas próprias regras no retorno à sala de aula, como pode-se observar na fala a seguir:

[...] Já na hora de voltar, eu já deixo tipo... quem chegar aqui primeiro... (Janaína, L. 197-195).

Nos relatos de Adriano, Janaína e Joana aparecem algumas estratégias criadas por eles, no desenvolvimento do ensino, para motivar as crianças a realizarem as atividades propostas. Observa-se que as estratégias são fruto da prática cotidiana da docência na Educação Infantil. São elas: (a) criar atividades desafiadoras; (b) criar e cumprir “combinados” estabelecidos pelo professor com a turma e (c) combinar atividades dirigidas com brincadeiras livres, respectivamente para cada professor mencionado.

[...] eu tenho feito a questão do desafio, “eu tenho certeza que essa turminha não vai conseguir fazer isso...”. (Adriano, L. 219- 220).

[...] é você fazer e o aluno ver... porque o aluno nessa faixa etária tende a imitar, né? Então, quando você traz isso, né? O que eu de fato coloco, é esse desafio e o fazer igual ao tio. (Adriano, L. 222-224).

[...] uma estratégia (...) que eu uso bastante e que funciona. Agora por exemplo, nesse período de Festa Junina... foi maravilhoso, porque eu falei - gente, nós temos dois tempos para ensaiar... se vocês colaborarem com o ensaio, dançarem direitinho, fizerem o que tem que fazer... no segundo tempo a gente brinca. (Janaína, L. 242-246).

[...] a gente mistura, né? A questão da gente passar atividade e colocar uma brincadeira no meio... e eles precisam... também adoram uma competição, então competiu... é com eles mesmo... (Joana, L. 167-169).

Na sequência, abordou-se questões sobre a Educação Física na perspectiva da educação inclusiva. Ao perguntarmos sobre a inclusão de crianças com limitação a participação de determinadas atividades, as respostas foram:

[...] eu procuro trazer essa criança para me ajudar, ou ajudar algum outro colega que está necessitando de apoio, né? Então, assim, essa estratégia de trazer alguém para ser ajudante, a Educação Infantil ama, né? Todo mundo quer ser ajudante [...] aprendi com a... com a experiência, porque na faculdade com certeza que não (Janaína, L. 157-160).

[...] Acho que essa estratégia, tanto sendo meu ajudante quanto de auxiliar outros colegas... foram uma coisa que a minha experiência e a dos outros que estavam ao meu redor me mostrou que funcionava, a faculdade com certeza que não. (Janaína, L. 173-175).

Considerando que o objetivo desta investigação não é o aprofundamento em questões sobre a educação inclusiva, mas nos saberes mobilizados fruto da prática docente, este tema não será desdobrado neste momento. Porém, é inegável a relevância da temática.

Quando a professora Janaína enfatiza que as estratégias utilizadas por ela e incorporadas à sua rotina com as crianças na Educação Infantil foram desenvolvidas mediante próprias práticas pedagógicas e/ou de pessoas que a cercavam, mas não na universidade, evidencia-se a questão de que o aprendizado com as experiências do cotidiano é tão significativo quanto os aprendizados da formação inicial. Tal fato corrobora o que apresenta Tardif (2014), quando pontua que “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (Tardif, 2014, p. 39).

Embora a incorporação à prática docente do “saber-fazer” e “saber-ser” estar associado às experiências do cotidiano da professora, é preciso também olhar criterioso em determinadas circunstâncias, principalmente quando o assunto se refere à educação inclusiva e o relato dessas experiências. Percebe-se na fala da professora Janaína algo importante a se analisar: será que tomar essa atitude de colocar o estudante que se encontra na “perspectiva da educação inclusiva” para ser o “ajudante da professora” é suficiente para remover a barreira que o impede de aprender no contexto da aula que foi planejada para a turma?

Para Carvalho (2000), as “barreiras de aprendizagem”, sejam elas temporárias ou permanentes, fazem parte do cotidiano escolar de todos os alunos, manifestando-se em qualquer etapa de ensino do fluxo de escolarização. De certa forma a autora traz à reflexão

de que as barreiras de aprendizagem existem para todos, porém para alguns é necessário a ajuda e o apoio para seu enfrentamento e superação.

Neste caso, examinar às práticas pedagógicas com a intenção de identificar essas barreiras de aprendizagem para superá-las é um desafio a todos os educadores, no entanto se faz necessário “pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais” (Carvalho, 2000, p. 81). Diante disso, deve-se planejar aulas que possibilitem que todos sejam capazes de alcançar o objetivo previsto para tal.

Algumas falas demonstraram o entendimento por parte dos professores sobre a necessidade de propor o livre brincar para as crianças, como pode-se ver a seguir:

[...] eu sempre deixo uns 10, 15 minutos antes de terminar a aula eles terem a parte do lúdico deles... deles brincarem (Joana, L. 120-122).

[...] eu penso em manter um equilíbrio, né? Então, vamos combinar o seguinte:” - Gente, o mês tem X aulas, vamos combinar que a gente vai fazer algumas coisas aqui, vamos fazer assim, fazer assado... vamos ver se na última aula do mês, por exemplo se não tiver chovendo a gente vai parquinho... e eles cobram, né? Cobram olhando o calendário e tudo... e aí dessa forma realmente as coisas vão fluindo, né? Então acho que essa parte do combinado porque eles são muito espertos, né? A gente às vezes subestima, mas eles sabem bem, assim... o quanto eles precisam é fazer a parte deles para que a gente também faça a nossa, né? (Janaína, L. 264-271).

O professor que atua na Educação Infantil deve investir em estratégias de ensino que garantam à criança seu direito de brincar e conhecer múltiplas manifestações da cultura corporal, além de ampliar o seu repertório motor (Perine, 2016). As brincadeiras livres exercem papel importante no desenvolvimento das crianças e não deve ser negligenciada ou vista como menos importantes pelos professores de Educação Física que lecionam na Educação Infantil. São as brincadeiras livres que estimulam a memória, a criatividade e a atenção das crianças (Daniel, 2023).

Por fim, quando questionados sobre questões avaliativas, os professores participantes relataram que a experiência relacionada à docência na Educação Infantil influencia a maneira com que eles entendem a avaliação nesta etapa de ensino. Ou seja,

[...] a Educação Infantil me trouxe, é... esse entendimento de avaliação, porque ele não é muito onde deve chegar, mas sim de onde partiu. (Adriano, L. 284-285).

[...] não é onde os alunos devem estar em uma determinada fase, é de onde eles partiram. Então, a minha avaliação hoje é muito mais sobre evolução do que ponto de chegada. (Adriano, L. 280-282).

O professor explicita em sua fala que o percurso do aluno e a sua evolução neste percurso é mais importante que as metas preestabelecidas impostas pelo sistema

educacional. As professoras Janaína e Joana fizeram breve relato sobre suas experiências com o processo avaliativo na Educação Infantil:

[...] Então... eu vou fazendo essa avaliação individual conforme vai passando as aulas... eu não crio, haaa hoje eu vou avaliar vocês... porque não dá!!! É um tempo muito curto para avaliar, são muitas crianças em vários pontos, né? Então durante as aulas eu vou vendo. (Joana, L. 130-133).

[...] eu tenho o hábito de deixar a última aula do mês como aula livre, então, é... eu sempre gosto de começar a aula perguntar o que, o que, que a gente fez na aula anterior, né? E aí quando eu vejo que os alunos realmente lembram que a gente fez e falam com empolgação. (Janaína, L. 325-328).

[...] eu constato mesmo o aprendizado, nessa aula livre, porque aí eu levo de materiais e aí eu vejo que eles reproduzem muita coisa. (Janaína, L. 329-330). A expressão dos/as professores/as denota uma perspectiva de avaliação que se direciona para concepções mais evoluídas de ordem formativa e contínua, considerando, muitas vezes, na Educação Física tradicional, a adoção de modelos que promovem a comparação e ranqueamento dos alunos.

Na próxima seção serão analisados os dados obtidos em relação aos saberes experiências dos professores na supervisão de ECS.

4.3. Saberes experienciais prioritários para os professores supervisores de estágio de Educação Física na Educação Infantil

O ECS de Educação Física na Educação Infantil é o momento em que o licenciando tem a oportunidade de defrontar com as realidades de seu futuro campo de atuação profissional. Esse momento formativo pode proporcionar ao licenciando experiências antecipatórias e contribuir a construção de sua identidade profissional (Zotovici *et al.*, 2013). Em diálogo, nos excertos a seguir observa-se a importância do ECS nesta etapa da Educação Básica nas vozes dos professores entrevistados.

[...] A realidade é totalmente outra quando você sai da faculdade... né? Tudo dentro do curso é lindo e maravilhoso, você sai cheio de planos... aí na prática... quando você chega para trabalhar... aí você vê realmente a realidade, meu Deus não tem como, sabe? (Joana, L. 297-300).

[...] a gente sai da faculdade sem ter de fato essa experiência (na Educação Infantil), que eu acho que, é... a gente já vai adquirir na prática, né? Na teoria a prática é outra, né? (Adriano, L. 102-104).

Quando indagados sobre a maneira com que fazem a condução do ECS, os professores explicaram que:

[...] os estagiários que realmente, assim... assumiam a turma, né? Faziam de fato a aula daquele dia... E que as coisas fluíam bem, então... É, assim... todos os estagiários que eu já tive, eu sempre procurei deixar... não logo de cara, porque não adianta você botar alguém que caiu de paraquedas, ainda mais na Educação Infantil... Eles (os alunos da Educação Infantil) têm a gente como referência, né?

Então depois que chegam outras pessoas, é claro que eles se apegam muito rápido, mas eles ainda não são. Mas assim, eu sempre procurava que em alguma parte da aula, assim... Eles mostrassem alguma atividade em si, no desenvolvimento ou finalzinho... que ele propusesse alguma coisa... (Janaína, L. 531-539).

[...] então no início, é... eu meio que fazia aula e pedia para o estagiário me ajudar aqui, me ajudar ali... a conter uma situação, conter outra... hoje não, hoje eu planejo, né? Hoje, quando eu recebi os últimos estagiários eu planejava as minhas aulas com eles era, é... era um, uma situação dividida e naquele momento ali, né? eu trazia aula com dois professores e que para os alunos não tinha essa diferença (do professor para o estagiário). (Adriano, L. 374-377).

Em relação aos modelos de condução do ECS, pode-se observar nas falas anteriores, a aproximação de uma condução de estágio formativa, “no qual o professor está mais atento ao processo de aprendizagem profissional docente do estagiário” (Sarti e Araujo, p. 182, 2016). O professor Adriano explicita em sua fala mudança de comportamento para com a condução do ECS, onde se afasta da condução modelar e se aproxima do modelo formativo. Para Carvalho 2020, o acolhimento modelar se caracteriza por um movimento de “mestre e aprendiz”, onde o estagiário observa o professor em seu ofício e depois aplica o que foi aprendido.

Ainda sobre as falas anteriores, os professores transparecem que realizam a condução do ECS de maneira intuitiva. Porém, entende-se “a orientação de estágio não deve ser algo instintivo ou baseada, apenas, na história pregressa de cada professor, deve ser sistematizada e formalmente orientada ao professor supervisor pelas instituições de ensino superior” (Lima, Costa e Santos, p. 294, 2021).

Em sintonia, os professores foram convidados a falar sobre o que acreditam ser importante que os licenciandos vivenciassem ao longo do ECS. Algumas questões sobre o planejamento emergiram. O professor Adriano demonstra em sua fala a necessidade de o estagiário perceber o quanto as turmas podem se diferenciar umas das outras e que isso impacta diretamente o planejamento.

[...] vivenciar, é... o quanto as turmas são heterogêneas e o quanto o planejamento... ele muda de acordo com a turma que você tem. (Adriano, L. 383-385).

[...] muitas vezes eu bati cabeça por isso... que eu queria seguir o meu planejamento mesmo quando a turma me dizia que não era pra fazer isso, o planejamento que deu certo em uma outra turma. (Adriano, L. 404-406).

O professor Adriano toca em um ponto importante quando relata que também aprendeu com a prática, no papel de supervisão, que a participação do estagiário no momento do planejamento é importante para sua formação profissional.

[...] entendi que isso (o estagiário realizar o planejamento junto com o professor) fazia-se necessário, então eu faço, no início não fazia e essa foi a mudança que eu tive em relação aos estagiários. (Adriano, L. 451-453).

[...] com esse entendimento, “- olha no primeiro bimestre a gente vai fazer isso” [...] que essa decisão fosse conjunta com estagiário, até porque na vida dele como professor é o que de fato ele vai fazer... (Adriano, L. 390-392).

Em seguida, o professor explicita como comumente planeja em conjunto com o estagiário:

[...] Eu e o estagiário... a gente entendia a turma e a partir dali a gente planejava a nossa próxima aula, nossa próxima semana e o nosso próximo mês. (Adriano, L. 458-459).

[...] a experiência [com a turma] que vai basear para que a gente entenda, o que que a gente vai trabalhar na próxima aula... É isso, “- olha... o que que aconteceu? Isso aconteceu... dentro dessa forma, então... a nossa próxima aula precisa ser assim...” então, tudo é o que os alunos entregam, que a prática nos entrega... (Adriano, L. 463-466).

Ainda dialogando acerca de questões que envolvem o planejamento e sobre situações com potencial de enriquecer o período de realização do ECS na Educação Infantil, a professora Janaína atenta para a possibilidade de os estagiários acompanharem o conselho de classe. A professora sinaliza que participar deste momento pode favorecer o futuro planejamento.

[...] eu acho que é importante um estagiário vivenciar e que raramente isso acontece, é uma participação no conselho de classe. (...) E eu acho que naquele momento, que você tem não só a visão da Educação Física, mas você tem a visão da professora regente, da coordenadora, de outros professores, né? É... você consegue enxergar, as vezes você tem um olhar mais amplo em cima daquela turma, é... para aí poder pensar nas estratégias que a gente vai botar, no, no planejamento em si, né? (Janaína, L. 605-608).

Quando a professora Joana foi indagada sobre o que deve ser abordado em relação ao planejamento e o que deveria ser apresentado ao longo do ECS aos licenciandos, explica que o planejamento deve ser realizado de acordo com a realidade encontrada em cada escola e em cada turma, como pode ser observado nos seguintes excertos:

[...] cada, cada escola é uma escola é, cada turma é uma turma (Joana, L. 338-339).

[...] Então são lugares que você não tem como trabalhar do jeito que você trabalhou em outra escola. (Joana, L. 343-344).

Em sua fala, a professora continua com a exemplificação de alguns desafios que os estagiários podem vir a encontrar em seu futuro campo de atuação. Também, apresenta algumas estratégias que utiliza para conseguir pôr em prática o conteúdo dos planejamentos realizados.

[...] montar uma aula com o que você tem... é você tirar do papel, ali o que você quer fazer... é você conseguir introduzir mesmo uma base, né? de ensino... fazer

a criança realizar a atividade. Você não tem espaço, não tem material... (Joana, L. 352-354).

[...] O estagiário deve vivenciar a realidade das escolas (Joana, L. 358-359).

[...] adaptar as situações... por exemplo, eu sigo alguns canais no Instagram, no YouTube (...) professores que adaptam, né? as suas aulas, então pego muito exemplo deles para levar para as minhas aulas e eu acho isso muito legal. (Janaína, L. 385-388).

Ao analisar o aspecto do “desenvolvimento do ensino”, notou-se a preocupação de explicar aos estagiários a importância do estabelecimento da rotina durante o desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil. Dialogando, ainda em relação ao desenvolvimento das aulas de Educação Física, o professor Adriano alerta que o domínio de turmas é relevante durante a vivência do estagiário na Educação Infantil. Vê-se a seguir:

[...] eu sempre tentei deixar claro, sempre... é... a importância da rotina, né? Então, sempre tentei falar com eles sobre a necessidade da gente realmente ter que reunir os alunos (no início da aula), fazer a rodinha, né? (Janaína, L. 434-436).

[...] controle de turma... eu acho que o estagiário precisa entender que por mais que ele não seja naquele momento o professor regente ele precisa ter controle de todos nesse momento (Adriano, L426-428)

A resposta proferida pela professora Janaína se alinha com o relato do professor Adriano, especificamente quando afirma ser importante o estagiário ter experiências com diversas estratégias objetivando maior controle nas turmas de Educação Infantil. Além disso, atenta ao fato da necessidade de o professor mudar as estratégias de ensino durante a aula de Educação Física na Educação Infantil. A professora relata que já conseguiu proporcionar aos estagiários esta vivência.

[...] eu acho que o mais importante talvez seja pensar em estratégias para manter o controle, né? Como essas musiquinhas, essas coisas assim... que é, que eles já entendam, que de fato quando a professora, fala aquele determinado comando, é para prestar atenção, é pra fazer silêncio, é pra parar de fazer uma determinada coisa, e pensasse na importância de ter, é... uma, um pensamento de uma aula que ela vá progredindo a dificuldade (...) aos poucos, para que a gente faça com que aquela criança, não já chegue achando que ela pode fazer um monte de coisas... (Janaína, L. 474-480).

[...] nessa mudança de estratégia depois que a aula já está acontecendo, vários estagiários já sugeriram outras coisas. (Janaína, L. 545-546).

Além de proporcionar a vivência ao estagiário, a professora Janaína demonstra construir relacionamento de troca de saberes com os licenciandos, sobretudo quando afirma que os estagiários dão sugestões quando há necessidade de mudança de estratégia. Essa indicação demonstra que a relação com o estágio pode se constituir mediante trocas e não como movimento de mão única, onde o Professor Supervisor é a única fonte do saber.

Ainda em relação a questões que envolvem o ensino da Educação Física na Educação Infantil, vê-se no relato da professora Janaína a atenção à necessidade de estimular a criatividade das crianças:

[...] Eu acho que seria interessante e importante estimular a imaginação deles [dos alunos da Educação Infantil] acima de qualquer coisa... Porque a gente consegue trabalhar várias habilidades básicas que precisa trabalhar nesse momento. (Janaína, L. 486-488).

Tal menção corrobora com os pensamentos de Daniel (2023, p. 21) quando indica que “cabe a professora adentrar nas histórias, entendê-las, levantar hipóteses, apresentar recursos a fim de ampliar o conhecimento histórico e cultural sobre o personagem protagonizado, bem como os conhecimentos de ordem científica”.

Os professores participantes da pesquisa também foram questionados sobre o que é relevante os licenciandos vivenciarem ao longo de suas atividades no estágio em relação a avaliação. O professor Adriano e a professora Joana demonstram em suas falas que realizam a avaliação das crianças da Educação Infantil diariamente através da observação dos alunos, como podemos observar nas falas a seguir:

[...] eu faço que eu acho que, que dá mais resultado, que é você não pegar hoje e avaliar todo mundo, é você ver durante as suas aulas e observar cada aluno, e como ele consegue desenvolver cada atividade e a gente tem uma noção bem maior da dificuldade de cada aluno (Joana, L 362-365)

[...] é muito interessante que o estagiário chegue no início... que se, que se não for no início do ano... no início do segundo bimestre ou no início do segundo semestre... para que ele entenda o movimento de que a criança pode não ter chegado onde é o ponto para chegar... mas que ele entenda a evolução (Adriano, L412-416)

Na fala do professor Adriano, podemos observar a inquietação em relação a necessidade de o estagiário observar o desenvolvimento completo dos alunos da Educação Infantil e não apenas um recorte do ano letivo, a fim de entender e vivenciar todo o processo avaliativo. O que é uma demanda difícil de ser cumprida, pois muitas vezes o calendário da universidade não está alinhado com o calendário escolar, o que acaba dificultando o início concomitante entre as atividades relacionadas ao estágio e as aulas das crianças da Educação Infantil.

Na fala anterior, atribuída ao professor Adriano, observam-se elementos que remetem a avaliação formativa a qual se caracteriza da seguinte forma:

Mas a avaliação cumpre, também, função formativa, pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico. Essa avaliação requer que se considerem as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados. Isso

significa levar em conta não apenas os critérios de avaliação, mas, também, tomar o aluno como referência (Boas e Freitas, 2006, p.78).

A professora Janaina expõe que utiliza uma aula livre para realizar sua avaliação, neste momento ela disponibiliza materiais e faz observações sobre os alunos. Durante esse processo a professora consegue observar a evolução dos seus alunos da Educação Infantil. Questão que ela acreditar ser relevante os licenciando vivenciarem.

[...] Mas se a gente de fato tem um olhar mais apurado (durante a aula livre) para realmente avaliar, a gente consegue perceber se de fato se os alunos estão ou não alcançando aquilo que a gente propõe... Então, já teve gente [estagiário] falando assim, “- poxa eu quero levar esse, esse hábito, né? Da, da aula livre pra vida quando eu for dar aula também...”.

Apesar de terem estratégias distintas na hora de avaliar os alunos na Educação Infantil, todos os professores acreditam ser importante o estagiário experienciar esta etapa que envolve o ensino.

Vaz (2018), chama atenção para a avaliação na Educação Infantil ocorrer ao longo de todo o processo de ensino.

Assim, através da análise das falas dos professores participantes da pesquisa foi possível elencar os seguintes tópicos como sendo os que, baseados na experiência de cada professor, devem ser experienciados pelos licenciandos prioritariamente para que as experiências vividas ao longo do estágio agreguem na sua formação profissional, como pode ser observado a seguir:

- Questões ligadas ao planejamento:
 - Entender que o planejamento não é engessado ou fixo, podendo assim sofrer alterações até mesmo durante o desenvolvimento da aula.
 - Características das turmas e questões ligadas a materiais e infraestrutura influenciam no planejamento, logo é importante o estagiário planejar junto com o professor supervisor.
 - No momento do planejamento é importante levar em consideração o protagonismo infantil na escolha das atividades, as atividades devem fazer sentido para os alunos da Educação Infantil.
 - Participar do conselho de classe é importante para um olhar amplo e assim planejar com mais propriedade em relação as necessidades de cada turma.
- Questões ligadas ao ensino:
 - Estabelecer rotinas diárias, como por exemplo iniciar as aulas sempre fazendo uma rodinha.

- Experimentar estratégias como músicas e comandos com a finalidade de ter um bom controle de turma.
- Vivenciar a necessidade da mudança de planos quando percebem que a atividade proposta não está dando certo.
- Estimular a criatividade dos alunos da Educação Infantil afim de trabalhar diversas habilidades sem deixar de lado o livre brincar.
- Questões ligadas ao processo avaliativo:
 - Ter a oportunidade de observar todo o processo de desenvolvimento dos alunos em determinados conteúdos, a fim de entender como se dá o processo avaliativo na Educação Infantil.
 - Ter um olhar avaliativo ao longo das aulas para entender a evolução de cada criança.
 - Usar uma aula livre para observar o desenvolvimento de cada criança sem uma atividade dirigida.

Dando segmento, na próxima etapa serão analisados os saberes curriculares relacionados à docência na Educação Infantil mencionados pelos professores ao longo da entrevista.

Perine (2016) argumenta que os saberes experienciais são os elementos centrais que gerenciam todos os outros para a atuação de professores de Educação Física na Educação Infantil. Sendo assim, ter a oportunidade de vivenciar a realidade do seu futuro campo de atuação com professores experientes, pode favorecer a mobilização e a criação de saberes experienciais.

4.4. Saberes Curriculares mobilizados pelos docentes de Educação Física no desenvolvimento do ensino na Educação Infantil

Os Saberes Curriculares estão diretamente ligados aos saberes selecionados pelas unidades escolares, secretarias municipais ou estaduais de ensino e ministério da educação. Estes estão relacionados aos objetivos, conteúdos e métodos. Segundo Tardif (2014, p.38),

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes 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. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Iniciando os questionamentos sobre os saberes curriculares, os professores foram questionados sobre a avaliação diagnóstica. A seguir pode ser observado algumas respostas sobre a temática:

[...] mesma escola turmas bemmmmm diferentes, então essa avaliação se faz muito necessária (Adriano, L54)

[...] Realizo avaliação individual e de acordo com a escola, né? Se escola tem quadra, materiais, é... a sala é... é... tem crianças especiais... então, tudo isso eu levo em consideração (Joana, L48-50)

Nas falas selecionadas, os professores demonstram que é importante a realização da avaliação, a professora Joana vai além ao incluir questões de ordem estrutural como materiais e infraestrutura na realização desta primeira avaliação, além de afirmar fazer uma sondagem em relação as crianças que porventura possam ter algum laudo, que por sua vez precisarão de um planejamento com adaptações. Logo, realizam uma avaliação individualizada e contextualizada.

Ao serem questionado sobre a referência utilizada por eles para a elaboração do plano anual os professores afirmam que seguem o referencial curricular do município, porém algumas falas chamam atenção:

[...] “faz tempo que eu não elaboro um planejamento anual... Eu acabo me baseando no documento oficial que a própria prefeitura nos dá, né? E assim acabo [usando] conteúdo que consta na orientação [curricular], que é muito amplo, né?” (Janaina, L49-42)

[...] a gente recebe o plano de curso pronto, né? (Joana, L54)

Entende-se, pelas falas anteriores, que as professoras se equivocam sobre o que é referencial curricular, com o que é plano de curso. Para Libâneo (2013), o plano de curso é um documento elaborado pelo professor, onde encontram-se os objetivos específicos, os conteúdos e como se dará o desenvolvimento das aulas.

O Referencial Curricular Municipal define-se como um documento macro dentro da unidade escolar e sem ele a escola segue sem um guia orientador de suas práticas pedagógicas, dificultando uma aprendizagem significativa.

O professor Adriano cita a BNCC em sua fala, porém faz alguns apontamentos, como pode ser visto a seguir:

[...] a gente tenta ser, é... norteado por algumas situações na BNCC, mas a gente acaba tendo, é... no meio do caminho algumas situações... às vezes física mesmo, né? A... a escola não possui local adequado, a gente não tem os equipamentos, a gente não tem instrumentos adequados (Adriano, L58-62)

O professor segue em suas falas mostrando a maneira que ele lida com o referencial curricular do município, pode-se observar uma certa autonomia em relação a elaboração do seu planejamento:

[...] Então, hoje ele [referencial curricular do município] serve como norte, mas não é algo que está, é... 100% na minha aula. (Adriano, (L304-305)

[...] referencial que não é atualizado. (Adriano L303-304)

Ao serem questionados sobre um possível planejamento integrado entre a Educação Física e as professoras generalistas, os professores respondentes relatam ter algum tipo de experiencia neste sentido em épocas de datas comemorativas, como por exemplo festa junina. Porém, este tipo de afirmação não caracteriza um planejamento integrado. A seguir a fala da professora Joana sobre esta dinâmica com a professora generalista:

[...] Só em épocas festivas, em festividades, né? É... a gente organiza danças (Joana, L 273)

Em relação a seleção dos conteúdos a serem abordados na aula, percebe-se uma um cuidado em relação a escolha dos conteúdos que serão abordados em relação a aceitação das crianças pequenas. “Entrar no mundo da criança significa ser flexível e criativo, significa estar disposto a mudar o roteiro ou reformulá-lo a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa” (Daniel, 2023, p.21).

[...] eu olho lá o que tem de sugestão (no referencial curricular do município) e o que eu acho mais legal... Que vai ser mais legal de ensinar e para os alunos aprenderem... Que vai rolar... e faço (Janaina, L387-389)

[...] meu planejamento é baseado em algumas situações comportamentais, principalmente por essa faixa etária, né? (Adriano, L311-312)

Emergem também, questões pertinentes a infraestrutura e materiais disponíveis para a realização das aulas de Educação Física e como os professores se adequam a tais questões:

[...] Com a escassez de material que a gente também tem, né? Então, assim eu olho ali... tem que ensinar equilíbrio, o que que eu vou fazer de equilíbrio com a realidade que eu tenho? Mas eu vou muito assim... no que eu acho que vai fluir melhor com as características daquela turma. (Janaina, L391-394)

[...] quando... eu vou planejar por exemplo, aula pra essa escola que tem a quadra eu consigo trabalhar, eu vou trabalhar com eles esse rolo do papelão, por exemplo, que eu acho maravilhoso! Nessa outra escola eu não vou conseguir trabalhar dessa forma eu vou ter que adaptar eu estou pensando como é que eu vou adaptar para um espaço pequeno (Joana, L92-96)

Quando questionados sobre as contribuições da BNCC no que diz respeito ao planejamento e ao ensino, os professores respondentes fizeram alguns apontamentos relevantes, pode ser observado na fala do professor Adriano a importância que ele atribui as práticas lúdicas na Educação Infantil.

[...]atividades lúdicas, né? O que eu trago dali (BNCC) são atividades lúdicas, essas atividades lúdicas e esse conteúdo (Adriano L327-331)

Outra fala do professor Adriano chama atenção pela sua reflexão a respeito da relação teoria e prática:

[...]que hoje a minha prática por si só, é quase uma cópia da BNCC ... só que eu, eu transformo, transformo teoria em prática... e aí às vezes eu faço algo que eu falo assim, poxa não tem lá... quando eu vou ver tem! (Adriano L339-342)

A professora Joana reconhece a BNCC como um documento norteador que serve como embasamento para direcionar suas práticas na Educação Infantil.

[...] embasamento do que eu... do que eu vou trabalhar, né? De me direcionar... (Joana, L288-289)

[...]A BNCC, ajuda? Mais para dar embasamento... Vai dando uma direção, um caminho... mais... o resto é a gente com a gente mesmo... (Joana, L304-305)

A professora Janaina chama atenção para o fato de a BNCC oportunizar a visualização das habilidades importantes a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

[...] algumas habilidades que às vezes passam despercebido... e que lendo ali no documento o negócio fica mais claro né? Porque a BNCC é bem pontual, cada um daqueles códigos (Janaina, L424-426)

Retomando as falas do professor Adriano, quando diz que seu planejamento é feito com base na realidade dos alunos e da escola, podemos entender que a resposta a seguir mostra que mesmo sendo um planejamento voltado para as especificidades citadas, tem fundamentação em documentos oficiais.

[...] todas as minhas atividades começaram lá atrás e foram arquitetadas pela BNCC (Adriano, L345-346)

O professor chama atenção para a questão da legitimação das práticas da Educação Física através da BNCC.

[...] Te dando parâmetros, para que quando você está é dando uma aula e aí alguém chega e fala assim, “cara, mas é só uma brincadeira...”, “as minhas crianças vem pra escola pra brincar...”, isso é como... “esse professor só faz brincadeira” e ali você tem um documento, você tem algo pra dizer pra você... que olha que bom que eu consigo ensinar brincando, que bom que eu consigo ensinar, que bom eu consigo trazer valores, trazer experiências motoras brincando... e de uma forma legal... então, se a gente não tem esse, essa, essa questão legal, né? (Adriano, L354-361)

Na próxima etapa serão analisados os dados obtidos relacionados aos saberes experiências dos professores em relação ao estágio supervisionado.

4.5. Saberes curriculares prioritários para os professores supervisores de estágio de Educação Física na Educação Infantil

Levando em consideração que o estágio supervisionado deve abarcar todas as situações que envolvem o exercício da docência, os licenciandos devem ter a oportunidade de experienciar situações que envolvam a mobilização dos saberes curriculares. Estes saberes envolvem contextos relacionados ao domínio de turma, planejamento e seleção de conteúdos específicos para a etapa da Educação Infantil (Pereira, 2018; Tonietto, 2009). Nesta etapa, será apresentado o que foi exposto pelos professores respondentes acerca da temática.

Tendo como ponto de partida desta análise o processo de planejamento, observa-se que os professores respondentes acreditam que a elaboração e execução do planejamento seja uma experiência importante a ser vivida pelos estagiários de Educação Física na Educação Infantil.

[...] na execução do planejamento, é na elaboração do planejamento, é de voz ativa, às vezes...é, ele [o professor supervisor] chega, né? As vezes não, na maioria das vezes com planejamento pronto e ao meu entender ele [o estagiário] precisa fazer parte, ele precisa entender (Adriano, L475-478).

Quando o professor respondente traz em sua fala que o estagiário deve entender e fazer parte do ato de planejar, ele traz a tona uma discussão relevante no que diz respeito a possíveis atitudes do professor supervisor que estimulem a reflexão do estagiário. Estas atitudes fazem com que a atividade do estágio supervisionado se distancie de determinados estereótipos impostas a ela, como uma atividade meramente prática e operacional. O que remete ao pensamento de Pimenta e Lima (2018), quando afirmam que o ECS deve ser um momento investigativo e de reflexão por parte dos estagiários.

Na fala da professora Janaina, observa-se que mesmo não oportunizando a vivência do ato de planejar, a professora mantinha conversas com os estagiários acerca dos conteúdos a serem abordados nas aulas.

[...]eu não planejava com eles, mas a gente sempre conversava sobre os conteúdos... eu falava com eles e a gente conversava, né? Nada assim sistematizado... era na conversa, nada que fosse para sentar com os estagiários para poder fazer isso (Janaina, L598-601)

Quando questionados sobre que acreditam ser importante o estagiário vivenciar em relação ao currículo ao longo do estágio sobre o planejamento, questões como o estagiário entender que como professores, eles não precisam ficar limitados a determinados conteúdos impostos pelos documentos normativos surgem.

[...] bem... claro que assim, a gente querendo ou não tem que seguir aquele roteiro [referencial curricular municipal], né? Claro que não é uma coisa necessariamente engessada, mas se ali diz que você tem que dar x, você não precisa se limitar ao x, você pode fazer um x mais y mais z. Mas não pode deixar de ter um x, né? (Janaina, L581-588)

Pensar em um planejamento que favoreça e contemple questões pertinentes as especificidades da Educação Infantil, como o controle de turma e o estímulo da criatividade das crianças pequenas, também surgem nas falas dos professores respondentes.

[...]pensara em um planejamento em que a gente não precise estar com tanta coisa, até para a gente conseguir ter mais controle da turma e não tem que estar perdendo tempo levando, carregando o material, né? Para poder estimular a imaginação, então pra mim, no ensino, o principal (Janaina L494-497)

[...] A importância de pensar em uma aula que você não deixa os alunos dispersos, porque se começar a dispersar... (Janaina L460-461)

Os professores participantes da pesquisa procuram destacar o protagonismo infantil, sempre abrindo espaços para o diálogo entre o professor e a turma. Essa experiência de feedback também é tida como necessária para a contribuição na formação profissional.

[...] Acho que a conversa, essa roda de conversa no final para que os alunos tenham a oportunidade de falar, é algo que se um estagiário vivenciar ele vai ver que de fato aquilo ali é... tem muito conteúdo, né? Que pode se aproveitar, seja para melhorar alguma coisa na aula, de sugestão... ou de retirar alguma coisa que a gente tenha feito e não tenha sido tão legal... (Janaina, L508-512)

Ainda levando em consideração as particularidades da Educação Infantil, os professores respondentes explicitam a necessidade de um entendimento diferenciado em relação a avaliação de crianças pequenas.

[...] eu acho que é importante que o professor e o estagiário, tenha essa dimensão... que avaliar na Educação Física na Educação Infantil não é só avaliar necessariamente a questão física de forma tradicional (Janaina, L650-652)

Os professores respondentes demonstraram que em suas atividades como professores supervisores de estágio conseguem socializar com os estagiários o referencial curricular do município e estimular o conhecimento e o aprofundamento na BNCC.

[...] eu, dei o livro [referencial curricular] falei: “-tira cópia desse livro!” Falei: “-olha, olha o embasamento que a gente está usando durante o ano!”, né? Eu ainda falei: “-tenta vê se você consegue... dentro desse conteúdo trazer alguma coisa diferente, nova pra gente trabalhar...” (Joana, L370-373)

[...] eu até inclusive sugeriria cursos para eles, né? Um monte de curso gratuito... esses últimos grupos que passaram por mim eu sempre sugeri... cursinho gratuito, né? Na internet, cursinhos específicos que falavam sobre a BNCC (Janaina, 568-570)

Pode-se observar que os professores incentivam o uso da BNCC como um meio de legitimar as práticas lúdicas que são recorrentes na Educação Infantil.

[...] a prática da Educação Física ela se baseia, principalmente na Educação Infantil... em atividades lúdicas... então, é... o meu incentivo é justamente para isso... “olha quando alguém falar algo da tua aula tem uma questão teórica, tem um embasamento teórico...” porque eu acho que é a gente sai da faculdade com muita teoria e com pouca prática e a partir do momento que você inicia na prática você vai deixar a teoria de lado, o que eu acho um erro. Você tem que continuar na prática, mas trazer a teoria (Adriano, L434-436)

Através da análise das falas dos professores respondentes da pesquisa, podemos elencar os seguintes tópicos como sendo os que, os professores entendem como os prioritários a serem experienciados pelos licenciandos em relação aos saberes curriculares:

- Questões ligadas ao planejamento:
 - O estagiário deve ter a oportunidade participar ativamente do processo de planejamento das aulas e ser estimulado a refletir sobre a relevância dos conteúdos.
 - Proporcionar vivências onde o estagiário possa entender que o referencial curricular e a BNCC são documentos que irão orientar o planejamento, porém os documentos não são limitadores.
- Questões ligadas ao ensino:
 - Pensar em conteúdos que possam estimular a criatividade e a imaginação das crianças.
- Questões ligadas ao processo avaliativo:
 - Levar em consideração as especificidades da Educação Física na Educação Infantil no momento do processo avaliativo.

CAPÍTULO V 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos apresentados anteriormente, pesquisar os saberes de professores de Educação Física na Educação Infantil mostrou-se relevante, tendo em vista o baixo número de publicações acadêmicas com a temática. Pesquisar concomitantemente o que os professores supervisores de estágio entendem prioritário tanto na sua prática quanto o que ser vivenciado pelo licenciando ao longo da atividade, visa contribuir com informações sobre o processo de formação de futuros professores.

A partir dos resultados, foi possível observar que, na docência dos professores de Educação Física na Educação Infantil, os saberes experienciais são predominantes quando comparados aos saberes curriculares. A partir dos relatos dos professores, é plausível acreditar que existe um distanciamento entre as oportunidades de formação oferecido na formação inicial e as questões pertinentes as especificidades da docência na Educação Infantil. Achado que vai ao encontro com os resultados obtidos na pesquisa realizada para a composição do referencial curricular.

Os professores atribuem aos saberes construídos em suas práticas cotidianas na docência, a seleção dos conteúdos a serem abordados em suas intervenções pedagógicas, as estratégias criadas para o bom andamento de suas aulas, bem como a ressignificação de questões ligadas a avaliação na Educação Infantil.

De acordo com os achados desta pesquisa, foi possível identificar, que em relação ao planejamento, que os professores entendem como prioritárias a serem trabalhadas no estágio supervisionado as seguintes questões: a) a flexibilidade do planejamento; b) a importância planejamento participativo, a fim de reforçar o protagonismo infantil; c) observar e levar em consideração as características das turmas, assim como a infraestrutura e materiais. Em relação ao ensino, as questões prioritárias identificadas foram: a) vivenciar as rotinas diárias da Educação Infantil; b) utilizar músicas e comandos para o controle de turma; c) Vivenciar a mudança de planos durante a intervenção, quando a atividade não dá certo; d) estimular a criatividade das crianças pequenas através do livre brincar, a fim de trabalhar diversas habilidades. Por fim, questões identificadas relativas à avaliação foram: a) observar todo o processo evolutivo das crianças; b) ter um olhar avaliativo em todas as aulas; c) avaliar as crianças pequenas durante o livre brincar.

Em relação aos saberes docentes curriculares voltados para a docência da

Educação Física na Educação Infantil, foi constatado determinado equívoco na fala dos professores respondentes com relação ao Referencial Curricular Municipal e ao planejamento anual. Alguns professores alegam que não há necessidade de realizar o planejamento anual, tendo em vista que a Secretaria de Educação já o envia pronto, fazendo referência ao Referencial Curricular Municipal.

Se evidenciou na fala dos professores o fato de não realizarem o planejamento integrado com os professores regentes de turma, o que pode acabar comprometendo uma particularidade da Educação Infantil que é evitar a dicotomia dos conhecimentos de maneira a proporcionar experiências educacionais que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Observou-se que a BNCC é vista como um documento que pode conferir legitimidade as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, tendo em vista que por muitas vezes os conteúdos são trabalhados de maneira lúdica nesta etapa de ensino. Porém, alguns equívocos surgiram nas falas dos professores respondentes em relação a BNCC, como por exemplo a afirmação do uso do documento dès do início das suas práticas docentes, o que não confere com o ano de criação da lei, que é posterior a entrada destes professores no mercado de trabalho.

Em relação aos saberes curriculares que os professores participantes da pesquisa acreditam ser prioritários aos licenciandos ao longo do estágio curricular de Educação Física na Educação Infantil, foram levantadas as seguintes considerações em relação ao planejamento: a) participar ativamente da produção do planejamento; b) participar de reflexões sobre a BNCC e o Referencial Curricular Municipal e como não se limitar a esses documentos. Apontamentos relacionados ao ensino: a) pensar em conteúdos que estimulem a criatividade e a imaginação das crianças pequenas. Por fim, questões relacionadas a avaliação: a) Levar em consideração as especificidades da Educação Física na Educação Infantil no momento do processo avaliativo.

Em conformidade com os resultados encontrados, se mostra importante a realização de mais pesquisas que abordem a formação inicial de Professores de Educação Física voltada para a docência na Educação Infantil, bem como o papel do estágio e do professor supervisor nesta formação.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARBOSA, R. F. M. **Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdicoagressivas na Educação Infantil**. 2018. 366f. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SILVA MELLO, André. A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 147-172, 2019.
- BARBOSA, M. C. S. As rotinas nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2009.
- BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 2, p. 76-99, 2016.
- BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da educação Infantil no Brasil. *In: Subsídios para Credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Ministério da Educação, v. II, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016. 225p.
- BELL, J. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BENITES, L. C. *et al.* Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.
- BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 100-117, 2015.

BISCONSINI, C. R. *et al.* O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na perspectiva de professores supervisores. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 23, p. 75-87, 2019.

BOAS, Villas; FREITAS, Benigna Maria. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**, v. 12, n. 22, p. 75-90, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Da definição, classificação e relações de estágio. Ministério da Educação, Brasília, DF, set. 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional do magistério. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jul. 2008b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *In*: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010. p. 80-101.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores. 2019.

CAPISTRANO, N. J. **O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re) construídos na formação continuada do Paideia/UFRN**. 2010. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, M. M. C. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000.

CARVALHO, T. F.; SOUZA NETO, S. Estágio supervisionado na educação física: a mobilização de saberes docentes. *In*: **Congresso Nacional de Formação de Professores**, Universidade Estadual Paulista (Unesp), p. 2265-2277, 2014.

CELY, E. *et al.* Um olhar no espelho: percepções de uma professora supervisora de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. e387101321305-e387101321305, 2021.

CORRÊA JUNIOR, J.; SOUZA NETO, S.; IZA, D. F. I. Estágio Curricular Supervisionado: lócus de socialização profissional, habitus e produção de saberes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 31, n. 1, p. 135-152, 2017.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação o Infantil: uma realidade almejada. Editora UFPR. **Revista Educar**, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. **Revista Educação em Questão**, v. 48, n. 34, p. 86 -115, 2014.

DANIEL, T. B. S. E. **Possibilidades de um planejamento integrado na Educação Infantil: a Educação Física em foco**. 2023. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

FARIAS, U. S. *et al.* Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento**, v. 25, 2022.

GARANHANI, M. C. Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, nº 14. Porto Alegre: CBCE, 2005.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, M. S. **Educação física na educação infantil**: um estudo sobre a formação de professores em educação física. 2012. 243f. Tese (Doutorado). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

HERNANDES, M. L. Q. G.; HERNANDES, P. R. Ih, lá vem o estagiário. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, 2007.

LACERDA, C. G.; COSTA, M. B. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, p. 327-341, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, E. *et al.* As especificidades e os possíveis conteúdos da Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espaço. **Motrivivência**, n. 29, p. 103-128, 2007.

LIMA, D. M.; COSTA, M. A. P.; SANTOS, J. H. Estágio curricular supervisionado: um estudo de caso sobre os indicadores de acolhimento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 282-297, jan./abr. 2021.

MARTINS, R. L. R. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. 211f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento**, v. 24, p. 705-720, 2018.

MELLO, A. S. *et al.* Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, p. 467-484, 2014.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2016.

MOLETTA, A. F. *et al.* Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 3, 2013.

MOURA, D. L.; COSTA, K. R. N.; ANTUNES, M. M. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, 2016.

MOURA, D. L.; SILVA, M. S. R.; ARAÚJO, J. G. E. A. Procedimentos e dificuldades de realização do estágio curricular supervisionado sob a ótica do professor coordenador. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, 2022.

NUNES, C. M. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, S. M. S.; ARAÚJO, F. M. L.; SILVA, C. D. M. A prática como locus de produção de saberes: vozes de professores sobre formação inicial e práticas escolares cotidianas. **Educação & Formação**, v. 6, n. 1, 2021.

PEREIRA, A. **Saberes da docência de professores/as de Educação Física atuantes na Educação Infantil**. 2018. 140f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

PERINI, R. **A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: Os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2016. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PIMENTA, S.; LIMA, M. **Estágio e docência**. Cortez: São Paulo, 2018.

POLATI, C.; HENRIQUE, J. “Estágio supervisionado: penso, logo...” impactos da burocracia nas representações de licenciandos de educação física da UFRRJ. **Revista de Ciência e Tecnologia da Região Norte**, v. 8, n. 1, p. 75-82, 2022.

RIGONI, A. C. C.; TENÓRIO, J. G.; ANDRADE CARVALHO, L. As Aulas de Educação Física na Visão de Professores Generalistas: Análise sobre o ensino fundamental anos iniciais (EFAF). **Debates Insubmissos**, p. 41-64, 2021.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Orgs.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARTI, Flávia Medeiros; ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 175-184, 2016.

SAYÃO, D. T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, a. XI, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SIMÃO, I. T. Educação Infantil: Educar e Cuidar no Processo de Escolarização. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 15, p. 67-76, 2024.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; SILVA, M. F. G. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 1033-1044, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 17ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONIETTO, M. R. **A relação entre cultura infantil e saberes da educação física na prática docente com crianças pequenas**. 2009. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ZOTOVICI, S. A. *et al.* Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, 2013.

APÊNDICE I
INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS
ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1ª Parte: Identificação do Respondente

- Nome: _____
- Sexo: Feminino () Masculino ()
- Idade: ____ anos.
- Se graduou em uma instituição: Pública () Privada ()
- Realizou estágio supervisionado na Educação Infantil durante a graduação? () Sim
() Não
- Ano de término da graduação: _____
- Possui especialização? () Sim Não () Em caso positivo, qual? _____
- Tempo de atuação magistério na Educação Física: _____ anos.
- Tempo de atuação no magistério da Educação Física na Educação Infantil: _____ anos.
- Aproximadamente, quantos estagiários de Educação Física você já orientou na Educação Infantil? _____

2ª Parte: Perguntas baseadas nos Saberes Experienciais

Pensando na sua experiência com a Educação Física na Educação Infantil, responda as perguntas a seguir com o que é fruto da sua prática.

Planejamento:

- Levando em consideração a sua experiência, como você costuma planejar as suas aulas de Educação Física?
 - a. Você realiza avaliação diagnóstica?
 - b. De que forma?
 - c. De que forma você articula o planejamento das aulas com o plano de curso elaborado no início do ano letivo?
- Em que sua experiência como docentes influencia a forma como você planeja uma aula de Educação Física para a Educação Infantil em relação a:

- a. Seleção de Conteúdo.
- b. Estratégias de Ensino.
- c. Organização dos alunos/ crianças.
- d. Avaliação.

Ensino:

- Como a experiência adquirida na EI influencia o modo como você adequa o conteúdo da aula à realidade dos seus alunos?
- Em que medida a sua experiência no ensino para a EI contribui para você diferenciar o ensino para que todos os alunos possam participar das atividades propostas?
- Levando em consideração a sua experiência na Educação Infantil, como você faz a organização dos alunos desde o momento em que os busca na sala de aula, até o momento em que os leva de volta?
- O que a experiência na educação infantil agregou na forma como você inicia as aulas com as crianças? Indique se durante o tempo de ensino na EI alterou esta forma de agir.
- Quais as suas estratégias pedagógicas para explicitar os objetivos da aula para os seus alunos?
- Quais estratégias pedagógicas você utiliza para motivar as crianças a fazerem as atividades propostas?
- Levando em consideração toda a sua experiência, qual estratégia você utiliza para manter um bom clima durante a aula em relação a disciplina dos alunos?
- Quais estratégias você desenvolveu a partir da sua experiência na EI quando percebe que o que você planejou para a aula não está dando certo?

Avaliação

- O que a experiência na EI agregou na forma como você percebe se o conteúdo foi relevante para os alunos?
- Pela sua experiência de ensino, como você percebe que as crianças gostaram da sua aula?
- Sua experiência na Educação Infantil te fez criar algum recurso para a avaliação dos alunos?

3ª Parte: Perguntas baseadas nos Saberes Curriculares

1. Qual referência curricular você utiliza como base para estruturar o seu planejamento anual?

2. Você utiliza o referencial curricular do município para estruturar o seu planejamento anual?
3. Em que medida vc realiza o planejamento integrado com o professor na turma?
4. Como você seleciona os conteúdos que serão abordados nas aulas?
5. Em que a BNCC contribui para o seu planejamento e ensino na EI?
6. A BNCC foi objeto de estudo durante a sua graduação?
7. Você teve a oportunidade de fazer alguma formação continuada sobre a BNCC?
 - a. Quais foram as atividades (Palestra, curso etc.)?
 - b. Quem ofereceu a formação?
8. De acordo com a sua formação, de que maneira os conteúdos da BNCC podem contribuir com a finalidade da Educação Física na Educação Infantil?

4ª Parte: Perguntas baseadas nos saberes experienciais mobilizados no estágio

1. Quais são as ESTRATÉGIAS GERAIS que você adota no processo de orientação dos estagiários na EI? Como os conduz às experiências de Ensino-aprendizagem na EI?
2. De acordo com o seu conhecimento adquirido através das suas experiências com a Educação Física na Educação Infantil, o que você acredita ser importante o estagiário vivenciar ao longo do estágio de Educação Física na Educação Infantil em relação: a. Planejamento.
 - b. Ensino.
 - c. Avaliação.
3. Que tipo de vivências você proporciona aos estagiários? Em caso positivo, descreva algumas?

5ª Parte: Perguntas baseadas nos saberes curriculares mobilizados no estágio

1. De que modo você incentiva o estagiário a se aprofundar na BNCC?
2. Em que medida você estimula o estagiário a conhecer o referencial curricular do município?
3. Você oportuniza ao estagiário vivências em relação ao planejamento das aulas? Em caso positivo, de que maneira?
4. Como são decididas as estratégias de seleção de conteúdos com o estagiário visando a sua abordagem nas aulas?
5. O que você acredita ser importante o estagiário vivenciar ao longo do estágio de Educação Física na Educação Infantil em relação ao planejamento?

6. O que você acredita ser importante o estagiário vivenciar ao longo do estágio de Educação Física na Educação Infantil em relação ao ensino propriamente dito na EI?
7. O que você acredita ser importante o estagiário vivenciar ao longo do estágio de Educação Física na Educação Infantil em relação a avaliação na EI?