

ARTIGO

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

PEDRO DE OLIVEIRA MILAGRES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2178-5279>
<pedromilagres.ef@gmail.com>

NATÁLIA FRANCIELE LESSA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1871-4290>
<natalia.lessa@ufv.br>

SORAYA DAYANNA GUIMARÃES SANTOS³

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

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

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

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

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar mudanças na prática docente de professoras em formação inicial de Educação Física na Educação Infantil ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado, mediante a processos colaborativos. Participaram da pesquisa duas professoras em formação do curso de licenciatura em Educação Física, matriculadas na disciplina de Estágio Supervisionado II, de uma universidade pública de Minas Gerais. Para a produção dos dados, utilizou-se a técnica da autoconfrontação simples, aplicada após a primeira e a segunda metade das intervenções. Como instrumentos suplementares, foram utilizados uma entrevista semiestruturada e observações de aula. Para a análise dos dados, recorreu-se à técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram que, inicialmente, as professoras em formação adotaram uma lógica de pensamento adultocêntrica, que desconsiderava o interesse das crianças, gerando conflitos e sentimento de frustração. Com o avanço das experiências na disciplina, e a partir da reflexão conjunta e de processos colaborativos, as professoras demonstraram avanços nas interações e na forma de comunicação com as crianças. Todavia, as reflexões permaneceram em um nível técnico, no qual o repertório construído era mobilizado de forma operacional para a concretização do planejamento. Considera-se que houve mudanças significativas na prática docente das professoras em formação, sensibilizando-as às manifestações das crianças; contudo, faz-se necessário provocar reflexões críticas, por meio dos processos colaborativos, a fim de consolidar as mudanças produzidas.

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

CHANGES IN THE TEACHING PRACTICES OF PRE-SERVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This study aims to analyze changes in the teaching practices of pre-service Physical Education teachers in Early Childhood Education during a supervised internship course, based on collaborative processes. Two undergraduate students enrolled in Supervised Internship II at a public university in Minas Gerais, Brazil, participated in the research. Data were collected through the simple self-confrontation technique, applied after the first and second half of the intervention. Additionally, a semi-structured interview and classroom observations were used to complement the data. Content Analysis was employed to analyze the material. The results revealed that, at first, the teachers adopted an adult-centered approach that disregarded the children's interests, leading to conflicts and feelings of frustration. As the internship progressed, collaborative reflection processes supported the development of more effective communication and interaction with children. Nevertheless, the reflections remained at a technical level, where the repertoire developed was used primarily to implement the lesson plan. The study concludes that the teachers experienced meaningful changes in their pedagogical practices, becoming more attentive to children's expressions. However, it remains necessary to foster critical reflections through collaborative processes to consolidate the changes achieved.

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

CAMBIOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORAS EN FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar los cambios en la práctica docente de profesoras en formación inicial en Educación Física en la Educación Infantil, a lo largo de la asignatura de Práctica Docente Supervisada, mediante procesos colaborativos. Participaron dos estudiantes del curso de licenciatura en Educación Física, matriculadas en la asignatura Práctica Docente Supervisada II de una universidad pública de Minas Gerais, Brasil. Los datos se recopilaron mediante la técnica de autoconfrontación simple, aplicada tras la primera y la segunda mitad de las intervenciones. Además, se utilizaron una entrevista semiestructurada y observaciones de clase como herramientas complementarias. El análisis se realizó mediante la técnica de Análisis de Contenido. Los resultados revelaron que, en un principio, las profesoras adoptaron una lógica de pensamiento adultocéntrica que ignoraba los intereses de niñas y niños, lo que generó conflictos y frustración. A medida que avanzó la asignatura, los procesos de reflexión conjunta y colaboración favorecieron el desarrollo de una comunicación y una interacción más eficaces con las niñas y los niños. No obstante, las reflexiones se mantuvieron en un nivel técnico, en el cual el repertorio construido se utilizó principalmente para llevar a cabo la planificación. El estudio concluye que las profesoras en formación experimentaron cambios significativos en sus prácticas pedagógicas, mostrándose más atentas a las expresiones infantiles. Sin embargo, sigue siendo necesario fomentar reflexiones críticas mediante procesos colaborativos, con el fin de consolidar los cambios logrados.

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

INTRODUÇÃO

A prática docente é uma atividade complexa que se constitui em meio a múltiplas interações. Conforme Franco (2016), nela estão presentes não apenas as técnicas didáticas utilizadas, mas, também,

as diferentes subjetividades – dos professores, dos alunos, da comunidade escolar – e os impactos sociais e culturais que emergem de um encontro educativo.

Apesar de carregar uma intencionalidade, os objetivos da prática docente se tornam imprecisos e não-operatórios, o que exige do professor um exercício constante de transformar e ajustar suas práticas. Para Tardif e Lessard (2014), essa atividade ocorre por uma dupla via, representada pela rigidez escolar e pela imprevisibilidade das relações sociais entre diferentes sujeitos. Além disso, ela se dá em um ambiente permeado por tensões e dilemas internos às atividades de ensino (Tardif; Lessard, 2014).

Nos cursos de licenciatura, o Estágio Supervisionado (ES) se estabelece como um momento no currículo que permite aos professores em formação inicial (PFIs) a vivência *in loco* dessa complexidade docente, de forma orientada. Para Melo e Almeida (2014), ele possibilita que os licenciandos promovam diálogos entre os componentes curriculares da sua formação e destes com a sua atuação profissional. Por meio da disciplina, os PFIs são levados a interagir com os escolares e a participar do seu processo educativo, experienciando, assim, os dilemas da prática docente (Tardif; Lessard, 2014; Mello et al., 2014).

No âmbito da Educação Física, autores como Carvalho e Souza Neto (2019) e Martiny e Gomes-da-Silva (2011) demonstram que o ES possibilita a vivência de conflitos gerados pela realidade escolar. No caso específico das intervenções na Educação Infantil, as experiências com as crianças provocam os PFIs a olharem para as infâncias, que, por sua vez, possuem uma dinâmica própria da faixa etária e demandam uma mobilização de saberes para além do currículo de formação (Pereira; Martiny; Gomes-da-Silva, 2018; Martiny; Gomes-da-Silva, 2011).

Além dos desafios próprios daquele nível de ensino, acrescem-se ainda os embates acerca das finalidades da Educação Física para as infâncias. Autores como Farias et al. (2020) e Sayão (1999) defendem que o componente contribua para a construção das linguagens das crianças e da sua leitura de mundo, por meio do corpo, a fim de não fragmentar o seu aprendizado. No entanto, Ehrenberg (2014) sinaliza a existência de professores de Educação Física na Educação Infantil que ainda pautam o componente curricular em uma visão tradicional e esportivista, enquanto Martins, Tostes e Mello (2018) demonstram o predomínio de uma visão biologicista e universal acerca da infância na formação na área. Logo, há uma dispersão das finalidades do componente que incide na atuação dos PFIs.

Tendo em vista que o ES possibilita aos professores em formação a experimentação dos dilemas do contexto escolar e a confrontação dos saberes iniciais na elaboração de sua prática, esse estudo objetiva analisar mudanças na prática docente de PFIs de Educação Física na Educação Infantil ao decorrer da disciplina de ES, mediante a processos colaborativos. Busca-se, com isso, perceber a construção da prática docente de PFIs e as transformações ocorridas ao longo da experiência formativa.

O processo colaborativo entre PFIs e pesquisadores ocorreu, principalmente, por meio da técnica de Autoconfrontação Simples (ACS). Conforme Clot (2006), essa técnica objetiva fornecer a um trabalhador reflexões orientadas sobre seu ofício, tendo como estímulo filmagens da própria prática e diálogos sobre sua atividade. Os pesquisadores participam como colaboradores, instigando as reflexões

do pesquisado. Com isso, busca-se explorar o trabalho realizado e os interesses internos não realizados, os elementos do real observado e do não observado, identificando caminhos para a transformação (Rezende; Christo, 2018; Clot, 2006).

No ensino escolar, a técnica de Autoconfrontação propicia que professores tenham reflexões críticas e autocríticas sobre as atividades em aula, de modo a construir sua prática social (Carvalho; Aguiar; Alfredo, 2020). Alguns estudos, como Magalhães e Faïta (2020), Godoi, Benites e Borges (2019), Stutz e Cristovão (2019), Anjos e Dainez (2017) e Fumes, Santos e Dounis (2013), utilizaram dessa técnica metodológica para análise e construção da prática docente de professores.

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

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, de natureza qualitativa, tomou como amostra duas PFIs do curso de Licenciatura em Educação Física, de uma universidade pública localizada no estado de Minas Gerais. Elas estavam devidamente matriculadas na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil¹ e se disponibilizaram a participar da pesquisa de forma voluntária, respeitando os parâmetros éticos aprovados em Comitê de Ética do CEP/UFV, sob o número do parecer 3.705.610. Foram criados nomes fictícios para as participantes da pesquisa a fim de garantir o anonimato.

O processo de pesquisa constituiu-se pela: aplicação individual de um roteiro de entrevista semiestruturada, durante a primeira semana de intervenções; realização de duas ACS com a dupla; e observações participantes, acompanhados de anotações sobre as aulas. Para este estudo, deve-se trabalhar com os dados gerados nas duas ACS, sendo os demais instrumentos suplementares à análise.

A disciplina de ES estava organizada em duas etapas, sendo a primeira um processo de familiarização das PFIs com o espaço escolar, por meio de uma visita técnica e quatro coparticipações em aulas e, na segunda etapa, a realização de 14 intervenções, distribuídas ao longo de pouco mais de dois meses. Para o processo de autoconfrontação foram feitas filmagens das 14 intervenções.

Segundo as orientações metodológicas de Clot (2006), foi selecionada uma aula representativa da prática das PFIs, extraíndo-se fragmentos e, em seguida, reunindo-os em um único episódio, com início, meio e fim. Foram realizadas duas autoconfrontações (ACS 1 e ACS 2). A ACS 1 foi realizada após a primeira metade das intervenções e, para a construção do episódio, destacou-se a aula

¹O espaço de atuação das PFIs se deu num Centro Educacional Municipal destinado à educação das primeiras infâncias, com Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, e que recebe crianças de uma região da cidade composta por diferentes grupos sociais. Elas ministravam aulas, em dupla, para uma turma de Maternal II, com idades entre três e quatro anos. A estrutura utilizada pelas professoras em formação foi uma pequena área no segundo andar de um dos prédios, com quatro pilstras dispostas no centro do espaço, e que era destinada as aulas de Educação Física das turmas de maternal.

4.² Já a ACS 2 foi realizada ao fim das intervenções e, para a construção do episódio, foi utilizada a aula 12. Buscou-se, na construção de ambos os episódios, ressaltar a mobilização de recursos pedagógicos, os percalços na condução da aula, as estratégias de ensino mobilizadas e a comunicação com as crianças (Quadro 1).

Quadro 1 – Organização da autoconfrontação.

	Momento da realização	Nome do episódio	Composição do episódio (pequenos trechos da aula)	Duração do episódio	Duração total da autoconfrontação
ACS1	Entre a 7 ^a e a 8 ^a intervenção	“Como é que o macaquinho faz?”	Aula 4: conversa inicial; realização de duas atividades cooperativas (com a transição entre uma e outra e ênfase na condução da aula); conversa final.	9 minutos e 37 segundos	1 hora e 33 minutos
ACS2	Após a 14 ^a intervenção	“Casinha de palha e madeira”	Aula 12: conversa inicial em uma oca improvisada; três atividades (com ênfase na participação das crianças e na condução da aula pelas PFIs); narração de histórias narradas; conversa final.	11 minutos e 34 segundos	1 hora e 24 minutos

Fonte: Elaborado pelos autores.

As seções de ACS consistiram em um primeiro momento de observação dos episódios – com trechos e situações relevantes das aulas –, seguido de um processo de reflexão e autorreflexão sobre a prática docente – considerando suas ações, pensamentos e decisões –, mediadas por dois pesquisadores. A mediação foi orientada por um roteiro de 13 questões que buscou explorar as percepções sobre o que foi realizado, do que se queria realizar e não conseguiu, e de possibilidades de mudanças nas práticas.³ Todo esse processo foi filmado.

Por fim, na última etapa do processo de pesquisa, foi realizada a transcrição de todos os diálogos estabelecidos na ACS 1 e na ACS 2. Os dados foram tratados à luz da Análise de Conteúdo temática de Bardin (2016), seguindo as três fases (Pré-análise; Exploração do Material; Tratamento dos resultados e interpretação) e as suas respectivas regras, indicadas pela autora.

Na ACS 1 foram extraídas as categorias intituladas “Desafios no planejamento pedagógico: ‘não sei se realmente eles conseguiram alcançar o objetivo’”, e “‘Nossa, eu podia ter feito meio diferente’: in experiências e frustrações no ambiente escolar”. Já na ACS 2, foram estabelecidas as categorias “‘Eu percebi que esse é o jeito que funciona’: construção da prática docente considerando as crianças

²Na ACS 1 foram utilizados dois episódios (aula 1 e aula 4). Para essa pesquisa, foi selecionado as discussões da aula 4, no qual as PFIs refletem sobre suas primeiras impressões e experiências no contato com a realidade escolar.

³Na ACS1, este processo foi realizado duas vezes, utilizando da mesma estrutura. Como a condução se deu de forma semi-estruturada, por meio de diálogos, não houve necessidade de modificações entre o primeiro e o segundo episódio.

envolvidas no processo” e “A gente evoluiu muito ao longo do processo’: avanços na formação inicial por meio de experiências colaborativas”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estrutura a seguir está organizada a partir das duas autoconfrontações e das suas categorias respectivas. Num primeiro tópico, são apresentadas as duas categorias extraídas da ACS 1 nas quais foram analisados a construção da prática nas primeiras experiências no ES e os impactos emocionais produzidos. Num segundo tópico, analisaram-se as modificações ocorridas na prática pedagógica das PFIs, tratando, pelas duas categorias extraídas da ACS 2, dos avanços ocorridos e dos processos colaborativos.

ACS 1 – Frustração frente aos desafios da realidade escolar

Por meio da ACS 1, as PFIs demonstraram dificuldades em superar os percalços na condução das aulas. Na categoria extraída dessa seção de autoconfrontação intitulada “Desafios no planejamento pedagógico: ‘não sei se realmente eles conseguiram alcançar o objetivo’”, revelou-se a construção de uma prática docente que se detêm ao planejado e desconsidera os imprevistos que se apresentam no momento de aula, advindos dos comportamentos das crianças.

Ao analisar o episódio, as PFIs apontaram uma dificuldade das crianças em cumprir as regras planejadas para a aula. Conforme a professora em formação Isadora afirmou:

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

As atividades propostas foram inseridas dentro de um contexto lúdico e consistiam em três brincadeiras de caráter cooperativo. A proposição, no entanto, era acompanhada de regras pré-estabelecidas sobre como executar a atividade, como manusear os objetos – bolas, papéis e tecido –, e com a determinação de lugares fixos às crianças. Essa lógica de organização era estabelecida a partir do olhar das PFIs que, por sua vez, desconsideravam as vontades das crianças, as diferentes possibilidades, as capacidades de execução e o uso de recursos acessíveis às crianças, como a implementação de imagens.

Corsaro (1993) preconiza que, no contexto da Educação Infantil, as crianças produzem uma cultura de pares que assegura o caráter infantil e enriquece seus processos criativos. Assim, é por meio da interação entre as crianças – e delas como o professor – que há a apropriação e a interpretação do mundo adulto, bem como das suas regras e disposições. Especialmente nas brincadeiras, onde a ordem emerge

da prática (Skovbjerg; Sand, 2022), as crianças mergulham na cultura infantil – com suas habilidades, imaginação, criação e negociação – e retornam à cultura adulta – as orientações –, num constante vai e vêm, que as permite uma reprodução interpretativa das práticas propostas pelo adulto (Corsaro, 1993).

Ao desconsiderarem a cultura dos pares – das crianças em aula –, as PFIs revelam uma lógica de pensamento adultocêntrica que estava em constante embate com as formas de apropriação das atividades pelos infantis. Na aula, as professoras propunham as regras da atividade e esperavam que as crianças cumprissem como o planejado. Sem sucesso, elas “tinha[m] que parar” a aula para reforçar as regras, enquanto as crianças se apropriavam da brincadeira, demonstrando, assim, uma tentativa constante de controle da atividade. Em meio aos conflitos, as professoras admitiam que os pequenos poderiam realizar “do jeito deles, mas não totalmente livre e do que foge do propósito” (PFI EVELYN).

Essa lógica de determinação dada pelo adulto nega a completude e o papel ativo da criança, sendo esta entendida como um pequeno sujeito em transição, incompleto e dependente. Assim, a criança precisa ser ensinada conforme o entendimento dos adultos, pois, sob esse olhar, ela é incapaz de produzir seu próprio conhecimento e prática (Sarmiento, 2008). Para Sarmiento (2013; 2008) e Corsaro (1993), é preciso que as crianças sejam agentes ativos na construção do seu espaço social e da vontade coletiva. Na Educação Física, isso implica que os professores devem superar as estruturas tradicionais que consideram as crianças como meros seres reprodutores⁴ e em desenvolvimento biopsicológico. Para isso, deve-se garantir possibilidades às crianças de se expressarem através das suas diferentes formas de comunicação e de gestos, além de guiar a construção do ensino por meio das suas manifestações corporais (Farias et al., 2020; Mello et al., 2014; Rocha, 2011; Richter; Vaz, 2005).

Na tentativa de refletir criticamente acerca do observado, visando a produção de novas possibilidades de ação (Clot, 2006), as PFIs foram convidadas a refletir sobre mudanças na construção da proposta de ensino. Entretanto, as proposições possuíam um cunho mais disciplinar e organizacional, com a implementação de filas, regras e variações das mesmas atividades. A professora Isadora ressaltou que: “eu não gosto muito de fila, mas acaba que fica um pouco mais organizado, porque eles ficam todos muito em volta, e acaba dispersando mais fácil, não sei [...]”.

Essa dificuldade de propor novos caminhos para a concretização da aula revela a presença de lacunas na formação que, por sua vez, alimentavam uma visão adultocêntrica na aula e a reprodução irrefletida de lógicas tradicionais no ensino. Isso ficou patente nas reflexões acerca das brincadeiras – conteúdo proposto para as aulas. Conforme Skovbjerg e Sand (2022), essas práticas são embebidas por um modo de ser próprio do ser humano que, em interação, permite emergir uma organização. Assim, elas são guiadas por ações que conservam uma ordem lúdica, dependendo, sobretudo, da interação e

⁴O conceito de reprodução interpretativa (*interpretative reproduction*), em Corsaro (1993), no qual esse estudo se ampara, compreende que não há um processo de reprodução linear na socialização das crianças. Conforme o autor, a criança se torna parte da cultura adulta e contribui para sua reprodução através de negociações com os adultos e por produções criativas, em meio às outras crianças (1993).

engajamento dos participantes. De forma contrária, ao propor caminhos para a reconstrução das atividades, as PFIs ressaltaram a necessidade de implementação de filas e de mais regras que, por sua vez, anulavam as interações.

A demanda, por parte dos professores de Educação Física, de propor a realização de brincadeiras com o pré-estabelecimento de regras, desencorajando novas formulações, foi identificado por Sæther, Borgen e Leirhaug (2023). Conforme os autores, essa prática reproduz um discurso tradicional de estabelecer, nas brincadeiras, regras formais e obrigatórias, que é advindo dos moldes esportivos predominantes na Educação Física (Sæther; Borgen; Leirhaug, 2023). Com isso, se por um lado, ao estabelecer regras, os professores buscam delinear objetivos mais tangíveis para avaliar as competências dos alunos (Sæther; Borgen; Leirhaug, 2023), por outro, para as PFIs deste estudo, o descumprimento das regras, mesmo com o engajamento das crianças nas atividades, produziram frustrações, tecendo autocríticas sobre sua prática pedagógica, levando-as a questionamentos sobre se “as crianças conseguiram alcançar o objetivo” (PFI EVELYN), desconsiderando o envolvimento lúdico.

Respaladas numa lógica adultocêntrica, as PFIs demonstraram não compreender as manifestações das crianças e nem adentrar na cultura infantil emergente nas aulas, gerando, assim, um sentimento de frustração. Essas informações incidiram na construção da segunda categoria que foi intitulada “‘Nossa, eu podia ter feito meio diferente’: in experiências e frustrações no ambiente escolar”. Por meio dessa categoria, as PFIs demonstram um sentimento de frustração que se relacionava, em grande parte, às expectativas geradas e à in experiência com o espaço escolar, especialmente no contato com a infância. Elas relataram que ao iniciar a disciplina de ES se esperava a compreensão e disciplina das crianças, o que, por vezes, não era correspondido e gerava desafios ao decorrer das aulas. A falta de experiência no espaço escolar dificultava o processo de condução, organização dos espaços e superação dos desafios, acentuando uma visão negativa sobre as aulas. O distanciamento entre os saberes adquiridos na formação inicial e os desafios vivenciados na escola se explicitam na fala da professora Isadora, quando ela afirmou:

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

Conforme afirma, a caracterização da infância apreendida através dos saberes curriculares⁵ não possibilitou à professora Isadora observar aspectos socioculturais da escolarização e dos hábitos na

⁵Saberes provenientes dos programas e dos manuais escolares que são transmitidos para os professores em formação, na forma de objetivos, métodos e conteúdos, do qual os professores devem se apropriar e aplicar em seu exercício profissional (TARDIF, 2014).

infância. Isso se comprovou quando observamos o currículo de formação que antecede ao ES II. Nele, a única disciplina que trata, em partes, de aspectos socioantropológicos da infância é a disciplina de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, ministrada no primeiro período do curso. Em detrimento disso, outras disciplinas, como a de Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem, a de Crescimento e Desenvolvimento Humano e a de Comportamento Motor, encampam uma concepção de infância no currículo reduzida aos aspectos biopsicomotores. Com isso, nota-se que o currículo de formação das PFI's corrobora com as constatações na literatura que aponta, nos currículos de formação de licenciatura em Educação Física, uma inconsistência de conteúdos e disciplinas referentes às especificidades da Educação Infantil, limitados, por vezes, a uma caracterização biopsicológica das crianças (Martins; Tostes; Mello, 2018; Lacerda; Costa, 2012; Cavalaro; Muller, 2009).

Conforme Martins, Tostes e Mello (2018, p. 711-712), os conhecimentos ligados ao desenvolvimento biopsicológico dão contribuições à Educação Física na Educação Infantil, “todavia, apenas os conhecimentos oriundos deste campo são insuficientes para abarcar a complexidade do comportamento infantil”. É necessário que esses conhecimentos sejam mobilizados como parte do arcabouço teórico balizador, permitindo compreender a criança em sua amplitude (Martins; Tostes; Mello, 2018), especialmente em seus processos sociais, culturais e educativos.

Na falta de saberes que permitam uma compreensão mais ampla das infâncias, a professora Isadora revelou um olhar mais calcado no que a criança deve ser, e menos no que ela “é”, nas suas reais necessidades (Farias et al., 2020; Sarmiento, 2008). Esse olhar, consolidado pelo currículo de formação, imobilizava as professoras frente à realidade do nível de ensino, gerando frustrações nelas.

Tal processo fica evidente no episódio da ACS 1, no qual as brincadeiras planejadas eram permeadas por conflitos entre as PFIs e as crianças. A pouca compreensão das infâncias conduzia as professoras à uma concepção de disciplina e, em favor de um maior controle da prática, elas desconsideravam um olhar sensível para as brincadeiras das crianças, interditando suas práticas. Com isso, apoiado no entendimento de Skovbjerg e Sand (2022), a ordem lúdica das brincadeiras eram marcadas por lutas e conflitos, revelando-se, em sua constante instabilidade, algo exaustivo. Logo, a prática docente das professoras passou a ser vista como pouco efetiva, sendo frustrante a elas e desestimulante às crianças.

Além das lacunas nos saberes curriculares, os saberes experienciais também eram escassos, fornecendo-as pouca compreensão das infâncias. Conforme a professora Evelyn relatou:

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

Para Tardif (2014), os saberes experienciais são o núcleo vital da prática docente, compondo uma amálgama de saberes que orientam os professores em sua atuação. Eles são mobilizados, inclusive,

nas experiências de escolarização dos professores. Contudo, na ausência de contato com o contexto das infâncias, as PFIs possuíam um repertório de saberes restrito para orientar a elaboração de suas primeiras práticas na Educação Infantil. Como desencadeante, foi produzido “um ‘baque’ muito grande, logo no início” (PFI EVELYN), no primeiro contato com o espaço escolar.

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

Esses dilemas que afetam o trabalho docente se fazem presentes nos relatos, sendo que a falta de experiências e a dificuldade no saber-fazer das PFIs, no ensino das crianças, incidiram com recorrência nos relatos. Tais acontecimentos se refletiram em uma acentuação dos aspectos negativos da aula, impedindo o reconhecimento de possibilidades bem-sucedidas. A professora Isadora afirmou:

A gente sempre sai assim: “Nossa, foi horrível”. Aí vai, conversa com o pesquisador X ou com o pesquisador Y.⁶ “Não, mas eu achei a aula boa, aconteceu isso, isso e aquilo” [os pesquisadores consideram]. Eles falam coisas boas, aí a gente fica assim: “Não, mas podia ter sido diferente”. (PFI ISADORA).

Tendo em vista a visão negativa que era manifestada pelas PFIs, as reflexões colaborativas junto aos pesquisadores, ao fim de cada aula, eram assumidas como um momento de acolhimento, seguido de diálogos reflexivos. Assim, por meio da compreensão de suas angústias e dos dilemas no exercício da prática pedagógica, para, posteriormente, refletir criticamente sobre a construção da aula, era possível estabelecer um processo dialético para a superação dos desafios em aula.

Portanto, observamos nas primeiras experiências do ES, por meio da ACS 1, que os conhecimentos e estratégias mobilizados na prática docente estavam em descompasso com a realidade encontrada, gerando um sentimento de frustração nas PFIs. A prática das professoras revelou uma lógica de pensamento adultocêntrica, com estratégias de controle das atividades que se afastavam dos interesses reais das crianças, alimentando as tensões existentes.

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

A ACS 2 caracterizou-se pela apropriação, por parte das PFIs, de diferentes saberes oriundos das experiências no ES e dos processos colaborativos – estabelecidos na ACS 1, em reflexões após as

⁶A fim de manter o anonimato da pesquisa os nomes dos pesquisadores foram substituídos pelos sinais “X” e “Y”.

aulas e nas interações com agentes escolares. A realização da segunda sessão de autoconfrontação deu-se ao fim da disciplina de estágio, seguindo o mesmo processo de reflexão. Por meio dela, visou-se elucidar as experiências produzidas, as transformações ocorridas e a construção de novas possibilidades nas práticas.

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

Com a observação e reflexão das experiências práticas produzidas ao longo das intervenções, as professoras notaram avanços nas interações com as crianças. Por meio da gravação da aula 12, a professora Evelyn destacou a implementação de uma estratégia bem-sucedida. Conforme afirmou:

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

À medida que as professoras foram experienciando o trabalho docente, construíram-se estratégias de intervenção pedagógica para manter o engajamento da turma. Conforme a professora Evelyn ressaltou, houve avanços nas aulas ao abdicarem de uma posição de comando para se envolver efetivamente na aula, junto às crianças. Essa maior interação com os pequenos veio acompanhada do reconhecimento das suas individualidades, de forma a orientar, no planejamento, a mobilização de estratégias bem-sucedidas nas intervenções anteriores. Conforme ressaltou:

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

Estes saberes relatados comportam o que Tardif (2014) nomeia como uma razão prática, uma vez que eles se afirmam por meio de justificativas que se construíram na prática, através de experimentações e representações produzidas junto aos alunos, sendo mobilizadas com uma intenção pedagógica. Essa intenção visava menos um aprendizado efetivo das crianças e mais um engajamento na aula; porém, contrastando com as primeiras experiências, as estratégias de controle deram lugar a outras, derivadas da sua imersão na prática social dos alunos. Os laços constituídos com e entre as crianças alimentavam um repertório cumulativo de estratégias pedagógicas que era mobilizado ao longo das experiências no ES. Assim, “em todas as aulas tiveram alguma dessas coisas: ou música, ou imagem, e a gente fazendo [participando] mais para o final, só. Mas, em quase todas as aulas – ou em todas – nós levamos imagens” (PFI EVELYN).

Os recursos e estratégias mobilizados tinham como intuito se aproximar do universo infantil, e se fez possível pelo reconhecimento das diferenças entre a percepção de mundo das professoras e a percepção das crianças. Conforme ressaltou:

Nós temos um conceito, em questão de disciplina e indisciplina, prestou atenção, não prestou, entender, não entendem, diferente dessa idade! Nós não entendemos muito bem essa idade, porque nós temos pouca vivência com elas. Então a gente sempre achava que não funcionou, que nada deu certo. [...]
A turma melhorou, mas o nosso conceito também mudou um pouco, sabe? Nós aceitamos muito mais eles conversarem, que falem coisas aleatórias... são o jeito deles. Não tem como eu intervir e mudar isso. (PFI EVELYN, grifo nosso).

A lógica adultocêntrica, que influenciava a definição e controle dos comportamentos das crianças, passa a ser fragilizada. De acordo com os relatos, alguns “conceitos” que orientavam a questão da disciplina, da atenção, do aprendizado e mesmo das formas de interação entre as crianças passaram a ser modificados progressivamente em favor de uma compreensão do outro. Entretanto, a postura mais sensível se deu mediante às tensões e conflitos iniciais, sendo, por isso, preciso adotar concepções ao “jeito deles”. Apesar dessa postura não representar o reconhecimento da totalidade da criança, ela se fez necessária para o bom funcionamento das aulas, pois permitiria às professoras adentrar nos microprocessos presentes na aula sem anular o papel ativo das crianças (Corsaro, 1993).

Corsaro (1993) sinaliza a preponderância do papel ativo que as crianças têm na relação com o mundo adulto e no estabelecimento de rotinas entre seus pares. Elas se apropriam das informações do mundo adulto e, enriquecendo-as por aspectos criativos, em meio a redes interativas, constroem uma rotina segura e coerente com a cultura infantil (CORSARO, 1993). Logo, para adentrar nesse universo local, as professoras abdicam, em partes, do seu olhar adulto e se envolvem ativamente com as crianças em aula, de forma a melhor efetivá-las. Munidas de um repertório de recursos e estratégias em formação voltados à infância, as professoras buscavam alcançar a coletividade da turma e, individualmente, aquelas crianças que se destacavam do restante.

Para lidar com as dispersões em aula, as professoras buscavam adotar uma postura menos rígida frente às crianças. Conforme a professora Isadora exemplificou:

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

As estratégias adotadas buscavam sustentar a atenção das crianças nas atividades para um maior engajamento, tirando, desse modo, a ênfase da adoção de regras e filas. Todavia, as professoras demonstravam conservar resquícios de uma postura adultocêntrica com o uso da figura de autoridade, constringendo os comportamentos das crianças “mais bagunceiras” ao colocá-las ao seu lado.

Os saberes mobilizados na construção do planejamento e na comunicação com as crianças se deram por experiências práticas no ES. Esses saberes experienciais se constituíram pela

experimentação das ações docentes no espaço escolar e caracterizaram, progressivamente, tentativas de adaptação e de integração ao ambiente (Tardif, 2014). Martiny e Gomes-da-Silva (2011, p. 572) identificam que a construção destes saberes pela experiência, a partir do ES na Educação Física, permite que os PFIs possam “incorporar e acumular uma riqueza de conhecimento sobre sua própria prática de intervenção pedagógica”, iniciando sua inserção profissional.

Desse modo, a experiência na disciplina de ES de Educação Física na Educação Infantil se constituiu como um núcleo da formação para as professoras, permitindo-as constituir ferramentas para o trabalho com crianças. Todavia, a experiência prática no contexto escolar também foi acompanhada de reflexões colaborativas, o que deu origem à segunda categoria, intitulada “‘A gente evoluiu muito ao longo do processo’: avanços na formação inicial por meio de experiências colaborativas”.

Azevedo, Araújo e Mesquita (2022) identificaram, a partir de uma revisão sistemática, que a colaboração é um aspecto fundamental na formação de professores de Educação Física, sendo fundamental para estimular suas habilidades reflexivas. Entretanto, para que a aprendizagem colaborativa seja efetiva, é preciso que haja um engajamento intencional e a integração de diferentes habilidades cognitivas, interativas e interprofissionais (Azevedo; Araújo; Mesquita, 2022). No caso do nosso estudo, o processo colaborativo foi organizado em diferentes esferas, com a realização do estágio em dupla, as observações participantes, as reflexões orientadas após as aulas e, como estratégia específica, a autoconfrontação. Cada qual permitia, em níveis distintos, mobilizar as diferentes habilidades.

Corroborando as constatações de Azevedo, Araújo e Mesquita (2022), as PFIs demonstraram que os processos colaborativos foram essenciais para os avanços obtidos. Percebeu-se, como explorado na ACS 1, a vivência de inúmeros desafios pelas professoras, contudo, a realização do ES em dupla possibilitou o apoio mútuo e a reflexão conjunta. A professora Isadora pontuou que ambas têm “personalidades muito diferentes, só que, assim, complementa, sabe?”. Evelyn completou: “por a gente já dar certo antes, eu acho que facilitou muito o trabalho”. Elas ressaltaram que haviam considerações distintas sobre os resultados das atividades, contudo, nos momentos de planejamento, a reflexão conjunta permitia a elas “chegar num consenso”, e, durante a aula, havia a alternância de funções, sem conflitos, conforme ressaltou (PFI ISADORA).

Essas reflexões conjuntas eram também auxiliadas pelos pesquisadores que, pela natureza colaborativa da pesquisa, conduziram as PFIs a refletirem sobre suas práticas após cada aula e por meio dos processos de autoconfrontação quando puderam rever trechos das filmagens de suas aulas. Tais momentos foram cruciais para compartilhar percepções sobre os acontecimentos e, sobretudo na ACS 2, identificar mudanças na prática docente. Mediante à experiência na disciplina de ES, a professora Isadora considerou que “a gente evoluiu muito ao longo do processo. E eu acho que aqui é o ambiente perfeito para isso. Quando você está no estágio, você está vendo mudança, meio que ainda dá para a gente errar”. Evelyn, por sua vez, refletiu de forma retrospectiva para sua experiência e delineou o seguinte percurso: “Medo e frustração no início, aí ali [após o início] começa a satisfação e felicidade no final”.

Apesar do otimismo demonstrado pelas professoras, a experiência na disciplina pode ser permeada por inseguranças e medos, conforme identificado por Pereira, Martiny e Gomes-da-Silva (2018) e Martiny, Souza e Gomes-da-Silva (2013). Mesmo entre as PFI's desse estudo, o impacto emocional teve destaque na ACS 1. Todavia, ao serem acompanhadas por processos colaborativos ativos, com espaços destinados à reflexão após a prática e sobre a prática, acrescidos de conversas e trocas de experiências, foi possibilitado às professoras maior capacidade de ação sobre os acontecimentos em aula, suprimindo os sentimentos negativos (Azevedo; Araújo; Mesquita, 2022).

Aquele olhar positivo para a própria prática das PFIs se deu pela sua maior capacidade de concretização do planejado e, sobretudo, pelos avanços nas interações e nas formas de comunicação com as crianças. A professora Isadora relatou que sua melhora ocorreu até mesmo na esfera pessoal, ao afirmar que: “Hoje em dia eu consigo me expressar também, não só em relação ao estágio mesmo, mas acho que para a vida”. Essa melhora não deve ser apartada do aprendizado colaborativo em que as professoras estavam inseridas e o ambiente escolar teve papel preponderante nisso.

Whittle, Telford e Benson (2018) apontam, a partir do olhar dos professores-supervisores, uma compreensão da influência de sua postura sobre os professores em formação. Ela se dá, especialmente, pela observação daqueles professores em ação que, ao demonstrar segurança e envolvimento na sua forma de ensinar, pode influenciar positivamente no desempenho acadêmico dos PFIs. Além disso, a demonstração de um amplo repertório de abordagens possibilita aos professores em formação a construção de uma forma de ensino efetiva (Whittle; Telford; Benson, 2018). Tal percepção de professores-supervisores encontra correspondências com a visão compartilhada pelas PFIs que avaliaram os impactos das observações participantes realizadas e da presença da professora-supervisora nas intervenções.

Para as professoras em formação, as observações de aulas foram uma das suas principais referências para construção da prática. Isadora ressaltou que, principalmente, observar a prática da professora-supervisora foi importante. Ela afirmou:

observar as aulas da Professora de Educação Física W⁷ eu acho que já foi uma coisa muito positiva assim, no sentido de *ver uma professora que está trabalhando consciente daquilo*. A forma como ela falava, como ela contava as coisas. Então, eu acho que foi muito interessante para a gente, eu acho que eu mudei bastante o olhar depois daquilo, de ter observado as aulas. (PFI ISADORA, *grifo nosso*)

Isadora relatou o quão significativo foi observar a atuação da professora-supervisora após algumas intervenções. Visualizar a segurança da professora na comunicação com as crianças foi especialmente importante. A PFI reconhecia, a partir da observação, que “o jeito que ela [professora-supervisora] falava com as crianças era muito diferente [...]”. “Eu vi que realmente dá certo a forma que

⁷A fim de manter o anonimato da pesquisa o nome da Professora de Educação Física, supervisora do Estágio na escola pesquisada, foi substituído pelo sinal de W.

ela falava com as crianças” (PFI Isadora). Então, a partir disso, a professora Isadora buscou “transferir” para sua linguagem as formas de comunicação, além de também “pegar coisas que ela tentava explicar [para as crianças]” e “os recursos que ela usou” de modo a reorientar sua postura frente à turma (PFI ISADORA). Entretanto, não eram apenas nas conquistas da professora-supervisora que a PFI se inspirava, pois, perceber a postura “agitada” das crianças nas aulas daquela professora e vê-la enfrentando esses desafios foi um alívio, pois conforme relatou, após isso: “eu fiquei feliz, porque eu vi que não era a culpa nossa”.

Anjos e Dainez (2018) e Tardif e Lessard (2014) demonstram que o contexto escolar comporta maneiras de pensar e modos de agir que são compartilhados e incorporados pelo coletivo de professores, manifestando-se por meio de saberes na prática docente. Nesse sentido, a professora-supervisora se torna uma agente na socialização das PFIs no contexto escolar (Corrêa Junior; Souza Neto; Iza, 2017), servindo à transmissão de um saber-fazer socialmente aceito que foi incorporado pela dupla. Além da professora-supervisora, a observação dos residentes pedagógicos em atuação, ao iniciar o ES, permitiu a elas uma primeira compreensão das tramas em aulas, pois “antes daquilo [das observações] não tinha nem chance” delas conseguirem ministrar alguma aula, nas palavras da professora Evelyn.

Por fim, Whittle, Telford e Benson (2018) apontam a importância que os professores-supervisores têm ao desenvolver uma boa relação com os PFIs para o seu aprendizado afetivo. Por outro lado, a ocupação e o tempo, do espaço escolar é um fator limitante. Essas implicações, todavia, não impossibilitaram as professoras em formação de desenvolver um apoio na professora-supervisora que chamava a atenção para as sutilezas na Educação Infantil – como a impossibilidade das crianças usarem lápis de cor – e despertava a sensação de segurança nas professoras para a condução das aulas. Elas chegaram a relatar a reincidência de episódios com uma professora regente da turma que superprotegia as crianças e provocava a dispersão delas, e a professora especialista de Educação Física – a professora-supervisora – serviu como um apoio para anular esses acontecimentos e garantir um espaço seguro para o aprendizado.

Nesse sentido, podemos considerar que as PFIs demonstraram obter avanços significativos na ACS 2, especialmente nas interações e na forma de comunicação com as crianças. Concorreram para isso, os processos colaborativos – produzidos nos espaços reflexivos com os pesquisadores, e através das observações e trocas com a professora-supervisora e os residentes pedagógicos –, somado às experiências promovidas ao longo das intervenções no espaço escolar. Entretanto, é importante frisar que as reflexões produzidas permaneceram em nível técnico, com avaliações pautadas no desempenho obtido entre planejamento e prática, e numa compreensão da infância visando a operacionalização da aula, o que dificulta a consolidação e a transposição das mudanças obtidas para contextos de atuação futura (Flores-Lueg; Sáncheznova, 2023; Azevedo; Araújo; Mesquita, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Por meio da sessão de ACS 1, podemos identificar que as PFIs buscaram estabelecer um processo de ensino que desconsiderava as manifestações das crianças na construção das aulas. Essa organização, centrada nos interesses das professoras, era tensionada pelas vontades das crianças, e produziu um impacto emocional. A dupla buscava superar esses conflitos com a proposição de filas e mais regras, revelando uma lógica de pensamento adultocêntrico.

Por meio de processos colaborativos com os pesquisadores, de reflexões após as aulas e sobre as práticas gravadas – nas sessões de autoconfrontação –, e através da professora supervisora, por meio de trocas e observação da prática, além da observação da prática de residentes, foi possível transformar o olhar das PFIs sobre as aulas. Na ACS 2, as PFIs demonstraram obter uma maior compreensão das infâncias e participaram mais ativamente do universo infantil que predominava na aula, tornando-a mais acessível à linguagem das crianças. Assim, no que tange à Educação Infantil, houve uma relativa superação do modo de pensamento adultocêntrico, favorecendo o direito das crianças em atuar ativamente sobre o espaço.

Todavia, as reflexões conjuntas, em ambas autoconfrontações, possuíam mais um nível técnico, ou seja, mais operacional das aulas, no qual a ênfase estava em aprimorar seu desempenho na concretização da atividade – e não nos fatores condicionantes das aulas e nos impactos produzidos pela prática proposta. Isso limitou a capacidade de confronto entre os saberes curriculares, de preceitos técnicos e biologizantes sobre a infância, e os demandados pela realidade escolar.

Portanto, é necessário que o processo colaborativo seja direcionado para uma reflexão crítica sobre a prática docente, permitindo um debate contínuo sobre os condicionantes que afetam as aulas e a apropriação de conceitos e saberes. Com isso, é possível estimular uma compreensão holística da própria técnica de autoconfrontação –, ampliando a capacidade de atuação dos futuros professores de Educação Física na Educação Infantil. Percebemos no processo vivenciado com as PFIs, durante o estágio, que a técnica da ACS favoreceu a reflexão sobre a prática docente. Ao assistir e analisar registros de suas próprias aulas (em vídeo), as professoras tiveram a oportunidade de se ver "de fora", o que permitia observar ações, posturas e decisões que poderiam passar despercebidas. Isso ampliou a consciência sobre o próprio trabalho docente. Para além disso, promoveu o autoconhecimento profissional, possibilitou a construção de saberes da experiência e apoiou processos de mudança pedagógica.

Acresce ainda, a importância de se promover espaços reflexivos durante as experiências no ES, com ênfase na interação dos PFI's com os demais atores em aula. Por meio da observação de aulas e, especificamente, da própria prática gravada, torna-se possível reconhecer os diferentes interesses conflitantes e auxiliar os professores na conciliação e na tomada de consciência das lacunas e avanços – pessoal e profissional – obtidos no processo de formação.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Daniela; DAINEZ, Debora. A construção da prática docente: reflexões sobre a relação entre a ação individual e o contexto social. **Revista de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 64, p. 91-108, dez. 2018.
- AZEVEDO, E. L.; ARAÚJO, R. F.; MESQUITA, I. R. The development of reflective skills in physical education teacher education: a systematic review. **Retos**, Porto, n. 46, p. 162-178, jun. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ALFREDO, Raquel Antonio. Pesquisa e formação docente: possibilidades da autoconfrontação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-22, out. 2020.
- CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009.
- CARVALHO, Taynara Franco de; SOUZA NETO, Samuel de. Estágio Supervisionado na Educação Física: a mobilização dos saberes docente. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 30, p. 1-11, 2019.
- CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CORRÊA JUNIOR, José; SOUZA NETO, Samuel; IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. Estágio Curricular Supervisionado: locus de socialização profissional, habitus e produção de saberes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 135, dez. 2017.
- CORSARO, W. A. Interpretive reproduction in children's role play. **Childhood**, Bloomington, v. 1, p. 64-74, maio 1993.
- EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da Educação Infantil. **Pró-posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181-198, abr. 2014.
- FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Educação Física escolar na área de linguagens: diálogos com a educação infantil. **Metalinguagens**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 49-66, maio 2020.
- FLORES-LUEG, C.; SÁNCHEZ-NOVA, S. Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Chillán, v. 22, n. 50, p. 47-64, 2023.

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

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

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

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

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

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

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

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

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Ataíde Andrade de. Estágio Supervisionado e prática docente: sentidos das produções discursivas da ANPED, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 34-51, 2014.

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

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

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

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

SÆTHER, S.; BORGES, J. S.; LEIRHAUG, P. E. Structuring play in physical education. **Sport, Education and Society**, Oslo, nov. 2023.

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

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

SKOVBJERG, H. M.; SAND, A.-L. Play in School – Toward an Ecosystemic Understanding and Perspective. **Frontiers in Psychology**, Kolding, v. 12, art. 780681, jan. 2022.

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

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

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

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

WHITTLE, R. J.; TELFORD, A.; BENSON, A. C. Teacher's Perceptions of how they Influence Student Academic Performance in VCE Physical Education. **Australian Journal of Teacher Education**, Victoria, v. 43, n. 2, p. 1-27, 2018.

Submetido: 07/03/2023

Preprint: 13/01/2023

Aprovado: 11/08/2025

Editor de seção: Levindo Diniz Carvalho

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados estarão disponíveis sob demanda dos pareceristas

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

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

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

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

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

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