

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Formação inicial e profissional do professor de Educação Física escolar: um terceiro espaço híbrido na relação Universidade - Escola

Marcos Vilas Boas

São Paulo

2021

MARCOS VILAS BOAS

Formação inicial e profissional do professor de Educação Física escolar: um
terceiro espaço híbrido na relação Universidade - Escola

Dissertação apresentada à Escola de Educação
Física e Esporte da Universidade de São Paulo,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Ciências

Área de Concentração: Estudos Socioculturais
e Comportamentais da Educação Física e
Esporte

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

São Paulo

2021

Catalogação da Publicação
Serviço de Biblioteca
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Vilas Boas, Marcos

Formação inicial e profissional do professor de educação física escolar: um terceiro espaço híbrido na relação Universidade – Escola / Marcos Vilas Boas . – São Paulo : [s.n.], 2021.

87p.

Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

1. Educação física (Estudo e ensino)
2. Formação profissional
3. Educação física escolar I. Título.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Autor: VILAS BOAS, Marcos.

Título: Formação inicial e profissional do professor de Educação Física escolar: um terceiro espaço híbrido na relação Universidade - Escola.

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Ciências

Data: ___ / ___ / ___

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

*Dedico este trabalho à Educação Física, sobretudo aos profissionais da Educação Física
escolar.*

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Gabriela, pelo suporte e incentivo para a realização deste meu sonho acadêmico-profissional.

Às minhas filhas Heloisa e Helena, que mobilizam em mim o desejo de me tornar uma pessoa melhor todos os dias.

À minha mãe Marina, agradeço por me ensinar o sentido da vida.

Ao meu pai Moacir, agradeço por me ensinar o valor do trabalho.

Aos meus irmãos, Márcio e Maurício por me ensinarem o sentido da palavra companheirismo.

À família Placoná Diniz, agradeço o apoio.

Ao meu amigo Pedro Augusto, agradeço a amizade.

Ao estimado Professor Dr. Osvaldo Luiz Ferraz, meu eterno agradecimento pela oportunidade e orientação (próxima) durante a realização desta pesquisa/dissertação.

À Daniela Maciel Bartolo pela parceria ao longo desta jornada.

Ao Professor Dr. Fabio Luiz D'Angelo, agradeço a inspiração e a ampliação de meu horizonte acadêmico-profissional.

À banca examinadora, Dr. Jocimar Daolio, Dra. Marynelma Camargo Garanhani e Dr. Sergio Roberto Silveira, agradeço pela leitura criteriosa e sugestões pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa/dissertação.

À Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo.

À Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo pela concessão da bolsa Aluno-Monitor.

Aos profissionais da Escola Municipal de Educação Infantil, agradeço o apoio.

A toda equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental Plácido de Castro, especialmente à Marisa Virginia Schiumarini.

À Marisa Rodrigues das Neves Pais, agradeço a disponibilidade para a revisão textual desta dissertação.

RESUMO

VILAS BOAS, M. Formação inicial e profissional do professor de Educação Física escolar: um terceiro espaço híbrido na relação Universidade - Escola. 87f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021

Os objetivos desta pesquisa são investigar qual é o significado da experiência do laboratório didático na formação profissional de estudantes-professores e os conhecimentos que os estudantes-professores aprendem e mobilizam mediante a experiência do laboratório didático em sua formação profissional em contexto escolar. Participaram desta pesquisa 10 estudantes (04 do sexo feminino e 06 do sexo masculino) pertencentes a um curso de Licenciatura em Educação Física do Município de São Paulo e que cursaram a disciplina de Educação Física na Educação Infantil I e II, pertencentes ao 5º e 6º semestres letivos. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista com grupo focal (gravada e transcrita), tendo sido realizada ao término da intervenção na escola campo e ao final do ano letivo na Universidade. Para tanto, utilizou-se um roteiro de questões norteadoras para as entrevistas com os grupos focais ($n=5$). A análise dos dados foi conduzida por intermédio da Análise de Conteúdo, adotando-se a perspectiva hermenêutica como referência de análise da estrutura interna de cada categoria e suas relações. Os dados apontam que a experiência do laboratório didático foi significativa para a formação profissional dos estudantes-professores à medida que entrelaçavam os aprendizados advindos das disciplinas universitárias às situações e problemas vivenciados na escola campo. Ainda, desvelam a importância do fortalecimento e edificação de uma base de conhecimentos consistentes, que possibilite ao estudante-professor, frente a diferentes demandas que a prática profissional lhe impõe, mobilizar conhecimentos para uma ação contextualizada do problema enfrentado, permitindo a análise e a compreensão do caso, assim como a reconstrução de sua prática para uma ação que ainda está por vir.

Palavras-chave: Formação profissional; Professor reflexivo; Base de conhecimentos; Estudante-professor; Professor de Educação Física.

ABSTRACT

VILAS BOAS, M. **Initial and professional training of the school Physical Education teacher: a third hybrid space in the University-School relationship.** 87f. Dissertation (Master of Science) – School of Physical Education and Sport, University of São Paulo, São Paulo. Year 2021.

The objectives of this research are to investigate what is the meaning of the experience of the didactic laboratory in the professional training of pre-service teachers and the knowledge that the pre-service teachers learn and mobilize through the experience of the didactic laboratory in their professional training in the school context. Ten students (04 female and 06 male) belonging to a Physical Education Degree course in the Municipality of São Paulo, who attended the Physical Education course in Early Childhood Education I and II, belonging to the 5th and 6th academic semesters, participated of this research. The instrument used for data collection was the interview with a focus group (recorded and transcribed), which was carried out at the end of the intervention at the campus classes and at the end of the academic year at University. For that, we used a script of guiding questions for the interviews with the focus groups ($n=5$). Data analysis was conducted through Content Analysis, adopting the hermeneutic perspective as a reference for analyzing the internal structure of each category and its relationships. The data indicated that the experience of the didactic laboratory was significant for the professional training of the pre-service teachers as they intertwined the lessons learned from the University disciplines to the situations and problems experienced in the campus classes. Moreover, the results revealed the importance of strengthening and building a consistent knowledge base, which enables the pre-service teacher in the face of different demands that professional practice imposes, mobilizing knowledge for a contextualized action of the problem faced, allowing the analysis and understanding the case, as well as the reconstruction of its practice for an action that is yet to come.

Keywords: Professional training; Reflective teacher; Knowledge base; Pre-service teacher; Physical education teacher.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVO	15
3 REVISÃO DA LITERATURA	16
3.1 A formação de professores profissionais	16
3.2 O professor prático-reflexivo e sua formação	27
3.3 Cenário brasileiro das pesquisas sobre formação docente em Educação Física Infantil ..	34
4 MÉTODO	40
4.1 Delimitação	41
4.2 Sujeitos	41
4.3 Instrumento	41
4.4 Procedimentos de coleta de dados	41
4.5 Tratamento e organização dos dados: questões metodológicas	43
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	45
5.1 O significado da experiência na formação profissional de estudantes-professores	45
5.2 A base de conhecimentos de estudantes-professores na formação profissional em contexto escolar	60
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	
ANEXO A	
ANEXO B	
ANEXO C	

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Modelo de formação Acadêmica e Profissional	25
Quadro 02- Relato dos sujeitos sobre o conhecimento do conteúdo	61
Quadro 03- Relato dos sujeitos sobre o conhecimento pedagógico geral	65
Quadro 04- Relato dos sujeitos sobre o conhecimento curricular	69
Quadro 05- Relato dos sujeitos sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo	72
Quadro 06- Relato dos sujeitos sobre o conhecimento dos alunos	75
Quadro 07- Relato dos sujeitos sobre o conhecimento do contexto escolar	78
Quadro 08- Relato dos sujeitos sobre o conhecimento dos fins educacionais	82

1. INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, notadamente ao final do século XX e início do século XXI, a área educacional encontra-se em um movimento de profissionalização do ensino e da formação daqueles que são responsáveis pelo processo de escolarização em geral e em especial dos professores. Este processo de escala mundial tem ocorrido na maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento (TARDIF, 2018). Entre os princípios comuns deste movimento, Diniz-Pereira (2010) coloca em evidência: (a) a concepção do ensino enquanto uma atividade profissional baseada em um sólido conjunto de conhecimentos; (b) a compreensão da prática docente como um espaço de formação e de construção de saberes e; (c) a aproximação e integração das Instituições de Ensino Superior às escolas da Educação Básica.

No Brasil, a legislação que regula a educação básica contempla estes princípios, assinalando a insuficiência do saber pedagógico e do conhecimento disciplinar específico para uma formação docente adequada, caso questões específicas da atuação profissional não tenham sido contempladas durante o processo de formação inicial (BRASIL, 1996, BRASIL, 2014a, BRASIL, 2015). Por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para Formação Continuada Brasil (2015, negrito nosso), estabelecem no CAPÍTULO 1 - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, em seu Artigo 3º:

§5º São princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica:

III - A colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), **as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;**

VI - O reconhecimento das **instituições de educação básica** como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

Especificamente, em relação à área de Educação Física, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Brasil (2018, p.4, negrito nosso) para a formação de professores de Educação Física, a formação inicial nesta área objetivará:

[...] qualificar esses profissionais para que sejam capazes de **contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos** teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico.

Assim sendo, os desafios apresentados ao campo da formação profissional docente apontam para uma perspectiva de propostas e projetos mais orgânicos para a formação inicial, necessitando incluir os espaços de desenvolvimento profissional como um dispositivo integrado que pressupõe um vaivém ininterrupto entre a universidade e a escola, por meio de formação teórica e de prática profissional, de experiências na sala de aula e pesquisa e, de encontros entre os estudantes-professores, formadores universitários e docentes que estão atuando nas escolas básicas. Nesta perspectiva, a escola assume um papel importante como um *lócus* de formação, em que prática profissional é tema central de construção e mobilização de saberes (TARDIF, 2018).

Outro aspecto importante na formação docente é apontado por Zeichner (1993) que destaca a importância de se preparar professores como práticos reflexivos. O conceito de “professor reflexivo” ganhou relevância no campo educacional e se expandiu consideravelmente, a partir dos anos 1990, com as ideias de Donald Schön sobre formação profissional.

Segundo Schön (1992, itálico nosso), a profissão de professor pressupõe a reflexão em três momentos distintos, a saber: reflexão antes da ação, reflexão na ação e, reflexão após a ação. O conhecimento derivado da reflexão antes da ação, constitui-se em teorias e um saber fazer que se expressa, por exemplo, no momento do planejamento das unidades e do programa de ensino. Já a reflexão na ação, é um conhecimento inerente e simultâneo às ações manifestado no saber fazer por meio de rotinas que se configuram em um hábito e não precedem a ação. Entretanto, este conhecimento não é suficiente para situações novas que são frequentes no dia-a-dia dos professores. Por isso, há outro tipo de reflexão que ocorre quando o professor pensa sobre o que faz, ao mesmo tempo em que age. Um exemplo deste conhecimento, proveniente da reflexão na ação, é o ajuste do nível de dificuldade que os docentes implementam nas tarefas propostas durante as aulas. Finalmente, a reflexão após a ação, que se constitui *a posteriori* sobre os processos e resultados da ação. O professor, libertado das demandas urgentes que ocorrem durante a ação, pode buscar alternativas a partir de referenciais teóricos e métodos adquiridos no processo de formação docente (inicial e continuada) para melhor compreensão do que ocorreu e das estratégias que podem ser implementadas em possíveis situações futuras.

A pesquisa que se apresenta está relacionada à formação inicial de estudantes-professores, a partir de duas premissas: a valorização da prática profissional e a importância da reflexão docente.

Neste sentido, o presente estudo investigou o processo de formação inicial de professores de Educação Física na Educação Infantil. Para tanto, vincularam-se as disciplinas “Educação Física na Educação Infantil I” e “Educação Física na Educação Infantil II” de um curso de Licenciatura em Educação Física do Município de São Paulo.

Nestas duas disciplinas, o propósito era oferecer um contexto de formação – laboratório didático – a fim de integrar as atividades desenvolvidas no âmbito da Universidade e as atividades desenvolvidas no âmbito da Escola Básica - Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a saber:

(1) Referente à Universidade: aulas teóricas, aulas práticas, análise das representações das práticas docentes por meio de relatos sobre a prática pedagógica, seminários, trabalhos individuais e em grupo, planejamento e discussão de atividades de ensino, elaboração de materiais didáticos, relatório de práticas e entre outros.

(2) Referente à Escola Básica: observação de aulas do professor de sala e dos ambientes da EMEI (parque, brinquedoteca, informática, sala de leitura e vídeo e refeitório), participação em reuniões de pais/responsáveis, reuniões de professores, desenvolvimento de atividades de ensino sob supervisão (professor coordenador, professor da escola campo e monitor bolsista), experimentação dos materiais didáticos e, observação das aulas de uma professora de educação física experiente que ministra aulas para duas turmas.

Sendo assim, o laboratório didático se constitui como um lugar de reflexão sobre a prática pedagógica e comprehende os estudantes-professores enquanto produtores de saber e saber-fazer e, não somente, consumidores de conhecimentos acadêmicos e profissionais.

Como nos lembra Tardif (2018, p. 288, itálico nosso) “*a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos futuros professores de profissão*”. Logo, um dos desafios dos cursos de formação inicial de professores é o de favorecer a construção de sua identidade de professor. E por isso, faz-se necessário arquitetar conexões de formação que valorizem a experiência como estudante, bem como estudante-professor.

Finalizando, Martins; Barbosa; Mello (2018), ao analisarem a produção científica relacionada à Educação Física na Educação Infantil em território nacional no período de 1979 à 2015 nas principais revistas da área de Educação Física e Esporte (revistas de estratos A2, B1 e B2 no Web-Qualis/Capes: Movimento, Motrivivência, Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Motriz, Revista de Educação Física da UEM, Pensar a Prática e Revista Brasileira de Educação Física e Esporte); destacaram a carência de pesquisas voltadas à formação inicial em Educação Física para a atuação profissional na Educação Infantil. Deste modo, os autores

reiteraram a importância de pesquisas futuras que considerem a articulação entre teoria e prática, a associação entre as escolas de Educação Infantil e as universidades para a operacionalização de práticas pedagógicas, assim como a construção de conhecimentos entre os diferentes protagonistas do cotidiano escolar e os estudantes-professores. Os autores defendem que, na atualidade, é imprescindível a análise e compreensão de como os cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil têm organizado e desenvolvido seus programas no que diz respeito ao trabalho pedagógico na Educação Física Infantil.

Portanto, a investigação da formação inicial de professores em contato com o ambiente escolar, em que as práticas e valores específicos da unidade escolar são compartilhadas com teorias e pesquisas educacionais, pode enriquecer a formação docente e contribuir para o aperfeiçoamento de projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura.

2. OBJETIVO

Os objetivos desta pesquisa são investigar qual é o significado da experiência do laboratório didático na formação profissional de estudantes-professores e os conhecimentos que os estudantes-professores aprendem e mobilizam diante dessa experiência em sua formação profissional em contexto escolar.

3. REVISÃO DA LITERATURA

3.1 Formação de Professores Profissionais

A profissionalidade é entendida como um conjunto de características que reúne a base dos conhecimentos e das habilidades e/ou competências necessárias ao exercício profissional e a profissionalização como um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo. Por esta razão, não existe coerência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação reconhecidamente validadas entre os pares (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). E ainda, complementam as autoras, que é de extrema importância aos estudantes-professores, durante a formação docente inicial, refletir sobre o desenvolvimento de sua profissionalidade e de sua profissionalização, tendo em vista o exercício profissional.

Considerando o exposto acima, neste momento cabe distinguir a noção entre profissão e ocupação que, em essência, são diferenciadas a partir da natureza e da forma que os conhecimentos são adquiridos. Uma profissão é balizada por possuir um corpo de conhecimentos necessários à sociedade, advindos de pesquisas científicas e de desenvolvimento tecnológico, que nortearão as ações profissionais e os serviços prestados à sociedade. Já a ocupação é caracterizada por ações e serviços prestados à sociedade em um processo restrito de tentativa e erro. O que não significa desprezar o conhecimento proveniente de tentativa e erro decorrente de profissionais experientes Morford¹ (1972, apud FERRAZ, 2017, p. 16). Nesta mesma lógica, Tardif (2018) reitera que no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo.

Deste modo, na profissão docente existe uma dinâmica constante entre os aspectos, a saber: (a) estruturação, reestruturação e apropriação dos conhecimentos e, (b) formação do profissional como um processo contínuo ao longo do tempo que inclui a formação inicial e continuada, bem como as experiências escolares e culturais anteriores ao curso superior. Este fato decorre da necessidade de os profissionais serem capazes de constante aperfeiçoamento, isto é, tendo competência para se adaptar ou alterar a sua prática profissional sempre que o mundo do trabalho assim demandar (FERRAZ, 2017).

Retomando o movimento de profissionalização, que dentre seus objetivos almeja a renovação dos fundamentos epistemológicos da profissão docente, reside a questão da

¹ MORFORD, W. P. **Toward a profession not a craft.** Quest, v.18, p.88-93, 1972.

epistemologia da prática profissional. Prática profissional aqui é compreendida como um conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Para a noção de “saber” é dado um sentido amplo, que envolve os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes durante o exercício profissional. Refere-se àquilo que em outros momentos foi denominado de “saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2018).

Ainda, segundo o autor, o propósito de uma epistemologia da prática profissional é o de desvelar estes saberes, reconhecendo como estão integrados realmente nas tarefas dos profissionais e de que forma foram incorporados, produzidos, utilizados e transformados em função dos limites, possibilidades e recursos intrínsecos às suas atividades de trabalho. A compreensão da natureza destes saberes e o papel que desempenham no trabalho docente é fundamental para a constituição da identidade profissional docente.

Cabe salientar que este conjunto de saberes não tem por objetivo a normatização ou prescrição de ações a serem seguidas pelos docentes, mas um caráter consultivo, em que se ofereçam ideias, pistas, e guias de orientação que possam auxiliar o docente na reflexão sobre seu trabalho (DINIZ-PEREIRA, 2010).

Neste sentido, reconhecendo a ideia de que há uma base de conhecimentos para o ensino, diversos pesquisadores passaram a investigar e sistematizar a origem e a forma que os saberes profissionais dos professores são mobilizados, validando esse *corpus* de saberes para aperfeiçoar a formação docente. Tendo por objetivo identificar um repertório de conhecimentos necessários ao ensino para alicerçar a elaboração de programas de formação de professores, estes estudos caracterizam-se por abordagens que valorizam a fala do professor, compreendendo-o como um profissional que aprende e constrói conhecimento em sua prática, mediante as condições do seu próprio contexto profissional. Deste modo, faz-se necessário orientar as ações de formação incorporando à tradicional abordagem acadêmica, outras dimensões formativas importantes, tais como; a pessoal, a profissional e a organizacional (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, itálico do autor).

Corroborando esta perspectiva, Tardif (2018, p. 36, itálico nosso) define saberes docentes como: “*um saber plural, formado pela amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais*”. Assim, o professor, o ensino e a unidade escolar tornam-se objetos de pesquisa para as ciências da educação. E os conhecimentos científicos, se incorporados à prática do professor e dos estudantes-professores, constituem-se em saberes docentes importantes para a formação profissional.

Outra característica dos saberes docentes apresentada pelo autor diz respeito aos conhecimentos pedagógicos e disciplinares. Os conhecimentos pedagógicos apresentam-se como orientações e concepções advindas de reflexões padronizadas que formam um sistema de representação da prática educativa, oferecendo formas de saber-fazer e técnicas de ensino. Os conhecimentos disciplinares representam os conhecimentos que são produzidos e incorporados às instituições universitárias, correspondendo aos diversos campos do conhecimento de que dispõe a sociedade e apresentam-se em forma de disciplinas (por exemplo: Matemática). Além disso, há os conhecimentos curriculares, que se apresentam na forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e entre outros), definindo o modelo de formação dos alunos que os professores aplicam. Por fim, os conhecimentos experenciais são constituídos a partir da experiência do professor no exercício de sua função, quando se desenvolvem saberes específicos, abalizados em seu trabalho cotidiano e contexto. Em síntese, o professor é um profissional que precisa conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de deter conhecimentos relacionados às ciências da educação para que possa desenvolver um saber prático, fundamentado em conhecimentos rigorosos e em sua experiência formativa (TARDIF, 2018).

Outra possibilidade de se pensar os saberes da docência pode ser encontrada em Pimenta (2008). Para a autora, pode-se caracterizar os saberes docentes em: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. O primeiro, considera as experiências (trajetória) de escolarização dos estudantes-professores antes do ingresso no curso de formação de professores. Este mesmo saber também é produzido no cotidiano docente, seja pela reflexão de sua própria prática quando comparada a de seus pares, seja por meio da leitura e análise de textos produzidos por educadores. O segundo, relaciona-se à consciência dos professores sobre as formas e significados do conhecimento, como ele se constitui e o poder do conhecimento na sociedade (inclusive na vida pessoal); assim como a relevância de se discutir e refletir sobre a sua área de conhecimento (sua especialidade) na contemporaneidade. Por fim, os saberes pedagógicos, constituem-se mediante a ação do profissional ou dos estudantes-professores no fazer que, em contato com os saberes da educação e da pedagogia, encontra referências para embasar e questionar suas práticas, confrontando-as e reelaborando-as. Estes saberes são mobilizados a partir dos problemas que a prática impõe, reiterando a importância do vínculo teoria e prática de forma não hierárquica.

Outro pesquisador importante a tratar dos saberes docentes no contexto das reformas curriculares sobre a formação de professores é Lee Shulman. Segundo Almeida e Bajone (2007, itálico dos autores) este estudos tem influenciado pesquisas e políticas educacionais

em diversos países, propondo uma base de conhecimentos (*knowledge base*) a partir de investigações sobre importantes questões, tais como: Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores? Qual é o conhecimento dos professores sobre o conteúdo trabalhado? O que um professor sabe e quando ele passa a saber? Quando um novo conhecimento é aprendido, o conhecimento antigo é revisto e, ambos constituem uma nova base de conhecimentos?

Segundo Shulman (1987), a base de conhecimentos para o ensino advém de sete categorias de conhecimento, a saber:

1. Conhecimento do conteúdo;
2. Conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias para o gerenciamento e organização da sala de aula);
3. Conhecimento curricular (seleção e organização do programa de ensino);
4. Conhecimento pedagógico do conteúdo (combinação entre conteúdo específico e pedagogia, que é o espaço exclusivo dos professores e de sua compreensão profissional);
5. Conhecimento dos alunos (características de desenvolvimento do indivíduo);
6. Conhecimento do contexto escolar (características culturais, sociais e econômicas dos alunos, da comunidade e do ambiente de trabalho);
7. O conhecimento dos fins educacionais (propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica).

Sob a ótica deste autor, entre as categorias mencionadas, o conhecimento pedagógico do conteúdo merece atenção especial, pois distingue os tipos de conhecimentos necessários ao ensino. O conhecimento pedagógico do conteúdo é aquele que diferencia o especialista de uma determinada área do conhecimento de um professor nesta mesma área, expressando o conhecimento típico do professor. Ele representa a combinação entre o conteúdo específico de uma área e a pedagogia, para o entendimento de temas específicos, problemas ou questões elencadas, sendo organizado e adaptado para diferentes contextos, níveis de interesse e complexidade e, desenvolvidos em sala de aula (processo educacional). Dito de outra maneira, o professor associa o conhecimento formal sobre o conteúdo a ser ensinado (fruto de pesquisas educacionais) com o conhecimento de natureza prática (tácita) que é desenvolvido a partir de sua experiência enquanto docente. Assim, ensina um determinado tópico utilizando-se de diferentes representações e o adéqua, considerando as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e suas concepções sobre os conteúdos, para que seja comprehensível ao aluno.

No Brasil, os termos saberes dos professores e saberes da prática ganharam notoriedade em função das publicações de textos em português de Tardif et al. (1991); Gauthier et al. (1998); Tardif (2018); Pimenta (2012) e de outros estudiosos que realizaram pesquisas sobre a formação de professores, principalmente sobre o “pensamento do professor”. Apesar de, às vezes, os termos saberes e conhecimentos serem utilizados como sinônimos, os mesmos derivam de concepções teóricas distintas (FERNANDEZ, 2015). Segundo Fiorentini; Souza Júnior; Melo² (1998, p. 312 apud FERNANDEZ, 2015, p. 503):

[...] o conhecimento aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o saber, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação.

Desta maneira, conhecimento e saber são concepções distintas no contexto teórico da noção “conhecimento de base” docente. O que Shulman (1987) propõe por meio de seu programa de formação docente (base de conhecimentos) é a valorização profissional do professor, transportando-o a um lugar de transformação e construção de conhecimentos específicos, voltados à sua profissão. Por consequência, o conhecimento é a forma especializada do saber, ou seja, o conhecimento advém de uma reflexão do saber fazer, cuja prática é elevada a um nível de tomada de consciência, reflexão, análise crítica, organização, sistematização e intencionalidade. Outra distinção entre os saberes dos professores e os conhecimentos dos professores é a valorização do conhecimento do conteúdo específico por Shulman; pois, o autor ressalta a necessidade de o professor torná-lo pedagógico, dominando e transformando os conhecimentos da base em conhecimento pedagógico do conteúdo (FERNANDEZ, 2015).

A despeito da formação inicial, mais do que atribuir um diploma legal para o exercício profissional da docência, no curso de licenciatura, espera-se uma formação docente adequada aos primeiros anos de exercício profissional e a capacidade de constante atualização formativa. Nesta lógica, a atividade docente não é uma atividade burocrática ao qual basta adquirir conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas para reproduzi-las. Ao contrário, a natureza da ação docente é o ensinar como atribuição ao processo de humanização dos estudantes por meio da escolarização, em um contexto historicamente situado. Desta forma, o curso de licenciatura deve formar o estudante-professor para que possa mobilizar os seus

² FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G. et al. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 307-335.

conhecimentos, habilidades/competências, atitudes e valores mediante as necessidades e desafios que lhes são impostos pelo cotidiano de sua ação, construindo e transformando seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de formação e constituição de sua identidade docente (PIMENTA, 2008).

A formação de todos os professores da educação básica no Brasil se realiza por meio de curso de licenciatura em nível superior, amparado por legislação educacional específica (BRASIL, 1996, BRASIL, 2014a, BRASIL, 2015). Sua configuração tem sido constantemente questionada e isso não é um problema exclusivo dos dias de hoje. Na atualidade, mediante os problemas enfrentados no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade cada dia mais complexa, intensificaram-se as preocupações com os cursos de licenciaturas; sejam as estruturas institucionais que as acomodam ou seus currículos e/ou conteúdos formativos. É necessário esclarecer que essa preocupação não significa atribuir somente ao professor e a sua formação a responsabilidade pelos resultados alcançados nas redes de ensino. Diversos fatores convergem para este quadro. No entanto, a centralidade docente nas ações de ensino torna a legislação educacional, os institutos de ensino superior, as propostas curriculares de cursos de licenciatura, os formadores de professores e os estudantes-professores temas relevantes de preocupação e pesquisa (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Sobre a ação docente, Gauthier et. al. (1998, itálico dos autores) realizam uma análise histórica, desde a Antiguidade, sobre quais eram as ideias que caracterizaram o ensino e o professor em seu ofício/profissionalização e as apresentam em três estágios: (1) um ofício sem saberes pedagógicos específicos, (2) um repertório de saberes sem ofício e, (3) um ofício feito de saberes. No primeiro estágio, o ensino tarda em pensar sobre o seu *corpus* de saberes, demonstrando uma certa ignorância sobre si e adotando ideias preconcebidas (como por exemplo: basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, intuição, experiência e cultura) que, por consequência, impediram o reconhecimento de um saber próprio de seu ofício. No segundo caso, há uma formalização destes saberes nas faculdades de educação a partir de pesquisas científicas inspiradas na psicologia (behavioristas e humanista). No entanto, esses saberes foram criticados por não terem sido produzidos em um contexto de trabalho real e complexo da sala de aula. Este movimento contribuiu para a desprofissionalização docente e descrença nos saberes produzidos pelas faculdades. No terceiro e último estágio, influenciados pelo movimento de profissionalização do ensino e objetivando a não repetição dos equívocos praticados no primeiro e segundo estágios, o atual contexto propõe evidenciar um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, por meio da especificação dos saberes

da ação pedagógica professor, legitimados pela pesquisa e pela atividade dos professores agregadas à formação docente. Desta forma, a formação inicial do professor seria dada na universidade, considerando o ofício no contexto escolar e o saber real do professor, disseminado no interior da universidade, atribuindo-lhe um reconhecimento conjunto à altura de sua relevância.

No que se refere ao caso específico da Educação Física, ao analisar as políticas públicas e os processos históricos que envolveram a produção de diretrizes curriculares para a formação de professores dessa disciplina no Brasil, entre o período de 1934 a 2004, Benites; Souza Neto; Hunger (2008) evidenciaram significativo avanço nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em suas Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2002 (cursos de graduação em nível superior, formação de professores da Educação Básica, licenciaturas) e Resolução CNE/CES7/2004 (curso de graduação em Educação Física, nível superior, graduação plena), uma vez que trouxeram uma nova concepção para a formação de professores mais qualificados para o seu campo de atuação, priorizando a dimensão política da profissão, as competências e o conhecimento da área, bem como a perspectiva da profissionalidade docente e da identidade profissional docente.

Ainda, segundo os autores citados, as concepções e modelos curriculares de formação do professor de Educação Física ao longo do século XX e do início do século XXI no Brasil, modificaram-se a partir de seu contexto histórico (política educacional nacional e internacional) e consequente interesse na qualificação e certificação destes “profissionais”; permitindo observar três concepções/modelos curriculares de formação no período citado: primeiro a concepção biológica e sua atenção ao “saber-fazer”, posteriormente uma formação técnico-científica – concepção de racionalidade técnica e, por último, a concepção acadêmico-profissional (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Em síntese, a adoção do currículo técnico-científico objetivou a superação da concepção do modelo curricular pautado nos conteúdos gímnico-desportivos para “dar um corpo de conhecimentos teóricos” aos formandos em Educação Física. Esta mudança foi diretamente influenciada pelos questionamentos imputados à Educação Física por pesquisadores em universidades (Internacionais e, posteriormente no Brasil) a respeito de sua “cientificidade”. Já a concepção de modelo curricular acadêmico-profissional foi impulsionada pelo processo mundial de neoliberalização, que passou a exigir um novo contorno profissional em diversas profissões, bem como na Educação Física. Nesta perspectiva, as publicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394/96 e da Lei n. 9.696/98, de regulamentação profissional da Educação Física,

corroboraram para este novo cenário, sinalizando o atual contexto histórico no campo da formação e intervenção profissional em Educação Física (SOUZA NETO et. al., 2004).

Na atualidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação (licenciatura) em Educação Física são regulamentadas pela Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que revoga as DCNs (dos cursos de graduação plena em Educação Física) em suas Resoluções CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004 e CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007, e disposições em contrário. São objetos de orientação destas Diretrizes: organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos, instituindo os princípios, os fundamentos, as finalidades, e a sua dinâmica formativa. Por princípios e fundamentos, entende-se no CAPÍTULO III - DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, em seu Artigo 9:

VI - Mobilização efetiva de princípios que norteiam a formação inicial e continuada nacionais comuns, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; e f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

VII - Ampliação do conceito de docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2018).

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que institui as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e constitui a base para a construção das DCNs de Educação Física, estabelece como princípio, orientações para a organização, elaboração e desenvolvimento de cursos em nível superior para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, em seu CAPÍTULO I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, nos Artigos 3º e 11º propõem:

Art. 3. IX - articulação entre formação inicial e formação continuada.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
 IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

Art.11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso [...] I – articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas (BRASIL, 2015).

As DCNs (Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que institui as Diretrizes para os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) representam um importante avanço no que diz respeito à construção, organização e institucionalização de uma política educacional nacional (base comum nacional) para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, reivindicação histórica de diversas entidades do campo educacional. Este documento é resultado de inúmeros debates e discussões entre o Conselho Nacional de Educação e entidades educacionais e em seus marcos legais na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação - 2014/2024 (BRASIL, 2014a) e nas deliberações de Conferências Nacionais de Educação - CONAE (BRASIL, 2010b; 2014b).

Em suma, estas Diretrizes ressaltam a imprescindível articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Educação Básica ao apontar a conexão entre elas por meio de “políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores”, tendo em conta a centralidade da formação dos profissionais do magistério. Pretendem, assim, a superação da dicotomia entre teoria e prática, bem como a articulação da formação acadêmica com a prática profissional. Propõem ainda, uma concepção/modelo de docência que prima pelo exercício articulado nos processos de ensino e aprendizagem e organização e gestão da educação básica, reconhecendo a especificidade do trabalho docente e a realidade dos diferentes ambientes escolares da educação básica e da profissão (DOURADO, 2015, p. 315).

A conjuntura supracitada, atinente à reformulação dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica e da Educação Física, transformou-se em realidade no Canadá (Quebec) na primeira década do século XXI. Este movimento de reestruturação foi impulsionado pelo movimento mundial de profissionalização docente e de reformas curriculares dos programas de formação inicial de professores entre os anos 80 e 90 do século XX nos Estados Unidos.

Dentre as propostas observadas em comum em diversos países, destacavam-se a busca por: (a) melhoria da qualidade da formação inicial por meio de pesquisas aos saberes na

formação, especialmente aos saberes práticos ou da experiência; (b) adoção de uma proposta de formação paulatinamente suportada pela prática profissional realizada dentro do ambiente escolar; (c) indicar e articular os diversos saberes (teóricos e práticos) na base da formação profissional do professor; (d) reconhecer os professores como responsáveis por sua formação, saberes e desenvolvimento profissional dentro de uma carreira docente; (e) estabelecer e valorizar parcerias entre universidade e escola, vislumbrando uma conexão entre estes dois espaços para a formação inicial e; (f) dar autonomia às organizações escolares, visando à colaboração docente em torno de projetos pedagógicos de desenvolvimento profissional e promoção do sucesso escolar dos alunos. Depreende-se desta necessidade de reformulação, a configuração de duas concepções/modelos de formação docente: acadêmico e profissional (BORGES, 2008).

Quadro 01. Modelo de formação Acadêmica e Profissional segundo Borges (2008).

	Modelo Acadêmico	Modelo Profissional
Profissional	Voltado para a formação profissional que é tomado como um tecnólogo, um <i>expert</i> , que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa, a fim de aplicá-los na prática escolar.	Voltado para a formação do profissional reflexivo, que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.
Saberes	Baseado na epistemologia científica.	Baseado na epistemologia da prática.
	Visão unidimensional e disciplinar dos saberes na base da formação.	Visão pluralista dos saberes na base da formação.
	Saberes científicos e curriculares são a referência para a formação profissional.	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional.
	Pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes na base da formação, enquanto os professores aplicam os saberes na base da formação.	Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão, o saber da experiência, os saberes práticos possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos.
Modalidades de formação	Centrada na formação acadêmica.	Centrada na prática.
	Estágio não muito longo, no final do curso.	Estágio em alternância ao longo da Formação.
	A universidade é o centro da formação.	A escola é o <i>lócus</i> central da formação.
	Apesar das idas ao campo (ao meio escolar) é a universidade que controla todo o processo de formação.	Ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade. O processo de formação é partilhado e, em certa medida, mesmo a avaliação é partilhada entre os atores.
	Os atores envolvidos na formação são particularmente os docentes universitários, os professores que recebem os estagiários se limitam a dar	Envolve outros atores que aqueles tradicionalmente implicados na formação. Além dos professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio) envolve

	<p>conselhos partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários.</p>	<p>diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores.</p>
	<p>Apoia-se, sobretudo, em dispositivos tradicionais de transmissão de conhecimentos e notadamente sobre a ideia de que, dominando um bom repertório de casos e técnicas, o profissional é apto a agir em situações reais de ensino.</p>	<p>Envolve dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes. Ancorada em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos, clínicas etc.</p>

Fonte: Borges, 2008.

Neste sentido, a mesma autora defende a implantação de um curso de formação de professores que considere uma articulação real entre teoria e prática, buscando alternar (modelo de alternância) as experiências entre o meio escolar (*lócus* de prática) e a universidade, visando à reflexão necessária sobre a ação e sobre as teorias postas em ação.

A articulação real entre teoria e prática, a produção de conhecimentos construídos e validados por pesquisadores e professores da educação básica, tendo a escola como um *lócus* de formação a partir da parceria universidade e escola ao qual refere-se a autora acima citada, aspira romper com os dois perfis de profissionais existentes apontados por Tani (2011), a saber: (1) os de tendência mais acadêmica e, (2) os de tendência mais profissional. O primeiro, caracteriza-se por um modelo de formação essencialmente fundamentado no domínio de um conteúdo formal (disciplinas acadêmicas). Já o segundo, acredita que os conhecimentos necessários aos profissionais de Educação Física são os aplicados, advindos prioritariamente da prática profissional e não de disciplinas acadêmicas.

De acordo com Tani (2011) ambos os conhecimentos - acadêmicos e profissionalizantes - são relevantes para a atuação e preparação profissional. Para este pesquisador, compete aos cursos de preparação profissional a estruturação e o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos (acadêmicos e profissionalizantes), sistematicamente identificados e caracterizados, tendo como base o perfil de profissional que se pretende formar.

No que diz respeito aos cursos de licenciatura em geral, há um predomínio de formas tradicionais de ensino e uma estrutura que segue a razão disciplinar acadêmica em detrimento da profissional, assim como existe uma evidente separação do trabalho entre os professores de profissão e os formadores. Além disso, seus currículos são excessivamente fragmentados e especializados, tendo a organização dos conteúdos em unidades de ensino de curta duração e desconexas entre si, apresentando baixa relevância aos estudantes-professores (TARDIF, 2018). De acordo com o mesmo pesquisador, é urgente e fundamental estabelecer uma

parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas. A profissionalização e a ligação entre estas instituições constituem-se no objetivo principal das reformas dos cursos de formação de professores. Tal proposta, transforma a escola em um espaço de formação (inicial e continuada), “de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica” (p. 280).

Esta parceria entre universidade e escola é analisada por Zeichner (2010) a partir de diferentes entrecruzamentos de fronteiras, propondo a construção de um “terceiro espaço” advindo de espaços híbridos nos cursos de formação inicial de professores. O mesmo, rejeita as binariedades existentes entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático profissional, entre a teoria e a prática e, entre os professores da Educação Básica e do Ensino Superior para a formação dos futuros professores. Desta forma, os discursos usualmente contrapostos dentro de uma lógica do isso ou aquilo são superados e transformados em um discurso que considera tanto isso, quanto aquilo. Assim, a tese defendida por este pesquisador é de que “esses espaços híbridos incentivam um status mais igualitário para seus participantes, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre escola e universidade” (p.487). Assim, abarca uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática profissional, a fim de subsidiar a aprendizagem dos estudantes-professores em formação.

3.2 O professor prático-reflexivo e sua formação

O movimento de profissionalização do magistério impulsionado, a partir dos anos 1980, pelos ideais de promoção da formação de professores em nível superior, da reestruturação do ensino e da carreira docente, cujo objetivo era o de obter reconhecimento profissional e a consequente elevação dos salários, trouxe consigo novos termos e conceitos que foram integrados ao vocabulário da área educacional como, por exemplo, epistemologia da prática profissional, professor reflexivo, prático-reflexivo, saberes docentes, conhecimentos, habilidades e competências, entre outros (ALVES, 2007).

Neste capítulo, discutir-se-á o conceito de professor reflexivo que tem sido explorado por pesquisadores e formadores de professores na América do Norte (SHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993; TARDIF, 2018), na Europa (PÉREZ GÓMEZ, 1992, NÓVOA, 1992; ALARCÃO, 2005) e no Brasil (PIMENTA, 2012; LIBÂNEO, 2012).

Inicialmente, o conceito de “reflexão” é reconhecido como uma característica própria dos seres racionais, sendo a capacidade de refletir um atributo de todos os seres humanos (adjetivo). Já, a reflexão atrelada a noção de “professor reflexivo” surgiu no campo

educacional a partir dos anos 1990 e ganhou evidência com as ideias de Donald Schön (PIMENTA, 2012). Neste sentido, explica a pesquisadora, Schön destacou o papel da reflexão no processo de formação docente, mas propôs que o modelo de formação profissional acadêmico fosse substituído pela perspectiva de formação a partir da prática profissional.

A formação profissional acadêmica pode ser definida por três etapas: (1) apresenta-se a ciência de forma teórica; (2) posteriormente, sua aplicação e; (3) a realização de um estágio que pressupõe a aplicação dos conhecimentos técnico-profissionais pelos estudantes-professores. Criticando esta perspectiva, Schön adverte que o profissional assim formado, não consegue dar respostas às circunstâncias que emergem no contexto diário da atuação. Isto decorre do fato das demandas profissionais, frequentemente, transcenderem os conhecimentos formulados pela ciência e as possíveis respostas técnicas, que esta formação poderia oferecer, podem não ter sido formuladas (PIMENTA, 2012).

Desse modo, como forma alternativa ao modelo acima apresentado, Schön (1992) valoriza a *experiência* e a *reflexão na experiência* por meio de uma formação profissional alicerçada numa *epistemologia da prática*, concebendo a prática profissional como um momento profícuo para a construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização decorrente da própria prática profissional. Destaca também que é necessário valorizar o conhecimento tácito presente em soluções que os profissionais apresentam no ato de sua atuação, e que permitem respostas adequadas às situações originais, de incertezas e indefinições.

De acordo com Schön (1992), a função docente pressupõe o *conhecimento na ação* (prático), a *reflexão na ação* e, *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* (nível reflexivo). O *conhecimento na ação* (prático) relaciona-se ao conhecimento interiorizado, espontâneo e não explícito (tácito), manifestando-se simultaneamente às ações de saber fazer diante do hábito e da rotina, mas que não precedem a ação. Porém, este conhecimento não é suficiente, uma vez que algumas situações se apresentam de maneira inédita ou saem da rotina e necessitam de resoluções originais. Para tanto, exige-se a *reflexão na ação*, representada por uma reflexão simultânea à ação, pela qual o profissional, neste caso o professor reflete e ajusta o seu modo de agir frente às contingências impostas por sua realidade de trabalho num processo dialógico com a situação, levando-o ao improviso e a novas construções. Todavia, este conhecimento não permite uma análise profunda, contextualizada e ampla da situação em função do não distanciamento e da urgência de uma resposta imediata à sua ação. Por isso, a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* é imprescindível. Neste último estágio, o conhecimento, se constitui a partir de uma problematização e análise posterior aos processos e

resultados da ação do professor, mediante retrospectiva por meio de registro sistemático, escrito ou verbal, e da busca de referenciais teóricos e de técnicas para a solução contextualizada do problema enfrentado, permitindo a compreensão do ocorrido e a reconstrução de sua prática para uma ação que ainda está por vir.

Pimenta (2012), a partir das ideias de Schön alerta que a prática refletida sinaliza para uma perspectiva exitosa tanto na atuação do ensino, quanto na formação docente. Como consequência, os currículos de formação deveriam oportunizar um momento de prática profissional aos estudantes-professores com base na atuação profissional de outros professores, inclusive professores experientes. Deste modo, desde o início da formação é preciso fortalecer a ideia de um projeto contínuo e integrado entre as instituições formadoras - universidade e escola – que não se resume aos estágios nos anos finais dos cursos de formação.

Ainda, sobre o modelo de formação do professor reflexivo Paguay³ (1994, apud ALTET, 2001, p. 26), defende que se estabeleça uma relação dialética entre teoria e prática, ou seja, um movimento de ir e vir entre prática, teoria e prática. Nesta perspectiva o professor é concebido como um profissional capaz de refletir e analisar sua prática, de propor estratégias para a resolução de problemas e de amparar sua formação na parceria entre os pares e os pesquisadores.

Semelhante à ideia do professor reflexivo, mas utilizando outro termo para descrever seu modelo de formação e de identidade do professor, Tardif (2018) o descreve como um “prático reflexivo” – que é melhor representado pela figura de um professor experiente e não a de um perito. Apesar de possuir um vasto repertório de conhecimentos, o prático reflexivo desempenha duas funções essenciais: “deliberar” e “refletir”. Para além da tomada de decisão dos meios adequados à resolução eficaz de um problema (caráter deliberativo), o faz a partir da reflexão sobre os fins educacionais mediante um contexto específico, considerando as particularidades e circunstâncias das situações de trabalho (caráter reflexivo). Deste modo, Tardif (2018) assevera que o prático reflexivo simboliza o profissional com sólida formação, preparado para lidar com situações relativamente adversas e incertas e, a partir delas, é capaz de apresentar resoluções novas a estes problemas.

Zeichner (1993) faz algumas ressalvas sobre a perspectiva reflexiva do ensino e da formação de professores. Em uma análise atenta às possibilidades de utilização do conceito de

³ PAGUAY, L. Vers un référentiel des compétences professionnelles de l’ enseignant. **Recherche et Formation**, 16, 7-33.

reflexão e da formação do prático reflexivo pelos formadores de professores na América do Norte, aponta para quatro desvios chamados de “ilusão da reflexão”, a saber:

(1) A concentração de esforços para que professores em início de carreira ou estudantes-professores reproduzam as práticas de ensino de professores experientes, negligenciando as teorias e os saberes mobilizados, tanto em suas práticas quanto na de outros professores;

(2) A continuidade de uma racionalidade técnica camouflada de uma perspectiva reflexiva, limitando o processo de reflexão às estratégias de ensino em detrimento dos objetivos, ou a utilização de programas (ou currículos) prontos, cujos meios e objetivos são determinados por “especialistas”, resumindo o ensino a uma atividade técnica;

(3) A concentração da reflexão dos professores em sua própria prática ou em seus alunos, descartando qualquer análise a respeito das condições sociais (econômicas, políticas e culturais) do ensino e que influenciam o trabalho desenvolvido pelo professor dentro da sala de aula e na escola;

(4) A abordagem individualista sobre a reflexão do ensino, pela qual o professor pensa sozinho o seu trabalho, sem relação alguma com outros professores ou com a estrutura de outras escolas e/ou sistemas educativos.

Entre as críticas realizadas em seu estudo a partir do contexto brasileiro e de autores internacionais sobre o movimento do professor reflexivo (gênese e desenvolvimento), Pimenta (2012) também coloca em relevo as seguintes questões: (a) a responsabilização exclusiva do professor como único agente de mudanças e inovações no ensino; (b) a supervalorização das práticas para a consolidação dos saberes dos professores; (c) o individualismo da reflexão do professor, originado por uma reflexão isolada sobre si mesmo; (d) a dificuldade de investigações nos espaços escolares e a limitação desta a estes locais; (e) a visão autoritária ao debitar a resolução de todos os problemas da prática sobre a perspectiva da reflexão; (f) o modismo temporário devido a não apropriação crítica da origem e dos contextos que a delinearam, gerando a banalização de uma perspectiva docente reflexiva.

Entretanto, com base nestas críticas, Pimenta (2012) indica alternativas para a superação destes desafios. De forma enfática, contrapõe-se à noção de reflexão individualizada que se limita ao contexto da aula e da escola, sugerindo a reflexão sobre a prática na própria unidade escolar, aliada aos diferentes âmbitos que condicionam o exercício profissional. Também destaca a importância da reflexão coletiva, em que professores e agentes da gestão escolar (coordenadores, vice-diretores e diretor) se apoiem uns aos outros, construindo um ambiente fértil de aprendizagem mútua. Por fim, defende a articulação entre

os saberes teóricos e os saberes práticos, tendo em vista a análise e compreensão dos diferentes contextos (históricos, sociais, culturais, organizacionais), para neles intervir e transformar; sobretudo, com base na reflexão e reconhecimento da dimensão política das ações dos professores, direcionadas a objetivos democráticos emancipatórios.

Não obstante, o que se pretende nesta perspectiva é apresentar aos professores, aos formadores de professores e às instituições que formam os estudantes-professores, que a formação do professor reflexivo acena como um instrumento importante e valioso à pesquisa e à formação de professores. A justificativa para tal posicionamento é, essencialmente, por não reduzir o professor a uma ação exclusivamente técnica, reafirmando a prática docente como uma ação intencional e reflexiva a partir de discussões e análises oriundas do coletivo para a tomada de decisões. Com isso, valoriza-se o caráter interpretativo e de valores nas ações e decisões dos profissionais (PIMENTA, 2012; LIBÂNEO, 2012).

Finalizando, importa agora saber como e quais estratégias utilizar para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, tendo em vista o exercício profissional docente autônomo, responsável e crítico. Entre as diversas possibilidades, Alarcão (2005), tem priorizado a análise de casos, as narrativas e as perguntas pedagógicas. A primeira permite a análise de uma situação concreta, contextualizada e sujeita à interpretações, em que o caso apresentado permite revelar situações complexas da atividade docente e construir conhecimentos. Já as narrativas, evidenciam a forma como cada pessoa/profissional experimenta e vê o mundo que, por consequência, apresenta possibilidades de reflexões em diferentes amplitudes e profundidades. A narrativa do professor pode assumir um caráter autobiográfico ou priorizar os alunos, a escola, as políticas educacionais, o comportamento da sociedade frente à educação, ou os condicionantes que permitem compreender os objetivos e os diferentes contextos educativos. Por último, as perguntas pedagógicas representam os questionamentos imputados a si mesmo e aos outros. Estes devem ter uma intencionalidade formativa (aprendizagem) e, independentemente de serem realizados por um colega ou supervisor, devem objetivar o desenvolvimento crítico, emancipatório e mobilizador do professor na sociedade.

As estratégias mencionadas para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor devem percorrer e integrar os diferentes degraus de uma escala de sabedoria (dados, informação, conhecimento e sabedoria). Nesta lógica, a formação docente e sua capacidade de reflexão não deve limitar-se ao cotidiano e suas demandas; mas sim, situá-los em um cenário abrangente, haja vista sua função e a da escola na sociedade (ALARÇÃO, 2005).

Brookfield (1995) elabora e responde a seguinte questão: o que é um ensino/formação numa perspectiva crítico-reflexiva? Para este pesquisador, é necessário um foco específico - um incidente crítico (dilema e situação problema) - para coompreender o que está envolvido neste processo e quais são as vatagens de se tornar um professor que reflete criticamente. Demarcar algumas das diversas hipóteses e posturas sobre o que se faz durante um incidente em particular, representa a chave de um começo de uma docênciia reflexiva e, por meio destas, amplia-se o máximo de perspectivas desconhecidas ou, até então, não exploradas.

No entanto, o mesmo ressalta a dificuldade deste processo ocorrer de forma individual, pois acredita que aquele que reflete sozinho está preso em suas estruturas perceptivas e estas determinam a forma como enxerga as próprias experiências. Desta forma, destaca ser preciso encontrar lentes úteis que contribuam para a reformulação necessária - capaz de refletir a imagem de quem faz e como faz e, assim, propõe quatro lentes de reflexão distintas e interconectadas, a partir dos seguintes aspectos: (1) Nossa autobiografia como aprendizagem de prática; (2) O olhar dos nossos estudantes; (3) A experiência dos nossos colegas (revisão por pares); e (4) A literatura sobre o tema (revisão a partir da literatura).

A primeira lente visa acessar e refletir sobre a autobiografia como aprendiz (estudante) que traz implicações importantes sobre a forma com que se concebe o ensino. Ajuda a recordar experiências próprias (positivas e negativas) como aprendizes e auxilia na compreensão da prática com a qual um professor está fortemente comprometido (reproduzindo ou evitando), ainda que suas escolhas pareçam estar em dissonância com o modelo ou abordagem pedagógica aprendida.

A segunda, propõe enxergar a própria prática por meio dos olhos dos estudantes que participaram de nossas aulas, constituindo-se em um elemento consistente e surpreendente da prática docente. O professor deve estar preparado para as críticas (positivas e negativas), criando um ambiente de anonimato (questionário) em um primeiro momento, até a construção de um clima democrático e seguro, no qual o estudante possa se expressar e reconhecer o valor da reflexão crítica junto com o professor e o grupo. Desta forma, o professor pode realizar uma avaliação de como os estudantes interpretam e recebem suas atitudes, vivenciam o aprendizado, bem como visualizar a sala de aula na perspectiva dos estudantes.

A terceira, revisão por pares sobre o que se faz, rompe o silêncio invididual na qual a prática do professor está envolvida e pode fornecer informações úteis ao abrir novas formas de ver e pensar sobre a prática. Os pares funcionam como um espelho crítico, refletindo sobre ações que, por vezes, passam despercebidas. Ao realizar um diálogo ou descrever as próprias experiências com os pares, abre-se a possibilidade de uma reflexão sobre a prática e seu

embasamento teórico, verificando a própria leitura de um problema enfrentado, as respostas dadas, as hipóteses levantadas e justificativas realizadas em oposição (ou não) à leitura empreendida pelos pares, representando a possibilidade de se posicionar no lugar do “outro”. Este caminho é fundamental para a construção de uma consciência crítica, onde os pares auxiliam a revisitá e/ou mudar estruturas cristalizadas.

A quarta e última lente é a da literatura (“teoria”), pela qual a reflexão e a análise crítica iluminam a própria prática, nomeando as experiências e o repertório que, geralmente, são compreendidos como particulares. Assim, possibilita a percepção de que os dilemas ou crises individuais carregam, frequentemente, tensões compartilhadas (coletivas). Ainda, segundo o autor, potencializa múltiplas perspectivas sobre estas situações, dando suporte aos futuros docentes mediante a compreensão de que as demandas de âmbito privado fazem parte de processos políticos mais amplos (condicionantes).

Para concluir, Nóvoa (1992) defende que um projeto de formação de professores que pretenda qualidade, deve centralizar seus esforços na construção de uma consciência crítica-reflexiva, propiciando aos estudantes-professores um ambiente favorável ao fortalecimento de um pensamento autônomo e de oportunidades para autoformação de maneira participativa. Neste processo, três vias são de extrema relevância: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

A primeira implica o reconhecimento de que a pessoa constitui o professor e sua formação está relacionada à produção de sentidos sobre as vivências e experiências de vida (pessoal, social e profissional). Portanto, é importante fornecer espaços para a interação entre as dimensões pessoais e profissionais numa dinâmica de valorização dos saberes da experiência (identidade pessoal e profissional) e dos processos educativos, alicerçados no tripé proposto por Schön: (conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação), para que cada pessoa possa produzir a sua vida e a sua profissão.

A segunda, sugere a valorização de uma formação reflexiva dos professores, mas que perpassa os diferentes modelos e práticas de formação, estabelecendo uma nova relação dos professores para com o saber pedagógico e científico; proporcionando momentos de experimentação, inovação e de novas formas de trabalho pedagógico. Por isso, é preciso valorizar e investir nos saberes dos professores, trabalhando-os em suas dimensões teóricas e conceituais.

Por último, o desenvolvimento organizacional consiste em pensar a escola não apenas como um espaço de trabalho, mas sim, como um local privilegiado de formação, por meio da

construção coletiva das propostas pedagógicas da escola. Em outras palavras, o desenvolvimento profissional deve estar relacionado com a escola e seus projetos.

3.3 Cenário brasileiro das pesquisas sobre formação docente em Educação Física Infantil

Para a realização do presente estudo, realizou-se uma busca nas principais revistas científicas da área de Educação Física, a saber: Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Revista Motriz, Revista da Educação Física/ UEM, Revista Pensar a Prática e Motrivivência e, nas bases de dados Scielo e Google Scholar. Utilizaram-se os seguintes descritores: “Formação inicial em Educação Física infantil”, “Epistemologia da prática” e “Professor reflexivo”. O objetivo foi identificar pesquisas voltadas à formação inicial do professor de Educação Física na Educação infantil. Foram encontradas seis pesquisas que serão apresentadas e analisadas a seguir.

Tendo em vista a análise das disciplinas dos cursos de formação de professores em Educação Física, especialmente na Educação Física Infantil, Martins; Tostes; Mello (2018) analisaram 16 ementas e suas respectivas bibliografias (267), de 14 cursos em universidades públicas do país, onde o critério de inclusão dos estudos advinham da presença de um professor de Educação Física (especialista) na primeira etapa da Educação Básica pública municipal. De acordo com estes pesquisadores, existe uma distância notável entre o conteúdo das ementas e bibliografias em relação aos pressupostos indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010a) e Base Nacional Comum Curricular – Segunda versão Brasil (2016), principalmente no que se refere à concepção de infância (criança, corpo/movimento e jogos;brincadeiras) e ao processo de organização do trabalho pedagógico apontados por estes documentos educacionais de amplitude nacional, assim como à produção acadêmica da área educacional.

Outra questão relevante indicada foi a predominância de uma visão biológica de desenvolvimento infantil alinhavada por autores da Psicologia do Desenvolvimento e do Comportamento Motor. Diante destes resultados, os referidos pesquisadores demonstram uma preocupação a respeito da ampliação, ou até mesmo da permanência do professor com formação em Educação Física na primeira etapa da Educação Básica. Para finalizar, sugerem novas pesquisas que considerem outras universidades em que não existe a atuação do professor de Educação Física no magistério público municipal.

Lacerda e Costa (2012), realizaram uma pesquisa cujo objetivo era o de tecer uma análise do currículo de formação dos professores de Educação Física (licenciatura) de uma

Universidade estadual baiana, no que se refere às especificidades para a futura atuação (inserção do futuro professor) na Educação Infantil. Para tanto, utilizaram-se de pesquisa documental a partir da Análise de Conteúdo via Análise Temática, com enfoque dialético. As pesquisadoras destacam os seguintes resultados: os planos de curso de algumas disciplinas não coadunam com a perspectiva de educação defendida pelo projeto do curso (perspectiva crítica e emancipadora); há sobreposição de conteúdos, inclusive àqueles específicos da Educação Infantil e suas especificidades; o currículo apresenta poucas citações relacionados à Educação Infantil e; o Projeto do Curso, bem como o planejamento das disciplinas demonstram conformidade dos conteúdos relacionados à Educação e à Educação Física (história da educação, teorias pedagógicas e políticas educacionais). Contudo, as autoras defendem que é preciso ir além da análise documental do currículo de formação dos futuros professores de Educação Física Infantil para verificar se o curso oferece subsídios necessários à sua atuação profissional. Neste sentido, afirmam que é imprescindível verificar se o currículo planejado acontece realmente no contato com a realidade e se, de fato, preparam e como preparam os estudantes-professores de Educação Física na Educação Infantil.

Outra pesquisa relevante foi realizada por Vieira e Welsch (2007), objetivando a análise dos cursos de formação inicial em Educação Física da grande Florianópolis-SC (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC) e sua relação com a possível atuação profissional destes futuros professores. Neste caso, tomaram por base uma dissertação (Vieira - 2007) e em um Trabalho de Conclusão de Curso (Welsch - 2007). A dissertação investigou o lugar social da biografia esportiva na formação de professores de Educação Física em processo de formação inicial (UFSC e UDESC), por meio de análise dos documentos curriculares e entrevistas. Já o trabalho de conclusão de curso investigou as práticas pedagógicas dos professores formados pela (UFSC) e sua atuação na escola pública, relacionando formação acadêmica e prática pedagógica, por meio de entrevistas. Após análise destas fontes, as pesquisadoras apontaram uma evidente valorização do esporte no contexto da formação inicial, em função da obrigatoriedade de disciplinas esportivas nos cursos e das experiências esportivas prévias dos futuros professores. Observaram também que as práticas de ensino destes professores, por vezes, estão vinculadas às experiências anteriores à formação universitária e que esta não tem sido suficiente para uma formação cuja prática pedagógica seja autônoma, crítica e transformadora. Notaram uma perspectiva tecnicista de formação, resumindo o ensino ao simples saber fazer para ensinar a fazer, ou seja, o saber jogar. Além de evidenciaram uma abordagem de Educação Física Infantil voltada à promoção da saúde. Diante deste cenário, as pesquisadoras reiteraram a

necessidade de uma reformulação não apenas curricular, que inclua temas sobre Educação Física e Infância, mas, principalmente a formação pessoal em seu processo de formação enquanto professores. Não obstante, cabe ressaltar que Sayão⁴ (2004, apud VIEIRA e WELSCH, 2007, p. 136) propõe uma alternativa à formação esportivista em Educação Física, por meio do desenvolvimento de uma prática de ensino na própria Educação Infantil.

Ainda sobre a formação de professores de Educação Física para a atuação na Educação Infantil, pesquisas de (PINTO, 2001; RANGEL-BETTI e GALVÃO 2001; ARRIBAS, 2004) foram publicadas em âmbito nacional. A maioria delas antecederam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Licenciados, Brasil (2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores de Educação Física, Brasil (2018) o que reforça a relevância de novos estudos incluindo estas Diretrizes Curriculares.

O estudo de Pinto (2001), de caráter bibliográfico e documental, objetivou refletir sobre a problemática da educação infantil, tomando como foco de análise o processo de formação de professores para a intervenção pedagógica na infância brasileira. A pesquisadora defende a proposta de um redimensionamento da ação do professor nesta etapa da educação básica e uma formação voltada à especificidade da produção cultural infantil. Entre os resultados de sua pesquisa, destacam-se: (1) a atuação dos professores de Educação Física Infantil contemplando as diferentes linguagens presentes na criança que são exteriorizadas pela oralidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade e pelo brincar. Assim, os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas, entre outras manifestações e linguagens, devem ser desenvolvidas de maneira interdisciplinar, considerando a contação de histórias, o teatro, a música, o circo, entre outros, ampliando o conhecimento corporal das crianças e dos professores para à compreensão de si, dos outros e do mundo; (2) a formação inicial exige uma ruptura da dicotomia teoria-prática, uma apropriação crítica da cultura e dos conhecimentos, o conhecimento de diferentes concepções de infância, das instituições escolares, das teorias sobre jogos e sobre a criança em movimento. Esta formação cultural perpassa o acesso aos livros, revistas científicas, teatro, cinema, grupos de estudos, projetos de extensão e, por fim, às diferentes linguagens que permitam ao futuro professor seu desenvolvimento pessoal e profissional; (3) a formação docente para esta etapa deve vincular o contexto em que vivem as crianças ao contexto mais amplo da sociedade, dos anseios e percursos de vida dos professores, bem como ao sistema educacional brasileiro e; (4) a Educação Física deve refletir sobre as possibilidades entre seu conhecimento/conteúdos e as

⁴ SAYÃO, D. T. O Fazer pedagógico do/a professor de Educação Física na Educação Infantil. *Secretaria Municipal de Educação/SME. Divisão de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis/PMF*. Florianópolis, 2004.

produções culturais e produções científicas, propondo pontos de interseção entre esta área e as demais áreas, ou seja, promovendo a interdisciplinaridade.

No caso do estudo de Rangel-Betti e Galvão (2001), durante o 1º semestre letivo, com 38 estudantes de uma Universidade Pública de São Paulo (UNESP - Rio Claro) em um período anterior a disciplina de Prática de Ensino (5º semestre letivo), cujo objetivo foi o desenvolvimento do conteúdo da disciplina de Educação Física infantil na perspectiva do ensino reflexivo. As autoras empregaram a pesquisa-ação, referindo-se à utilização de um planejamento prévio de intervenção, coleta sistemática de dados, um relato dos resultados obtidos e uma análise fundamentada na literatura. Os resultados obtidos por este modelo de ensino indicaram a possibilidade dos estudantes refletirem sobre a finalidade, os objetivos e os resultados de sua atuação, tornando-os capazes de fazer e ouvir críticas ao analisarem a própria prática de ensino e de seus pares. Este processo de ensino foi realizado mediante a reflexão sobre: o planejamento, o conteúdo, as estratégias, procedimentos de avaliação, atitudes dos estudantes-professores, entre outros temas. Ou seja, a proposta foi torná-los protagonistas de seu processo de formação, bem como imprimir nestes estudantes a responsabilidade para ministrar aulas. Outro resultado, observado a partir dos relatórios, aponta para a reflexão dos estudantes-professores antes, durante e após o processo de ensinar, indicando relações entre teoria e prática. As limitações mencionadas por estas pesquisadoras residem no fato das aulas de Educação Física dos estudantes-professores não terem sido ministradas para crianças, mas sim entre os próprios estudantes. Assim, há compreensão de que este formato de aula na universidade apenas se aproxima do real.

Semelhante à pesquisa acima apresentada, há na Espanha uma pesquisa realizada por Arribas (2004). De caráter qualitativo, por meio de análise de conteúdo temático-categorial, utilizou-se um questionário de perguntas abertas com 26 estudantes-professores que estagiaram em 26 escolas, em um período de 13 semanas, cujo objetivo envolveu a interpretação do pensamento dos estudantes-professores a respeito da carreira do professor especialista em Educação Física Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental durante a disciplina de Prática de Ensino. A ideia foi verificar em que medida o pensamento dos estudantes-professores estão em acordo com as competências que se espera desenvolver em sua formação inicial. Para tanto, as opiniões dos estudantes foram divididas em três temas: (a) a prática de ensino na formação dos professores; (b) configuração dos centros escolares e, (c) a presença da Educação Física na escola. Os resultados indicaram que diversos estudantes-professores expressaram ansiedade em relação a sua inserção na escola e no relacionamento com os alunos da escola básica. Além disso, citaram a possibilidade de refletir e contrastar a

realidade escolar com as aprendizagens advindas do curso de formação de professores na Universidade. Os estudantes-professores ratificaram a decisão de tornarem-se professores e houve unanimidade em antecipar o semestre letivo da prática de ensino, juntamente com a ampliação do tempo de duração. Entre as facilidades, mencionaram o apoio recebido pelos professores e equipe escolar e, no que se refere às dificuldades (que não coincidiram) em seus relatos, apontaram a substituição de um professor sem o conhecimento adequado do assunto a ser ensinado e a dificuldade de preparação do relatório final em função do volume de trabalho envolvido. Além de mencionarem uma surpresa agradável ao perceberem a ação integrada entre os próprios professores na escola e destacaram também o papel de outros agentes educacionais na intervenção direta em sala de aula. A avaliação dos professores sobre a prática de ensino foi o tema mais recorrente nos relatos dos estudantes-professores que, em sua maioria, apontaram a capacidade dos professores em estabelecer laços afetivos com os alunos durante as aulas. Entre os aspectos negativos, relataram a dependência de material didático (livros, filmes, cartões) por parte dos professores generalistas e, em relação aos especialistas (Educação Física), a sua tendência à improvisação. Observaram uma valorização da escola em relação aos professores de Educação Física e disseram ter estabelecido um bom relacionamento com os alunos. Manifestaram também o desafio de ouvir, compreender e respeitar a opinião dos alunos. Não foi identificado problema de infraestrutura e material escolar para a oferta das aulas de Educação Física. Finalmente, os resultados da pesquisa revelam que todos os estudantes-professores sentiram-se satisfeitos com a experiência no âmbito escolar, tanto em relação à aprendizagem para a sua atuação como futuros professores, quanto em relação ao crescimento pessoal.

Em pesquisa recente realizada no Brasil, em relação à parceria universidade e escola, Ferraz (2017) , com o objetivo de investigar o laboratório didático em Educação Física na Educação Infantil como possibilidade de formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física, utilizou-se da pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista com grupo focal ao final do ano letivo (5º e 6º semestre das disciplinas de Educação Física na Educação Infantil I e Educação Física na Educação Infantil II). Para análise dos dados, fez uso da análise de conteúdo temático-categorial. Os resultados indicaram que o laboratório didático foi relevante para a formação inicial dos futuros professores. Os aspectos que facilitaram a adequação da formação inicial foram: (1) a imersão na realidade escolar, por meio do acesso à documentação, diferentes espaços e atividades da escola campo; (2) o amparo dos colegas e da equipe escolar para a realização das propostas de intervenção nas aulas de Educação Física; (3) a mediação e adequação pelo formador e

monitor bolsista das práticas pedagógicas para desenvolvimento das atividades a partir da realidade escolar; (4) o diálogo entre as práticas pedagógicas e as questões teóricas desenvolvidas na universidade; (5) a reflexão sobre o campo profissional da Educação Física escolar em geral e, particularmente da Educação Física na Educação Infantil. Contudo, de acordo com o pesquisador acima citado, a reflexão dos estudantes-professores pouco considerou a análise das políticas educacionais públicas e o contexto macrossocial que, frequentemente, condicionam o exercício profissional docente.

Estes estudos analisados, reforçam a defesa da indissociabilidade entre teoria e prática na formação dos professores e, por consequência, a possibilidade de investigações sobre a implantação de inovações curriculares na formação inicial.

4. MÉTODO

Esta pesquisa, caracterizada como de natureza qualitativa e descritiva (DENZIN E LINCOLN, 2006), foi conduzida mediante as orientações metodológicas de BARDIN (1995) e TRIVIÑOS (1987) para a análise de conteúdo temático categorial, adotando-se a perspectiva hermenêutica como referência de análise da estrutura interna de cada tema e suas relações.

A pesquisa qualitativa perpassa múltiplas disciplinas, campos de investigação e temáticas. O termo pesquisa qualitativa compreende e interconecta uma família complexa de terminações, de conceitos e de conjecturas. Uma tentativa comum e simplificada de definição inclui: uma atividade que posiciona o observador dentro do mundo. Desta forma, a pesquisa qualitativa utiliza-se de um conjunto de práticas materiais (empíricas) e interpretativas que buscam dar transparência ao mundo. Essas práticas modificam e entendem o mundo a partir de diferentes representações, abrangendo as observações (notas de campo), as entrevistas (oral e/ou escrita), as imagens (fotografias e vídeos) e até mesmo lembretes - que expressam períodos e significados corriqueiros e/ou problemáticos na vida das pessoas. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa assume uma abordagem naturalista, na qual os pesquisadores estudam e investigam os fenômenos em seus ambientes naturais, objetivando sua compreensão por meio de interpretação correspondente aos significados que as pessoas lhes atribuem. Desse modo, cada prática oferece um cenário distinto de mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Referente ao conjunto de atividades interpretativas na pesquisa qualitativa, Denzin; Lincoln, (2006) esclarecem que não há sobreposição de método ou de práticas específicas. Assim, é difícil concebê-la como um campo de discussão ou de discurso, pois não possui uma teoria ou um paradigma notadamente próprio, da mesma forma como não existem métodos ou práticas distintas e exclusivas. Os autores reiteram que, a pesquisa qualitativa utiliza-se da análise semiótica, da narrativa, do discurso, do conteúdo, de arquivos e da fonêmica, de estatísticas, de tabelas, de gráficos e de números. Assim como:

[...] as abordagens, os métodos e as técnicas de pesquisas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, do feminismo, [...] do desconstrucionismo, da etnografia, das entrevistas, da psicanálise, dos estudos culturais, da pesquisa baseada em levantamentos e da observação participante, entre outras (p. 21).

Ainda, de acordo com Pérez Serrano⁵ (1994a apud ESTEBAN, 2010) o ponto central da pesquisa qualitativa para seus investigadores, está na realização de:

⁵ SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa:** retos e interrogantes. I Método. Madri: La Muralla, 1994a.

[...] descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e qual são expressas por eles mesmos.

Portanto, a presente pesquisa ampara-se nestes pressupostos para investigar o significado da experiência do laboratório didático na formação profissional de estudantes-professores e os conhecimentos que os estudantes-professores mobilizam (aprendem/ensinam) diante dessa experiência em sua formação profissional em contexto escolar.

4.1 Delimitação

O tema central de análise desta pesquisa será a Educação Física na Educação Infantil, considerando a faixa etária de quatro a cinco anos de idade, portanto, restringindo-se à pré-escola, no que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu Art. 30, parágrafo segundo.

4.2 Sujeitos

A pesquisa foi realizada com 10 estudantes (04 do sexo feminino e 06 do sexo masculino) de um curso de Licenciatura em Educação Física do Município de São Paulo, que cursaram a disciplina de Educação Física na Educação Infantil I e II, pertencentes ao 5º. e 6º. semestres letivo.

O termo de consentimento livre e esclarecido foi informado e preenchido pelos participantes deste estudo, todos maiores de 18 anos de idade. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo – Processo n.º 3.609.577.

4.3 Instrumentos

O instrumento utilizado na presente pesquisa foi a entrevista com grupo focal.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

A entrevista com grupo focal seguiu as orientações metodológicas de Morgan (1988) e foi realizada na última quinzena de aulas, ao final do ano letivo, sendo encaminhada neste período, após a finalização da intervenção na escola campo e das aulas na Universidade.

Os grupos focais foram os mesmos que desenvolveram as aulas na escola campo, constituindo-se em 05 grupos focais. As entrevistas com os grupos foram realizadas no Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano – LAPEM, em uma sala exclusiva, com a

presença do pesquisador e dos alunos posicionados em roda, utilizando-se um gravador digital para registro das falas.

Foi utilizado um roteiro de questões norteadoras, a saber:

- Como foi a experiência de dar aulas na EMEI para vocês?
- Qual a importância deste projeto na formação profissional e acadêmica que estão tendo aqui nesta “Instituição de Ensino Superior?
- Quais foram os desafios? O que deu certo? O que foi interessante?
- Quais conteúdos você desenvolveu na EMEI? Quais os critérios utilizados para a seleção destes conteúdos?
- Quais estilos de ensino você adotou nas aulas ministradas na EMEI? Por quê?
- Se você tivesse que contar para alguém quais características têm os alunos da EMEI, o que você falaria?
- O que você aprendeu sobre a EMEI (Escola)?
- Qual a diferença entre uma criança ter e não ter Educação Física na educação infantil?
- Durante sua experiência na EMEI, em quais situações você precisou ajustar ou transformar um conteúdo para que os alunos compreendessem/realizassem? Dê um exemplo:

Este instrumento de coleta de dados permitiu a captação de informações sobre muitas pessoas em uma mesma sessão. Além disso, o ambiente de grupo pode minimizar opiniões falsas ou extremadas, proporcionando o equilíbrio e a fidedignidade dos dados. O formato flexível permite ao moderador explorar perguntas não previstas e obter informações não limitadas a uma prévia expectativa do pesquisador. As mediações do entrevistador foram realizadas mediante as temáticas do roteiro proposto, e abarcando também tópicos que os próprios integrantes dos grupos apresentaram.

Sendo assim, o papel do pesquisador na mediação dos temas nos grupos focais foi muito mais de organizador das manifestações dos sujeitos do que de entrevistador propriamente dito. Assim, questões previstas inicialmente foram flexibilizadas em função da dinâmica das discussões.

Os temas abordados neste roteiro de entrevista buscam questionamentos básicos que interessam à pesquisa e que podem desencadear um campo de novas interrogações à medida que se recebem as respostas dos informantes. Portanto, o pesquisador mostrou-se sensível aos

temas sugeridos pelos estudantes-professores que, de antemão, não estavam contemplados do roteiro prévio.

4.5 Tratamento e organização dos dados: questões metodológicas

As categorias propostas para análise dos dados foram explicitadas conjuntamente à apresentação e discussão dos resultados. Deste modo, enfatizaram-se os eixos e respectivos elementos presentes no referencial teórico, em função dos objetivos propostos nessa pesquisa (significado da experiência de formação e base de conhecimentos docente).

A análise dos dados foi realizada por meio do método de Análise de Conteúdo, utilizando-se como referenciais os estudos de Triviños (1987). O autor sugere que o método de análise de conteúdo pode seguir três etapas básicas, distintas e complementares: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A pré-análise refere-se a organização do material, objetivando o recolhimento dos dados e a estruturação das informações para posterior análise. A descrição analítica visa selecionar as partes relevantes e essenciais para a investigação, buscando-se sínteses convergentes e divergentes de ideias, ou expressão de concepções “neutras”, isto é, que não estão especificamente unidas a uma teoria. A terceira etapa, denominada interpretação inferencial, caracteriza-se por reflexões do pesquisador, elaboradas a partir das fases anteriores e dos materiais, que se constituem nas fontes de informação, visando contemplar as questões norteadoras do estudo (TRIVIÑOS, 1987).

Sendo assim, para a elaboração dos textos extraídos das entrevistas foram realizados os seguintes procedimentos:

1^a Fase: transcrição, na íntegra, das informações obtidas nas entrevistas com destaque em negrito para os conteúdos manifestos que responderam, especificamente, às perguntas do roteiro da entrevista. As falas que não abordaram diretamente as questões da pesquisa não foram destacadas em negrito;

2^a Fase: a partir do texto da primeira fase, especialmente os destaque em negrito, elaborou-se a reconstrução dos conteúdos, ainda em forma de perguntas e respostas, aqui apresentado em forma de quadros, visando à produção de um texto com as ideias principais dos sujeitos entrevistados;

3^a Fase: Foram considerados os pressupostos das fases anteriores, elaborando-se categorias de análise para a discussão dos resultados, orientando-se pelos objetivos e referenciais teóricos.

Desta forma, o presente estudo seguiu as seguintes etapas: 1) leitura, análise e interpretação da transcrição das entrevistas com o grupo focal; 2) organização do material coletado com a devida classificação por atributos (frequência de ocorrência e relevância); 3) definição e descrição das categorias de análise à luz dos objetivos da pesquisa; 4) codificação do material a partir das unidades de registro e contexto; 5) tratamento dos resultados - interpretações e inferências.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo descreve e analisa os dados produzidos por esta pesquisa, fundamentando-se no método proposto no item “4.5 Tratamento e organização dos dados: questões metodológicas”.

Este capítulo foi organizado em dois tópicos, a saber: (1) o significado da experiência na formação profissional de estudantes-professores; e (2) a base de conhecimentos de estudantes-professores na formação profissional em contexto escolar. Cabe ressaltar que, esta pesquisa teve como propósito investigar a formação de estudantes-professores mediante o laboratório didático, que articula a formação na Universidade junto à Escola, concebendo-o como um *lócus* profícuo de formação profissional.

5.1 Significado da experiência na formação profissional de estudantes-professores

Para compreensão do papel da experiência na formação profissional dos estudantes-professores, foram criadas 10 categorias de análise, a saber: articulação Universidade-Escola, dimensão afetiva, currículo, identidade docente, relação teoria e prática, prática de ensino, prática reflexiva, trabalho coletivo, biografia e educação infantil.

A seguir, cada categoria de análise será apresentada e discutida mediante: (a) sua definição, (b) fragmentos das entrevistas (unidade de registro) e (c) inferências e interpretação.

(1) Articulação Universidade-Escola

É de reconhecimento geral que a formação inicial se beneficia com projetos de intervenção que articulam a Universidade e a Escola Básica. Isto se deve, entre outros aspectos, à oportunidade de a formação inicial contemplar conceitos, teorias e estratégias pedagógicas estudadas e discutidas durante as aulas na Universidade que ocorrem em situações reais de ensino. Esta categoria confirma a conexão com o modelo de prática profissional em programas de formação de professores (Tardif, 2018).

O modelo de prática profissional implica que as experiências práticas têm o potencial de vincular conhecimento e prática; organizando, indagando, refinando e produzindo conhecimento sobre o ensino (Tardif, 2018). As citações abaixo fornecem exemplos de reconhecimento dos participantes do laboratório didático sobre esta experiência.

“Eu achei enriquecedor, sabe? [...] essa vivência dentro da escola faz com que a gente sinta na pele as reais dificuldades que a gente vai encontrar quando for trabalhar, né?” (Sujeito 4).

“Então, a experiência de dar aula na EMEI inserida nesse projeto de, como se fosse uma residência né? Em aula. É, acho que, foi bem importante na formação e pra futuros processos de, de aula e até de estágio mesmo” (Sujeito 3).

“Foi muito muito boa, mesmo, é, eu acho que é uma oportunidade que deu um diferencial muito grande pra nossa formação, de fato. [...] e esse estágio que é o laboratório junto com a nossa aula para mim é o melhor meio, eu acho que todos tinham que ser dessa forma” (Sujeito 1).

Os estudantes-professores reconheceram e valorizaram o laboratório didático dentro da disciplina para sua formação acadêmica e profissional, bem como a importância de uma parceria entre a Universidade e a Escola, uma vez que permite vivenciar as demandas e o papel docente *in lócus*, na realidade, durante o seu processo de formação e, não ao término desta.

Tais resultados reiteram os pressupostos de pesquisadores como Nóvoa (2017), Zeichner (2010) e Tardif (2018) a respeito da formação de professores, que indicam a edificação de um terceiro lugar, ou “entre lugar”. Uma “casa comum”, residida por universitários e representantes das escolas e da própria profissão, conectando realidades e conhecimentos heterogêneos. A característica deste espaço é o caráter híbrido, entrelaçando a universidade à escola. Sua proposta integra o conhecimento profissional e universitário para a aprendizagem dos estudantes-professores, contrária a visão aplicacionista e da ciência universitária voltada ao trabalho a ser desenvolvido para a escola, assim como a recusa daquela visão técnica e “praticista”, ancorada apenas nos valores do “chão da escola”. Assim, é preciso promover dispositivos de formação em alternância, propiciando o aprendizado dos conhecimentos advindos das disciplinas universitárias com as situações e problemas vividos na escola, cuja promoção visa à produção de novas aprendizagens por intermédio da ação, da reflexão e da pesquisa.

(2) Dimensão afetiva

Ao pesquisar os momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de licenciados em Educação Física, Moletta et. al. (2013) observaram que a insegurança inicial da atuação profissional se configura no momento de maior tensão neste processo e, adverte, que é preciso atenção às situações-problema por parte dos formadores de professores, uma vez que experiências de insucesso podem resultar em desistência ou em um redirecionamento para outras áreas de intervenção profissional.

A seguir, alguns depoimentos dos estudantes-professores relacionados à dimensão afetiva que corroboram a importância de se considerar este aspecto na formação inicial.

“E no começo acho que foi muito complicado, mas ao longo do semestre isso foi... Eu acho que essas últimas aulas já foram bem tranquilas porque você já vai pegando o jeito depois, a experiência foi sensacional” (Sujeito 5).

“E aí eu ajudei lá, um monte de crianças conseguiu fazer os movimentos no final da aula e enfim, eu fiquei muito feliz por isso. Agora eu me sinto mais segura pra ajudar outras crianças também” (Sujeito 8).

“[...] É, tem aquele é, aquela questão de ser uma... Nunca ter feito, né? Então, é, tem aquele receio assim de primeira aula assim, mas eu acho que as crianças ajudam muito nessa parte também, porque elas... Elas tão muito disponíveis pra aula, né?” (Sujeito 10).

Os estudantes-professores relataram medo e insegurança no início do laboratório didático em relação à prática de ensino devido a inexperiência e ao pouco tempo de prática de ensino para gestão de aula, quer seja pela falta de conhecimento, quer por estarem em processo de formação. No entanto, ao final deste processo a percepção era de autoconfiança e de prontidão ao exercício da docência na Educação Infantil.

Para Huberman⁶ (2000, apud ROSSI; HUNGER, 2012) o desenvolvimento profissional do professor caracteriza-se em um processo não linear e díspar, portanto, não idêntico, no qual o início da carreira docente pode ser cercado de medos, dúvidas e angústias ou dar-se de maneira segura e confiante. O ciclo de formação docente profissional revela-se como um processo complexo.

Atinente à formação docente, para Freire (1996) o essencial não é a repetição mecânica da ação docente, deste ou daquele gesto, mas a consciência do valor dos sentimentos, das emoções, das intenções e da insegurança a ser superada pela segurança, na medida em que o medo vai sendo “educado” e reverbera em coragem para novas ações.

(3) Currículo

Pesquisadores em âmbito nacional e internacional (PIMENTA, 2008; SCHÖN, 1992; MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF; 2018) reiteram a importância de uma formação de professores universitária, que oportunize momentos de prática profissional aos estudantes-professores com base na atuação profissional de professores iniciantes e experientes desde o

⁶ HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

início da formação e, não apenas, ao final deste processo, consolidando a concepção de formação como um *continuum*, de maneira integrada à Escola.

Os estudantes-professores analisam o currículo de licenciatura que estão cursando em seus depoimentos.

“Eu não esperava isso, para mim foi muito bom, eu acho que é até algo que falta nas outras disciplinas, a gente não ter esse contato direto com o mesmo público. E então foi muito enriquecedor” (Sujeito 8).

“Eu sinto que quando a gente está aqui na faculdade a gente não sente com as matérias uma experiência prática dos conteúdos e principalmente na licenciatura, né?” (Sujeito 6).

“E acho que o que a Fê falou faz muito sentido, nas outras disciplinas a gente não tem, o estágio desta “Instituição de Ensino Superior” não é tão bom assim, né? Acho que 10 horas é muito pouco, é, se a gente fosse observar 10:00 horas, as horas que a gente observou na EMEI, valeria mais a pena a gente dar 2:00 horas de aula lá, a gente aprende mais que nas 10 horas que a gente ficou ali no ar, então eu acho que a questão do contato com os alunos foi bem interessante.” (Sujeito 7).

Ao analisar os relatos destes sujeitos em relação à Instituição na qual realizam o seu curso de Licenciatura, nota-se que os estudantes-professores percebem uma sobrecarga de disciplinas “teóricas” em detrimento às “práticas”, a limitada possibilidade de prática nas outras disciplinas e, ainda, o fato de não ministrarem aulas para estes públicos.

Esses relatos fazem sentido, uma vez que os mesmos cursaram durante dois anos a Etapa Comum do curso de Licenciatura em Educação Física, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018, negrito nosso) para a formação de professores de Educação Física, estabelecem no CAPÍTULO 2 - DA ETAPA COMUM, em seu Artigo 8 - Parágrafo único: *“As instituições, no âmbito de suas políticas institucionais curriculares, deverão desenvolver, [...] preferencialmente, em 10% da carga horária adotada na etapa comum”*, as seguintes atividades acadêmicas integradoras:

- b) disciplinas de aproximação ao ambiente profissional de forma a permitir aos estudantes a percepção acerca de requisitos profissionais, identificação de campos ou áreas de trabalho e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interativas com espaços profissionais, inclusive escolas de educação básica e média (BRASIL, 2018).

Neste sentido, Tardif (2018) faz um alerta e demonstra preocupação ao modelo aplicacionista de formação docente, pautado em uma lógica apenas disciplinar (universitária) e não relacionado a uma lógica profissional, que considera as funções docentes e as diferentes

realidades da ação docente. O mesmo autor exemplifica que a lógica disciplinar é ancorada em questões de conhecimento e não por questões de ação. Na disciplina, aprender é conhecer. Já, na prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. Assim, no modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas.

(4) Identidade docente

O processo entre ser (pessoa) e o tornar-se professor (constituição profissional) é uma construção contínua e complexa. Para Iza et. al. (2014) a construção da identidade docente sobrevém de uma via de “mão dupla”, em meio a fatores externos (políticas educacionais, currículos das licenciaturas) e fatores internos (tomada de consciência de seu papel enquanto professor, compromisso assumido junto aos alunos). Esses fatores interagem e promovem mudanças na construção da identidade, notadamente caracteriza-se por um movimento do próprio sujeito, disponível e ávido por compreender o que é ser professor, bem como as práticas que compõem o exercício de sua profissão.

Seguem-se alguns depoimentos:

“Juntar, acho que a sua identidade um pouco porque cada um tem o seu jeito de dar aula, de ter o contato e você também trazer as referências né, que você tem, a pesquisa que a gente faz, o que a gente estuda, conseguir juntar essas duas coisas, acho que esse foi o maior desafio” (Sujeito1).

“Acho que auxilia nos nossos processos de experiência de saber, querer saber se de fato é isso. De para onde eu vou? Com o quê eu quero lidar no futuro?” (Sujeito 2).

“É, eu acho que ela é importante desde a construção dentro de sala de aula, com a ideia de como montar planejamentos e afins. Eu acho que é uma coisa que a gente pode ou não levar para frente esse modo, mas acho que já é algo que é colocado como uma possibilidade e cada pessoa vai encarar isso na sua vida, sua vida profissional de alguma forma.” (Sujeito 2).

Os sujeitos também mencionaram a oportunidade de experienciar (antecipar) situações profissionais futuras e, ao mesmo tempo refletir sobre tais demandas. Além disto, trouxeram à tona suas histórias de vida (conhecimentos, valores, atitudes e crenças) e a forma como estas influenciaram em suas escolhas didático-pedagógicas neste laboratório. Assim, relataram dificuldades e facilidades entre o processo de ser (identidade pessoal) e o de tornar-se professor (identidade profissional).

Para NÓVOA (2017), o tornar-se professor requer a transformação de uma predisposição para uma disposição pessoal. Continua o autor, é preciso oportunizar diferentes espaços e tempos que propiciem um trabalho de autoconhecimento e de autoconstrução. Essa formação deve ser acompanhada de reflexões sobre a sua profissão desde o primeiro dia de aula na universidade.

(5) Relação teoria e prática

Para Marques; Pimenta (2015) a relação teoria e prática, assim como a formação de professores como profissionais críticos e reflexivos tem sido um grande desafio aos cursos de formação docente. Dentro dos cursos de formação de professores, a desarticulação e a fragmentação dos saberes docentes (entre os da experiência, os científicos e os pedagógicos) nos currículos de formação docente é algo histórico. Esses conhecimentos, com algumas exceções, sempre foram abordados a partir de blocos próprios, hierarquicamente organizados e de maneira não complementar, cuja sobreposição advém do *status* e do poder obtido na academia.

Para as autoras supramencionadas, a atividade teórica por si mesma não conduz à transformação da realidade, não se objetiva, portanto, não se materializa, não podendo ser caracterizada como práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si própria, ou seja, teoria e prática são elementos indissociáveis para a constituição da práxis. Deste modo, é necessário para a concretização do fenômeno educativo, o conhecimento do objeto, o estabelecimento dos fins educacionais e a intervenção no objeto para a transformação da realidade, enquanto realidade social.

Os resultados encontrados diante de suas falas apontam para duas concepções distintas para a relação teoria e prática, a saber: dicotômica e complementar.

Na primeira, dicotônica, percebe-se uma hierarquização e valorização em defesa da prática em detrimento da teoria.

“E no momento que a gente foi para a prática, para dar aula, eu aprendi muito mais do que na teoria. Porque eu aprendo na experiência, de fazendo as coisas” (Sujeito 5).

“Então acho que na parte acadêmica é colocar a parte teórica e na parte profissional é colocar a parte prática mesmo” (Sujeito 7).

[...] Eu tenho mais facilidade com coisas práticas. Então a teoria para mim fica bem abstrata, eu tenho muita dificuldade pra passar isso para prática. E no momento que a gente foi para a prática, para dar aula, eu aprendi muito mais do que na teoria. Porque eu aprendo na experiência, de fazendo as coisas. Então assim, essa coisa de passar do teórico pro

prático eu tenho bastante dificuldade. [...] Então, para mim a experiência ali acaba sendo mais rica do que a discussão na sala, porque ali que eu tô aprendendo, fazendo as coisas então..." (Sujeito 5).

Na segunda, complementar, observa-se a existência de um conhecimento produzido na Universidade (com suas teorias) que se complementa nas práticas conduzidas na escola.

"Eu acho que um ponto crucial assim do, dessa disciplina, é a práxis, né? Que é a união de teoria e prática. A gente aqui que se gradua nesta "Instituição de Ensino Superior", a gente é taxado de "teoricozinho", né? Que não sabe aplicar, nós não temos o tête-à-tête. Então eu acho que as nossas aulas lá, que você intitula como residência, elas têm esse ponto crucial" (Sujeito 9).

"Até porque dentro da prática a gente fazia as discussões voltando na teoria no final das aulas, né? [...] A gente fazia a discussão voltando na teoria com o que acontecia na aula de cada dia que a gente dava e, isso também já relembrava bastante coisa" (Sujeito 4).

"[...] foi muito importante ter essa experiência na EMEI. Porque esse negócio de sentir na prática a teoria é algo meio batido que a gente sempre fala nas outras matérias, mas assim lá realmente você consegue sentir o que você discutiu na aula. Então o primeiro semestre foi aqui mais na escola, a gente conhecendo aprendendo sobre os assuntos. E aí quando chegou no segundo semestre a gente percebeu que tudo aquilo que a gente tava aprendendo a gente realmente conseguiu observar ali, nas aulas que a gente deu, nas horas de estágio que a gente teve que cumprir, tanto no primeiro quanto no segundo semestre." (Sujeito 6).

Tardif (2018) propõe revisar a concepção tradicional da relação entre teoria e prática, opondo-se a visão de que o saber corresponde à teoria e, a prática, por sua vez, é desprovida de saber ou detentora de um falso saber, representado por crenças, ideologias, ideias pré-concebidas, experiências e entre outras. Além disso, questiona a concepção de que este saber deve ser produzido fora da prática (exclusivamente pela ciência, via pesquisa pura) e que sua relação com esta, seja somente a de aplicação de uma teoria.

O autor afirma que esta concepção rejeita aos profissionais do ensino (especialmente os professores) o poder de produzir saberes específicos ao seu trabalho, promovendo a ilusão de uma teoria sem prática ou de um saber sem subjetividade. E finaliza afirmando que “sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe por meio de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem” (p. 235).

Ainda, como se verifica nos depoimentos, foi possível para os estudantes-professores mobilizarem os conhecimentos advindos das teorias aprendidas na Universidade às situações vividas no espaço escolar.

(6) Prática de ensino

Pensar a formação inicial é ir além do domínio de um conteúdo disciplinar específico, transcendendo seu objeto de estudo, suas bases metodológicas e epistemológicas. É preciso, articular essa lógica a totalidade de sentidos, códigos e práticas que envolvem a disciplina escolar e sua compreensão em contexto. Este conjunto de saberes, de posturas físicas, de posicionamentos intelectuais, de atitudes e valores, de códigos e de práticas não devem ser naturalizados ou incorporados de forma irrefletida à identidade e ao fazer profissional docente (GARIGLIO, 2010).

Assim, cabe salientar que os saberes docentes não têm por objetivo a normatização ou prescrição de ações a serem seguidas, mas um caráter consultivo, ou seja, oferecer ideias, pistas e guias de orientação que possam auxiliar o docente na reflexão para aperfeiçoamento do seu trabalho (DINIZ-PEREIRA, 2010). Sobre esse tema, Perrenoud (2001) argumenta que a atuação do professor é exercida em condições singulares. Por exemplo, decidir se devemos intervir em um problema de disciplina específico de um aluno ou se devemos ignorá-lo por um momento e continuar desenvolvendo o conteúdo para, mais tarde, retomar a conversa com este aluno, é algo que se aprende no exercício da função. Desta maneira, o conhecimento necessário para a gestão de uma aula ou programa de ensino implica tempo de experiência frente a uma sala de aula.

A seguir, apresentam-se alguns depoimentos dos estudantes-professores que circunscrevem o tema da prática de ensino.

“Eu acho que qualquer projeto de, de estágio ou de prática, principalmente o supervisionado é muito importante para nossa formação. Talvez, não comparar com a parte teórica, mas a prática, é, na prática a gente consegue identificar muito mais facilmente os problemas que a gente vai enfrentar depois do processo de formado. Como que a gente consegue construir conhecimentos para saber lidar com esses problemas. Então, eu acho que essa prática principalmente supervisionada do jeito que foi, ela traz uma riqueza muito grande pra a gente como futuros profissionais” (Sujeito 3).

“[...] na parte profissional acho que é, a questão de lidar com os problemas que surgem lá, que é, acho que a nossa turma não teve muitos problemas, né? Mas acho que é

uma coisa que a teoria não tem, que é a resolução de problemas, que você tem na prática lá” (Sujeito 7).

“É uma coisa para gente saber que vai dar certo, pode dar certo com outras crianças também enfim, é isso, a gente pode tentar aqui com o auxílio do professor coisas que depois de formado a gente talvez não pode ficar só tentando sem ter uma certeza” (Sujeito 8).

A relevância desta categoria de análise apresenta-se de maneira imprescindível, posto que esta experiência permitiu não apenas identificar problemas e demandas profissionais *in locus* mas, sobretudo, a construção de saberes docentes para a resolução destes problemas e para situações futuras.

Sobre essa experiência e seu caráter social (enquanto prática profissional) na formação inicial docente, Pimenta (1996), ressalta:

[...] a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui.

Segundo Perrenoud⁷ (1993 apud SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016), a formação inicial deve propiciar um equilíbrio entre diferentes dispositivos situacionais para compor a aprendizagem da docência e, assim, permitir aos estudantes-professores a construção de um *habitus* docente. Os autores anteriormente citados continuam, *habitus* compreendido como um “conjunto de maneiras de atuar e de perceber a realidade na situação de ensino escolar. Espera-se que assim eles possam formular uma nova concepção de si, não mais como estudantes, e sim como professores” (p.312).

Shulman⁸ (2005a, apud NÓVOA, 2017), ao delinear uma proposta comum às profissões do humano que lidam com incertezas e imprevisibilidades, elaborou uma síntese de três aprendizagens necessárias à formação destes profissionais:

Uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética.

Nesta perspectiva, nota-se que essa experiência permitiu a cada um destes sujeitos arquitetarem sua posição como profissionais, aprendendo a fazer e a sentirem como professores (NÓVOA, 2017).

⁷ PERRENOUD, Phillip. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

⁸ SHULMAN, L. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, v. 134, n. 3, p. 52-59, 2005a.

(7) Prática reflexiva

No modelo de formação inicial do professor reflexivo, o estudante-professor é concebido como um profissional capaz de refletir e analisar sua prática, de propor estratégias para a resolução de problemas e de amparar sua formação na parceria entre seus pares e formador. Deste modo, enfatiza-se uma relação dialética entre teoria e prática, ou seja, um movimento de ir e vir entre prática, teoria e prática.

Nesta perspectiva, Schön (1992) valoriza a *experiência* e a *reflexão na experiência* por meio de uma formação profissional alicerçada numa *epistemologia da prática*, concebendo a prática profissional como um momento profícuo para a construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização decorrente da própria prática profissional. Ainda, destaca que é necessário valorizar o conhecimento tácito presente em soluções que os profissionais apresentam no ato de sua atuação e que permitem respostas adequadas às situações originais carregadas de incertezas.

A seguir, alguns depoimentos dos estudantes-professores sobre o papel da reflexão no processo de formação.

[...] Ah, mas nossa eu planejei uma aula desse jeito, mas aconteceu de outro jeito. E aí a gente avalia por que isso aconteceu? Quais são as estratégias que a gente já conhece, enfim. Então, acho que, e até individualmente assim, como lidar com alguns... O que eles chamam né, de alunos problemas. Na verdade, é, mas (Sujeito 3).

“[...] ah, a gente acreditava que a gente ia conseguir passar as aulas. Só que daí uma atividade que não dá certo e daí a gente ter que ou trocar ou aumentar a complexidade ou alguma coisa do tipo. E é difícil de você ter essa noção tão rápido, né?” (Sujeito 4).

“E o negócio da aula que você planeja e não, às vezes não sai como você quer. Ah, a gente monta uma aula e planeja x atividades vai, planeja três atividades para colocar durante toda aula. Mas você precisa ter pelo menos umas 10 possibilidades porque eles vão cansar em uma” (Sujeito 2).

“Porque você ia para lá e você levava o que você estava planejando, para mim tem que dar certo do jeito que eu planejei. E a chance que isso tem de dar completamente errado na EMEI é gigantesca. E, lidar com isso no dia-a-dia ... Então assim, a primeira aula que eu saí de lá, eu estava falando com o Ernesto: “mano saí revoltado”. Eu tava tipo, não deu certo isto daqui, não deu certo” (Sujeito 5).

Como se identifica, os relatos dos sujeitos em relação à prática reflexiva apontaram para um processo de reflexão antes, durante e após a ação didática. Antes da ação, ao planejarem a aula a ser ministrada. Durante a ação, mediante a adaptação (ou troca) das

atividades planejadas em função dos recursos materiais, do espaço, das condições climáticas, do número de alunos, da aceitação/assimilação da atividade por parte de alunos, ou em função de alguns acidentes com estes e entre outros. E, após a ação, ao avaliarem todo esse processo junto ao formador e com seus pares.

Embora o valor da reflexão na formação e no exercício profissional docente seja reconhecido, algumas ressalvas são apontadas, tais como: (1) que a reflexão não seja reduzida à própria prática dos estudantes-professores/professores, isolando sua ação em sala de aula e na escola de análises amplas, que considerem os condicionantes (políticos, sociais, econômicos e culturais) no qual estão inseridos; (2) que a reflexão não seja realizada de maneira individual, mas a partir do coletivo, com os pares e com os diferentes agentes da gestão escolar (coordenadores, vice-diretores e diretor), construindo um ambiente de apoio e de aprendizagem mútua (PIMENTA, 2005; ZEICHNER, 1993; TARDIF, 2018).

Ao analisar os diferentes tipos de críticas ao movimento de reflexão na educação, Pimenta (2012) comprehende que:

A superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas.

Precavido à perspectiva de uma individualização da ação docente, Nóvoa (2017) elucida sua inquietação explicando que, não raro, tratam a formação docente como resposta ou salvação a todos os problemas existentes na educação. Esta concepção incorre na visão de professores como “heróis” ou “heroínas” capazes de tudo solucionarem, ou na concepção que responsabiliza, essencialmente, os docentes pelo insucesso educacional.

(8) Trabalho coletivo

Atualmente, sabe-se que é a partir do compartilhamento e do trabalho colaborativo que se potencializam as aprendizagens e, é mediante suas qualidades democráticas que se concretiza o processo formativo. A profissão docente encontra-se em mudança, alterando sua matriz inicialmente individual para uma matriz essencialmente coletiva (NÓVOA, 2017).

A prática coletiva, permite a construção de um fazer e de um pensar compartilhado, relativo às dificuldades ou facilidades da profissão. No entanto, exige afastamento para as análises das ações realizadas, tendo em vista o alcance dos resultados planejados e considerando-se os imprevistos. Tal processo permite ao professor ser percebido como autor e ator de suas práticas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Os estudantes-professores apontam esses aspectos em suas entrevistas.

“Então, a experiência ela foi boa, eu acho muito necessário. Porque quando a gente tem uma experiência junto com os outros estudantes, junto com o acompanhamento do professor da disciplina, a gente consegue ter feedbacks das próprias aulas e enfim, é muito mais produtivo” (Sujeito 3).

“Eu gosto também da questão de tá fazendo junto com a turma, que eu acho que essa coletividade da gente conversar também, a gente se auxilia muito porque um chega com uma ideia e o outro com outra e um sempre tá ajudando o outro e isso é muito bom” (Sujeito 1).

“Eu lembro que a gente foi discutindo nessa primeira aula que ele estava revoltado e eu falei meu, tá todas as crianças tão felizes, tão cansados, todos falaram que adoraram a atividade e ele, “mas não deu certo velho”. A gente teve um impasse com essas coisas também bastante” (Sujeito 4).

A partir destes exemplos, constata-se que os entrevistados enalteceram o planejamento e a prática de ensino compartilhada entre os pares. Isto decorre da oportunidade da ampliação de concepções (convergências e divergências) educacionais a partir do trabalho em grupo, da possibilidade de resolução de conflitos, bem como da importância da observação da prática de ensino entre os pares e dos *feedbacks* recebidos pelos pares e pelo formador.

Finalizando, a profissão docente demanda de seus profissionais ajuste, plasticidade e prontidão ao imprevisível. Não existem modelos ou experiências a serem rigorosamente replicadas. A experiência serve tão somente como referência, nunca como uma padronização que assegura o sucesso das ações. Desta maneira, urge um processo de reflexão, tanto individual quanto coletivo, tornando-se assim, a base de um processo de sistematização de princípios para possíveis ações, nunca como modelos cristalizados.

(09) Biografia

Para Nóvoa (2017), as profissões que envolvem interação humana apresentam uma relevante conexão entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. Assim, as experiências familiares, culturais, esportivas, artísticas, religiosas, na educação básica, entre outras, constituem-se em importantes aspectos do processo de formação docente.

Os depoimentos, a seguir, indicam essa influência:

“Era a necessidade de controlar a turma, assim, acho que isso é um problema, que eu acho que seja um problema ter essa necessidade assim. Eu fui tentando desconstruir isso durante as aulas que eu estava, que a gente deu. Mas eu acho que por um processo meu assim, histórico, em casa, meus pais sempre, enfim, respeito, respeito era ficar quieto pra o outro poder falar, enfim. E criança não é assim” (Sujeito 8)

“Eu gosto muito de trabalhar com a educação infantil, é o que eu sempre trabalhei dando aula de balé, geralmente foi com os pequenos, então é uma faixa etária que eu adoro, porque tem essa coisa de descobrimento do próprio corpo e eu acho que a minha experiência também com a dança fez com que eu gostasse também bastante dessa faixa etária, então eu achei muito gostoso” (Sujeito 1).

“A gente pensou ah, vamos dar uma aula de exploração ou descoberta orientada? E a gente não conseguiu porque o nosso estilo é mais ou menos assim, mas é uma coisa que a gente queria desconstruir, só que não conseguimos, enfim, acho que isso foi um problema grande assim (Sujeito 8).

“Então, eu já tinha algumas experiências que eu considero anteriores da minha vida que ajudaram a definir que eu queria ser professor. Mas, sentir o dar aula na prática, eu acho que me ajudou mais ainda a confirmar algo que eu, né? Eu tive a decisão quando entrei aqui na faculdade e agora quando eu estou fazendo a disciplina, tipo, eu tive esta confirmação podendo dar as aulas na EMEI” (Sujeito 6).

Os entrevistados referendaram influências biográficas por meio de experiências prévias (pessoais e profissionais) no processo de se constituir como professor. Estas foram expressas, por exemplo, por meio da tomada de decisão em relação ao estilo de ensino a ser adotado em função de suas personalidades, ou de predileções para com os conteúdos em função de suas experiências como crianças e adolescentes.

Estes resultados renovam as conjecturas de Santos; Almeida; Bracht, (2009) ao colocarem em relevo às formações sensíveis ao professor como pessoa, rompendo à lógica predominantemente “academicistas” dos cursos de formação docente que consideram importante apenas a aquisição de técnicas por meio de conhecimentos teóricos. Estes autores propõem abordagens “autobiográficas”, posicionando os estudantes-professores no centro de seu processo de formação. O pressuposto é o de que ao abrir uma via de acesso às experiências apresentadas por eles, seja possível problematizá-las, desconstruí-las ou reconstruí-las a partir da reelaboração dessas experiências frente suas identidades pessoais.

(10) Educação infantil:

Em que pese o objetivo deste estudo enfocar a formação inicial docente em um curso de licenciatura que articula experiências na Universidade e na Escola Básica, especificamente, esta pesquisa circunscreveu o ciclo de escolarização da educação infantil. Deste modo, a categoria de análise – educação infantil – aparece nos depoimentos dos estudantes-professores e merece destaque na análise e discussão dos resultados.

A prática pedagógica da educação física na educação infantil possui aspectos singulares que, apesar de ter em comum a cultura corporal de movimentos com o componente curricular Educação Física, precisam ser considerados.

Além do cuidar e educar como fatores indissociáveis, são definidos Direitos de Aprendizagem que, entre outros aspectos, enfatizam o movimento, tais como: experimentar, de múltiplas formas, a gestualidade que marca sua cultura; utilizar movimentos para se expressar, explorar espaços, objetos e situações; utilizar criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento; desenvolver práticas corporais; explorar amplo repertório de movimentos e gestos; descobrir modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo e adquirir a compreensão do seu corpo no espaço, no tempo e no grupo; expressar corporalmente emoções, ideias e opiniões; conhecer-se nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo (BRASIL, 2018).

Apresentam-se, a seguir, alguns exemplos dos depoimentos dos estudantes-professores sobre esta especificidade e sobre a importância de o projeto de formação docente contemplar este ciclo de escolarização.

“[...] eu acho que a maior importância é a questão da idade e normalmente os estágios que são abertos, enfim, eles são a partir do Fundamental I. E a gente ter uma experiência numa escola pública com a educação infantil eu acho que foi fundamental” (Sujeito 1).

“Academicamente eu acho que relativizar pontos de vista do que seria a Infância e do que seria a Educação. Então, eu acho que a disciplina me ajudou muito nisso assim, dessa questão do que eu vou buscar mais para frente que eu pretendo fazer um Mestrado ou do que eu vou tratar no meu TCC, né?” (Sujeito 9).

“E achei muito desafiador dar aula de Educação Física para essa faixa-etária, né? Porque é bem longe de qualquer coisa que a gente imagina que seja comum de uma aula de Educação Física, né? Ela se aproxima muito mais da brincadeira, de introdução a alguma pedagogia e introdução à rotina do que implementação de alguma atividade ou de algo motor, né? Meramente motor, que é o que se tem de mais comum (na educação física) ” (Sujeito 9).

“Para mim ela foi extremamente desafiadora. Porque não é o público que eu gosto de trabalhar, não é o público que me acostumei, até tenho um pouquinho (de experiência com criança pequena) quando eu dava treino de futebol” (Sujeito 5).

Os entrevistados destacaram a experiência do laboratório didático na educação infantil, tendo em vista a oportunidade de interação direta com os alunos desta faixa-etária e suas características, o que não é comum na licenciatura. Ainda, enalteceram o referencial teórico para a ampliação de seus conhecimentos sobre Educação Infantil, principalmente, no que diz respeito ao conceito de infância e de educação. Também mencionaram o tipo de afinidade com este grupo etário.

Ainda, reconheceram a importância da estrutura física e material como um diferencial para o desenvolvimento de um trabalho adequado com educação física na educação infantil.

Este panorama é reconhecido por diversos pesquisadores (GARANHANI, 2002; BASEI, 2008; GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010; BUSS-SIMÃO, 2011; BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013) interessados com o lugar da Educação Física e da ação docente na Educação Infantil, bem como em relação ao lugar da criança/aluno nesta etapa da Educação Básica.

Ao analisar a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil Ayoub (2005) ressaltou, principalmente, a necessidade de integração entre os professores da Educação Infantil e os professores de Educação Física, tendo em vista a não fragmentação das experiências de aprendizagem ou a disciplinarização deste componente curricular nesta etapa. Logo, esta autora propõe a construção de um ambiente interdisciplinar na Educação Infantil, na qual o movimento corporal seja tema integrador de conhecimentos a serem explorados.

Vigilante em relação à Educação Física escolar neste contexto educacional, Garanhani (2002) faz um alerta aos profissionais da área, defendendo um movimento corporal compreendido como um meio para o desenvolvimento físico-motor e para a expressão e comunicação dos significados presentes no contexto sociocultural em que as crianças se encontram.

Deste modo, destaca:

[...] discutir e apresentar elementos teóricos e metodológicos para uma concepção de educação infantil que valorize e sistematize o movimento corporal da criança, no seu processo de apropriação da cultura e na construção do seu pensamento. (p.107-108)

BUSS-SIMÃO (2011) argumenta que a atuação docente de estudantes-professores e de professores envolve a análise dos diferentes mundos que habitam o universo infantil, cabendo o reconhecimento do faz-de-contas, das aventuras, dos jogos e brincadeiras e, dos tempos e espaços que diferem a lógica dos adultos. Portanto, é preciso desenvolver a capacidade de:

[...] observação e registro de modo a capturar não apenas o que as crianças indicam/falam/sentem/experimentam, mas como elas fazem, ou seja, capturar a lógica de pensar, agir, experimentar o corpo, o espaço, o tempo, os objetos, as brincadeiras e as relações sociais que, muitas vezes, aos adultos parece sem sentido. O tempo da infância é um tempo do lúdico, das brincadeiras, do faz de conta, do movimento, dos risos, dos choros, da exploração dos tempos e espaços e do fazer tudo de novo (p. 12).

Para Basei (2008) o aluno deve estar no centro deste processo, já o professor, surge como um mediador, auxiliando na escolha do local, dos materiais e aparelhos que potencializarão as experiências de aprendizagens dos alunos.

As experiências de aprendizagem proporcionadas por meio da exploração corporal têm relação direta com a atração que estes espaços (lugares) e objetos exercem e despertam. Por esta razão, devem ser considerados no planejamento das ações, dentro deste contexto educacional, objetos de diferentes tamanhos, cores e formas que permitam diversas experiências e maneiras de aprender e se movimentar (GARANHANI, 2002).

Em síntese, a Educação Física nesta etapa de escolarização deve incorporar a Cultura Infantil aos seus saberes, respeitando as crianças (alunos) em suas diferentes formas de se expressar (linguagens), compreendendo-as em suas dinâmicas sociais, a partir de suas relações consigo e com os outros. Para potencializar esse processo educacional, a Educação Física precisa ser desenvolvida de forma lúdica, articulando experiências divertidas e prazerosas em seus saberes pedagogicamente estruturados (TONETTO; GARANHANI, 2017).

5.2 A base de conhecimentos de estudantes-professores na formação profissional em contexto escolar

Este tópico abordou a base de conhecimentos de estudantes-professores na formação profissional em contexto escolar proposto por Lee Shulman (1987). O objetivo foi descrever e analisar os conhecimentos que os estudantes-professores aprenderam e mobilizaram mediante a experiência deste laboratório didático em sua formação profissional.

Para tal, foram utilizadas as categorias de análise, a saber: (1) Conhecimento do conteúdo; (2) Conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias para o gerenciamento e organização da sala de aula); (3) Conhecimento curricular (seleção e organização do programa de ensino); (4) Conhecimento pedagógico do conteúdo (combinação entre conteúdo específico e pedagogia, que é o espaço exclusivo dos professores e de sua

compreensão profissional); (5) Conhecimento dos alunos (características de desenvolvimento do indivíduo); (6) Conhecimento do contexto escolar (características culturais, sociais e econômicas dos alunos, da comunidade e do ambiente de trabalho); (7) O conhecimento dos fins educacionais (propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica) (SHULMAN, 1987).

Os resultados serão apresentados por categoria de análise, a partir da descrição analítica do conteúdo das entrevistas na forma de Quadros, visando exemplificar a aprendizagem dos estudantes-professores e a mobilização destes conhecimentos nas situações de ensino durante o laboratório didático. Posteriormente, é realizada a discussão dos resultados (inferência e interpretação).

Conhecimento do Conteúdo

O conhecimento do conteúdo refere-se à matéria a ser ensinada, específica da disciplina curricular, sua estrutura, seus conceitos e seus princípios. O professor é um mediador de aprendizagens e, ao ensinar, necessita distinguir entre o conteúdo fundamental e o secundário. Isto implica dispor de um conhecimento amplo e flexível sobre um determinado tema para torná-lo acessível à diversidade de alunos (SHULMAN, 1987).

Para Mizukami⁹ (2004 apud MARCON; GRAÇA E NASCIMENTO 2011) o conhecimento do conteúdo subdivide-se em duas categorias: a primeira diz respeito ao momento em que o estudante-professor aprende sobre os saberes a serem ensinados, e a segunda, em que o estudante-professor ensina, ou seja, mobiliza os saberes para ensinar.

A seguir, apresenta-se o Quadro 02 com a descrição analítica referente ao relato dos sujeitos sobre o Conhecimento do Conteúdo.

Quadro 02: Relato dos sujeitos sobre o Conhecimento do Conteúdo:

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados
1	- Tipo a primeira experiência com essa turminha foi fazer uma aula de dança, pensando no reconhecimento das partes do corpo. Então, é, eu escolhi um frevo, [...] escolhi umas músicas de frevo que são músicas infantis, de frevo. E aí, durante, a gente fez uma brincadeira de estátua, só que na brincadeira de estátua eu ia pedindo para eles encostarem um no outro diferentes partes do corpo, né? E aí depois a (Sujeito 3) levou o violão, a gente fez uma roda cantada, ela tocando e aí a gente também continuou mais na ludicidade deles se movimentarem dançando, falando dos bichos, então eram musiquinhas de bichos e eles imitavam os bichos dançando.
2	- A gente trabalhou com lutas... [...] Com jogos, e aí dentro de jogos, a gente trabalhou a questão de arremesso e das bexigas. Que foi nossa primeira aula...

⁹ MIZUKAMI, M.G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, p.1-11, 2004.

	- A gente tentou trabalhar ginástica, lutas, daí jogos e brincadeiras e... - Então, é dos, dos cestos com as bolinhas que a gente trabalha tanto a questão do jogo quanto a questão motora mesmo de conseguir fazer um remesso. - Então, a gente percebeu que uma coisa que funcionava ali era fazer as estações com diversas tarefas, mas às vezes, acho que aconteceu na nossa aula de luta também. Às vezes a gente, a explicação por ela ter que ser muito breve tem que ser de uma atividade simples e a complexidade tem que ser aumentada durante a atividade ou em outros momentos de aula.
3	- [...] E depois a gente percebeu que fazia mais a pena focar no jogo simbólico e dentro dele e ir criando atividades para as diferentes tarefas motoras [...] O ninja tá bem entrelaçada com a ideia da locomoção, né? Atividade, então a gente tentou fazer meio que o rastejar e saltar em sequência lá no parque. - Jogos de conteste.
5	- E aí na mesma atividade a gente reuniu todo mundo, fez a arrisca com um metro de distância e falou, ó só pode jogar atrás da risca. E ia fazendo essas adaptações. O boliche também, porque eles iam no boliche, ele já ia em cima das garrafas pra jogarem a bola, né?
6	- E o primeiro, a primeira parte do conteúdo foi mais trabalhar deslocamento, manipulação de objetos e equilíbrio. Que eu acho que assim, são fatores básicos que na verdade não ficaram restritos só nessas aulas, né?
7	- [...] apesar do sol a gente conseguiu fazer uma boa aula de ginástica, ocupando a sombra. E aí eu vi uma aula que eu acompanhei que elas estavam pintando e tal, e eu achei super legal.
8	- Ah, o colchão é pela segurança mesmo assim, pela segurança e pela diversidade de uso também, né? A gente usou para salto, para cambalhota, pra parada de mão...
9	- As nossas aulas foram uma para cada lado, né? A primeira aula foi descoberta orientada, com as relações de, de motricidade, algumas habilidades mais básicas de, de manejos, de objetos diversos, de deslocamento e o salto, né? A segunda a gente já foi para o lado exploratório, né? Com as caixas, formas geométricas. E a terceira a gente deu uma aula bem diretiva assim, de brincadeira, e mais pausada, uma aula do efeito sanfona, né?
10	- É, eu acho que foi isso. A gente tentou trazer as... É, explorar as ações básicas, né? Que é de locomoção, manipulação e equilíbrio, e dentro dessas ações tentar trazer os indicadores lúdicos, né? Que a gente tentou, e que são eles, né? A gente colocou bastante desafio, é, trazer as possibilidades que eles eram... Exercícios que eles capazes de realizar, né? E dentro desses, dentro dessas ações colocar o lúdico para que eles pudessem explorar as, o máximo aquelas habilidades que vai fazer eles poderem adquirir novos conhecimentos ou né, conhecer novas atividades, é acho que foi muito isso.

Por meio das entrevistas, foi possível elencar os conteúdos tematizados (saberes a ensinar) e as estratégias (saberes para ensinar) utilizadas pelos estudantes-professores durante o laboratório didático:

- **Temas** - dança (frevo), lutas, jogos (de exercício, simbólico e de regras), ginástica (rolamento e parada de mãos), conhecimento do corpo; brincadeiras populares

(estátua, roda cantada e mímica) e formas geométricas, habilidades motoras de base - locomoção (saltar, rastejar e rolar), manipulação (arremesso) e equilíbrio;

- **Estratégias** - personagens, acompanhamento de violão, músicas infantis de frevo, desenho em grupo, circuito - tema de heroínas, heróis, monstros e ninja, jogo como um fim em si mesmo e como meio para a questão motora, comunicação: explicação breve, aumento da complexidade da atividade - simples para complexa, faz de conta – jogo simbólico, estilos de ensino (descoberta orientada, tarefa, exploração e comando), indicadores lúdicos (prazer funcional, desafio, possibilidades, simbolismo e construtivo).

Apresentam-se, a seguir, exemplos de conteúdos selecionados para a intervenção pedagógica que envolvem: dança, jogo, habilidades básicas, partes do corpo, ginástica, lutas/conteste, entre outros.

“Tipo a primeira experiência com essa turminha foi fazer uma aula de dança, pensando no reconhecimento das partes do corpo. Então, é, eu escolhi um frevo, [...] escolhi umas músicas de frevo que são músicas infantis, de frevo. E aí, durante, a gente fez uma brincadeira de estátua, só que na brincadeira de estátua eu ia pedindo para eles encostarem um no outro diferentes partes do corpo, né?” (Sujeito 1).

“Então, é dos, dos cestos com as bolinhas que a gente trabalha tanto a questão do jogo quanto a questão motora mesmo de conseguir fazer um” (Sujeito 3).

“A gente trabalhou com lutas... [...] Com jogos, e aí dentro de jogos, a gente trabalha a questão de arremesso e das bexigas. Que foi nossa primeira aula...” (Sujeito 2)

“E o primeiro, a primeira parte do conteúdo foi mais trabalhar deslocamento, manipulação de objetos e equilíbrio” (Sujeito 6).

“[...] apesar do sol a gente conseguiu fazer uma boa aula de ginástica, ocupando a sombra” (Sujeito 7).

“[...] algumas habilidades mais básicas de, de manejos, de objetos diversos, de deslocamento e o salto, né?” (Sujeito 9).

“[...] É, explorar as ações básicas, né? Que é de locomoção, manipulação e equilíbrio” (Sujeito 10).

Este posicionamento encontra amparo na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que estabelece o campo de experiência denominado Corpo, Gestos e Movimentos. Neste campo de experiência, há objetivos de aprendizagem que dizem respeito à dimensão objetiva do movimento, ou seja, a ampliação e aprimoramento da capacidade de se

movimentar. Dentre estes objetivos, encontra-se: “Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades” (p.45).

Além disso, pode-se observar nos depoimentos, a preocupação com a dimensão lúdica e o respeito à cultura infantil, no que diz respeito aos saberes para ensinar. A seguir, alguns exemplos das entrevistas.

“[...] a gente fez uma roda cantada, ela tocando e aí a gente também continuou mais na ludicidade deles se movimentarem dançando, falando dos bichos, então eram musiquinhas de bichos e eles imitavam os bichos dançando” (Sujeito 1).

“É, eu acho que foi isso. A gente tentou trazer as... É, explorar as ações básicas, né? Que é de locomoção, manipulação e equilíbrio, e dentro dessas ações tentar trazer os indicadores lúdicos, né? Que a gente tentou, e que são eles, né? A gente colocou bastante desafio, é, trazer as possibilidades que eles eram... Exercícios que eles capazes de realizar, né? E dentro desses, dentro dessas ações colocar o lúdico para que eles pudessem explorar elas, o máximo aquelas habilidades que vai fazer eles poderem adquirir novos conhecimentos ou né, conhecer novas atividades, é acho que foi muito isso” (Sujeito 10).

“[...] E depois a gente percebeu que fazia mais a pena focar no jogo simbólico e dentro dele e ir criando atividades para as diferentes tarefas motoras [...] O ninja tá bem entrelaçada com a ideia da locomoção, né?” (Sujeito 4).

[...] que a gente falou nossa!, vamos querer trabalhar o ninja com eles. E a partir disso a gente ficou pensando no que você pode explorar daquele tema. Quais são as habilidades que o ninja tem? E ai você vai montar as aulas pensando nessas habilidades” (Sujeito 5).

Deste modo, a presença do lúdico e da fantasia nas aulas ministradas, assim como o respeito à cultura infantil, ganharam destaque nos depoimentos, sendo este posicionamento corroborado na literatura (GARANHANI, 2002; GUIRRA, PRODÓCIMO, 2010; TONIETTO, GARANHANI, 2017).

Conhecimento Pedagógico Geral

O conhecimento pedagógico geral é definido por Shulman (1987) como aquele que apresenta princípios e estratégias abrangentes de gerenciamento e organização de aula e que transcendem o conteúdo da disciplina.

A seguir, apresenta-se o Quadro 03 com a descrição analítica referente ao relato dos sujeitos sobre o Conhecimento Pedagógico Geral.

Quadro 03: Relato dos sujeitos sobre o Conhecimento Pedagógico Geral:

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados
1	- É, eu acho que assim, a minha experiência da dança, principalmente da dança contemporânea, eu aprendi muito uma coisa que tipo, se chama: contato improvisação. Que a gente faz no teatro e também no, na dança, né? E aí eu gosto muito de tá sempre jogando com as crianças nesse sentido. Então eu proponho, mas nada garante que aquilo que eu propus vai ser o que eles vão querer, né? Eu acho que a gente tem, a gente estuda para ter referenciais lúdicos, simbólicos, que eles realmente gostam e que vai facilitar a aprendizagem deles. Mas eu gosto muito de trabalhar, assim, eu gosto de dar esse espaço para eles trazerem coisas e eu tento sempre tá atenta pra jogar com eles e aproveitar o que eles trazem.
2	- Que foi descoberta orientada. E aí também acho que foi mais uma aula no sentido da gente, era a primeira aula de todas, né? Então, de... tentar conhecer a turma, de ver como eles estavam motoramente [...] Com bexigas na descoberta orientada.
3	- Acho que vai muito da instrução, né? Desculpa. Vai muito da instrução de... o maior problema é de conseguir instruir, explicar uma atividade para eles que... Mas, a partir do momento que a gente propõe uma e aumenta a complexidade dentro dela, eles entendem, e eles conseguem fazer, eles têm essa motivação intrínseca.
4	- Foram mais diretivas. [...] Por exemplo no arremesso, eles tinham que acertar os alvos e a gente falava. Ah, arremessa por cima da cabeça, com uma mão. É, a gente não deixava eles perguntarem: tem esse arremesso? Esse outro tipo de arremesso? Pode arremessar por cima da cabeça? Com as duas mãos? [...] Eu não sei se era exatamente um tarefa, né? - [...] É muito mais fácil você organizar 10 crianças em uma estação do que 30 num espaço inteiro, né? Como atividade. Acho que uma desvantagem, é principalmente a questão do repertório motor, né? A gente minimiza muito o que as crianças poderiam fazer e até mesmo a utilização do espaço. A gente minimiza tudo, né? Basicamente, a gente centraliza muita atividade e deixa pouco pra criança [...] Sei lá, meio que se empoderar do que ela pode fazer ali dentro, né? [...] Mas assim, acho que na questão do controle acho que fica muito mais fácil pro professor dar aula no tarefa do que no exploração.
5	- Acho que a gente não tentou uma aula de exploração. [...] Todas as aulas foram diretivas. Eu particularmente me sinto mais confortável numa aula diretiva do que numa aula de exploração.
6	- Ah, assim, a aula direcionada eu coloco como aquela aula que o professor ele tipo, ele determina totalmente o que a turma vai fazer. Então as atividades, a aula em si, ela é estruturada e ela é dado de uma forma que as crianças façam exatamente o que o professor tá pedindo. Acho que não foge muito, não se dá muita liberdade, não sei se liberdade é a melhor palavra, mas enfim, não se dá muita oportunidade para as crianças fazerem algo muito diferente do que o professor pede. - Na aula não direcionada é muito mais a exploração, a criatividade, a imaginação da criança que vai determinar a fruição da aula ou não. Então, eu acredito que assim, esse tipo de aula não direcionada eu acredito que tem mais a minha cara, eu acredito que, eu percebo que faz mais o meu jeito de ser. Mas ao mesmo tempo é uma aula mais difícil de ser dada, porque por ser uma aula mais livre no sentido de tipo você deixar com as crianças um pouco do, dá forma de fazer a aula e explorar a atividade que você tá propondo, isso muitas vezes tipo, isso requer que você mantenha ao mesmo tempo

	atenção delas naquela atividade.
7	<p>- Eu acho que a gente conseguiu entrar no ambiente que eles conheciam, né? Que a gente fez. Apesar de ter clichê a gente fez herói 1, herói 2 e aí pra não ser herói 3 a gente foi pra...</p>
8	<p>- Era a necessidade de controlar a turma, assim, acho que isso é um problema, que eu acho que seja um problema ter essa necessidade assim. Eu fui tentando desconstruir isso durante as aulas que eu tava, que a gente deu. Mas eu acho que por um processo meu assim, histórico, em casa meus pais sempre, enfim, respeito, respeito era ficar quieto pra poder o outro poder falar, enfim. E criança não é assim.</p> <p>- A gente pensou ah, vamos dar uma aula de exploração ou descoberta orientada? E a gente não conseguiu porque o nosso estilo é mais ou menos assim, mas é uma coisa que a gente queria desconstruir, só que não conseguimos, enfim, acho que isso foi um problema grande assim.</p>
9	<p>- Então em aula, segundo a nossa vivência, diretivo. Agora, talvez se eu tivesse um contato mais longitudinal, acho que eu iria para esse cunho mais exploratório aí, para questão de brincadeiras partindo delas assim. Ver o que que poderia emergir dali, que eu poderia colocar alguma pedagogia ou implementar alguma intervenção a partir disso.</p>
10	<p>- É, eu tô mais acostumado com o diretivo, né? Eu acho que né, minha história de vida... Eu sempre, eu, como aluno eu sempre trabalhei... Tenho trabalhado mais pra essa área diretiva. Então eu acho que é um lugar mais, mais comum pra mim, não não necessariamente que é o que eu prefiro.</p> <p>- Então, eu acho que você tem que saber avaliar a turma que você tá trabalhando pra saber qual que o, o estilo que você vai usar mais. Mas, particularmente eu, eu acho que eu me sinto mais à vontade no diretivo, apesar de gostar mais do exploratório.</p>

Ao analisar os relatos, pode-se observar uma influência das características pessoais (personalidade e história de vida) dos estudantes-professores no gerenciamento da aula e no estilo de ensino adotado. Por exemplo:

“Era a necessidade de controlar a turma, assim, acho que isso é um problema [...] por um processo meu assim, histórico, em casa meus pais sempre, enfim, respeito, respeito era ficar quieto para o outro poder falar, enfim. E criança não é assim. A gente pensou ah, vamos dar uma aula de exploração ou descoberta orientada? E a gente não conseguiu porque o nosso estilo é mais ou menos assim, mas é uma coisa que a gente queria desconstruir, só que não conseguimos, enfim, acho que isso foi um problema grande” (Sujeito 8).

“Acho que a gente não tentou uma aula de exploração. [...] Todas as aulas foram diretivas. Eu particularmente me sinto mais confortável numa aula diretiva do que numa aula de exploração” (Sujeito 5).

“Na aula não direcionada é muito mais a exploração, a criatividade, a imaginação da criança que vai determinar a fruição da aula ou não. Então, eu acredito que assim, esse tipo de aula não direcionada eu acredito que tem mais a minha cara, eu acredito que, eu percebo

que faz mais o meu jeito de ser. Mas ao mesmo tempo é uma aula mais difícil de ser dada, porque por ser uma aula mais livre no sentido de tipo você deixar com as crianças um pouco do, dá forma de fazer a aula e explorar a atividade que você tá propondo, isso muitas vezes tipo, isso requer que você mantenha ao mesmo tempo atenção delas naquela atividade” (Sujeito 6).

Tais resultados encontram sustentação nos pressupostos de Nóvoa, (1992; 2017) em relação à biografia docente e, em Tardif (2018) no que diz respeito aos saberes profissionais serem personalizados, referindo-se ao processo de subjetivação, apropriação e incorporação destes.

Todavia, estes mesmos sujeitos, assim como Garanhani, (2002); Basei, (2008) e; Buss-simão (2011) sinalizaram para a importância de estilos de ensino que posicionem o aluno no centro de seu processo de aprendizagem. Nesta etapa da Educação Básica, é imperativo valorizar e reconhecer os interesses das crianças. Conforme os exemplos:

“Mas eu gosto muito de trabalhar, assim, eu gosto de dar esse espaço para eles trazerem coisas e eu tento sempre tá atenta pra jogar com eles e aproveitar o que eles trazem” (Sujeito 1).

“Na aula não direcionada é muito mais a exploração, a criatividade, a imaginação da criança que vai determinar a fruição da aula ou não” (Sujeito 6).

“Que foi descoberta orientada. E aí também acho que foi mais uma aula no sentido da gente, era a primeira aula de todas, né? Então, de... tentar conhecer a turma, de ver como eles estavam motoramente [...] Com bexigas na descoberta orientada” (Sujeito 2).

Também se verificou a autocrítica no sentido de desrespeitar a criança como centro da aprendizagem. Como revelam os seguintes depoimentos:

“A gente minimiza muito o que as crianças poderiam fazer e até mesmo a utilização do espaço. A gente minimiza tudo, né? Basicamente, a gente centraliza muita atividade e deixa pouco para criança [...] Sei lá, meio que se empoderar do que ela pode fazer ali dentro, né?” (Sujeito 4).

“Ah, assim, a aula direcionada eu coloco como aquela aula que o professor ele tipo, ele determina totalmente o que a turma vai fazer. Então as atividades, a aula em si, ela é estruturada e ela é dado de uma forma que as crianças façam exatamente o que o professor tá pedindo. Acho que não foge muito, não se dá muita liberdade, não sei se liberdade é a melhor palavra, mas enfim, não se dá muita oportunidade para as crianças fazerem algo muito diferente do que o professor pede” (Sujeito 6).

“Então em aula, segundo a nossa vivência, diretivo. Agora, talvez se eu tivesse um contato mais longitudinal, acho que eu iria para esse cunho mais exploratório aí, para questão de brincadeiras partindo delas assim. Ver o que que poderia emergir dali, que eu poderia colocar alguma pedagogia ou implementar alguma intervenção a partir disso” (Sujeito 9).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018, p. 36) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e, dentre eles, encontra-se o direito de “Participar” que assegura condições para que as crianças tenham papel ativo na aprendizagem.

Diante do acima exposto, a respeito da formação inicial Gatti e Barreto (2009) reiteram que, somente as questões técnicas não são suficientes para transformar valores, atitudes e práticas. A formação docente interessada em promover conhecimentos e construir habilidades e atitudes que transponham preconceitos e concepções enraizadas do processo de ensino e de aprendizagem, implica propostas de formação que direcionem as *“experiências de vida dos formandos na relação com novos conhecimentos e formas de pensar e ver pessoas em suas relações sociais e nas relações educativas”* (p. 185).

Conhecimento Curricular

O conhecimento curricular envolve a seleção e a organização de um programa de ensino, visando a alcançar as finalidades da educação escolarizada. Para tal, elaboram-se materiais e estruturas para o ensino e a aprendizagem representados pelo currículo (SHULMAN, 1987).

Segundo Grossman¹⁰ (1990 apud MARCON; GRAÇA E NASCIMENTO 2011) essa seleção e organização dos materiais disponíveis para o ensino de um determinado tema traduz-se pelo conhecimento de múltiplas perspectivas para a abordagem de um mesmo assunto com os alunos, tanto para uma única intervenção pedagógica ou aula (eixo vertical) quanto para uma unidade de conteúdo ou, o próprio planejamento anual (eixo horizontal).

Segundo Ramos; Graça; Nascimento, (2008) são estes os conhecimentos que permitem ao professor:

[...] elaborar, adaptar e aplicar propostas pedagógicas reconhecendo a sequência que deve ser dada ao conteúdo e o nível de complexidade das atividades/tarefas. Ele contempla o conhecimento dos programas, e de como

¹⁰ GROSSMAN, P. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, 1990.

usar os manuais, baterias de exercícios, fichas de ensino, equipamentos de audiovisual, recursos didáticos vários e dos modelos curriculares.

A seguir, apresenta-se o Quadro 04 com a descrição analítica referente ao relato dos sujeitos sobre o Conhecimento Curricular.

Quadro 04: Relato dos sujeitos sobre o Conhecimento Curricular:

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados
1	<p>- Na dança eu acho que primeiro porque como é algo que eu já tenho mais familiaridade, era a primeira aula. Então, eu falei: vou jogar um pouco mais na minha zona de conforto, para conhecer um pouco melhor a turma e já usando essa coisa do reconhecimento das partes do corpo...</p> <p>- Aí a segunda aula, foi, eu acho que falei até um pouco, foi porque eu quis seguir aquela questão dos heróis, que eu achei que eles curtiram bastante, essa questão lúdica.</p>
2	<p>- A gente tentou escolher atividades mais simples. Assim, atividades que a gente já tinha feito aqui também na disciplina do “Formador” no semestre anterior.</p>
3	<p>- [...] tentar passar todas as práticas de movimento, passar por todas. E aí os objetivos específicos dependia muito do que a gente observava lá e do que eles gostavam, acho que é importante.</p>
4	<p>- O da floresta englobava várias coisas também. E assim, a gente primeiro pensou, qual vai ser o jogo simbólico? E a partir daí a gente que, que daí por exemplo, dentro de uma floresta pode fazer qualquer tipo de atividade, entende? Daí as crianças já estavam completamente englobadas dentro da historinha e a gente foi pegando o jeito disso com o passar das aulas.</p> <p>- [...] o ninja foi uma tirada que foi por causa da turma, a turma que a gente acompanhou no estágio no primeiro semestre, eles gostavam muito de ninjas e sempre queriam ficar fazendo coisinhas de ninja com a gente. Daí eu falei, tem que ser uma aula de ninja.</p>
5	<p>- No começo, era tipo, o que a gente vai poder trabalhar com eles? E aí a gente pegava, escolhia, tipo na primeira que a gente queria fazer essa experimentação, né? Então a gente é montava o objetivo e ia pensando nas atividades a partir disso. Depois que a gente mudou, que é a, o ninja formou, né? Que a gente falou nossa, vamos querer trabalhar o ninja com eles. E a partir disso a gente ficou pensando no que que você pode explorar daquele tema. Quais são as habilidades que o ninja tem. E aí você vai montar as aulas pensando nessas habilidades, tanto que nas duas aulas foram isso, né?</p>
6	<p>- Olha eu tentei dar aulas das mais diferentes, sei lá, áreas possíveis. Porque eu queria dar aulas que fossem um pouco mais direcionadas e a aulas que fossem um pouco mais livres nesse sentido.</p> <p>- As aulas do coelhinho, aula dos Monstros, do Halloween, foi para trazer um pouco da simbologia próximo da data que as crianças tavam e eu fui pensando isso [...] então, eu acredito que assim, usar o calendário de datas, seja o da escola, seja o calendário civil, enfim, para você ir contextualizando as crianças com coisas que são da sociedade, sei lá. Eu acho que isso ajuda a ir inserido elas assim um pouco no futuro.</p>
7	<p>- [...] a gente quis que eles experimentassem as diversas práticas corporais possíveis dentro do, do limite de aulas que a gente tinha. Então a gente tentou não repetir e abordar tudo que era possível nessa agenda.</p>

8	<p>- Que a gente ia passar pra eles. Então, se a primeira aula foi enfim, de perceber as partes do corpo. Depois a gente precisava dar uma continuidade assim para o plano, né? [...] Tinha que ter uma continuidade, a gente tentou diversificar o máximo possível, dentro do grupo todo. Então a gente deu ginástica, deu alguns jogos e brincadeiras [...] A gente tentou, acho que um dos principais critérios foi diversificar e tentar em pouco tempo dar o máximo de práticas para eles possível.</p> <p>- Sobre a escola, os materiais de lá são muito bons e o espaço também muito bom assim, acho que é isso, [...] porque é grande, é seguro, né? Têm escolas que não daria pra fazer aula com criança e é isso, eu acho que é isso" (Sujeito 8).</p>
9	<p>Porque eu sei que eu sou muito mais diretivo, eu sei que eu sou muito mais jogos de regras e tal, até mesmo pelo meu perfil e histórico profissional. Então ali por conta do uso das caixas, o Fábio havia comentado, ah, tem as caixas e tal, que eu não havia visto, né? E aí eu achei legal a ideia. Então a segunda aula de exploração foi mais no sentido de mudar e se desafiar, né? E ir para longe da zona de conforto.</p> <p>"E aí ter espaços diferentes e todos os materiais lá, pra mim foi o que mais mexeu comigo assim" (Sujeito 9).</p>
10	<p>- A gente tentou trazer as... É, explorar as ações básicas, né? Que é de locomoção, manipulação e equilíbrio, e dentro dessas ações tentar trazer os indicadores lúdicos, né? Que a gente tentou, e quem são eles, né? A gente colocou bastante desafio, é, trazer as possibilidades que eles eram... Exercícios que eles são capazes de realizar, né? E dentro desses, dentro dessas ações colocar o lúdico para que eles pudessem explorar as, o máximo aquelas habilidades que vai fazer eles poderem adquirir novos conhecimentos ou né, conhecer novas atividades, é acho que foi muito isso.</p>

A seleção e a organização do programa para a intervenção pedagógica (eixo vertical e horizontal) no laboratório didático foram associadas a uma concepção de Educação Física na Educação Infantil que respeita e valoriza o movimento corporal do aluno como uma demanda físico-motora de seu desenvolvimento e como uma capacidade de expressão intencional dentro do seu contexto social e histórico, ou seja, do mundo vivido (GARANHANI, 2002).

No primeiro caso, demanda físico-motora, o aspecto enfatizado para a seleção na organização das atividades foi a ampliação e diversificação do repertório motor, por meio das habilidades básicas. No segundo, dimensão expressiva do movimento relacionada ao contexto vivido, na qual consideraram-se as experiências que as crianças já estavam tendo em seu contexto sociocultural (Dia das Criança, Páscoa, Halloween).

A seguir, apresentam-se alguns exemplos dos depoimentos dos entrevistados no que diz respeito à diversificação e ampliação do repertório motor.

"A gente tentou trazer as... É, explorar as ações básicas, né? Que é de locomoção, manipulação e equilíbrio, e dentro dessas ações tentar trazer os indicadores lúdicos, né? Que a gente tentou, e quem são eles, né? A gente colocou bastante desafio, é, trazer as possibilidades que eles eram... Exercícios que eles são capazes de realizar, né? E dentro

desses, dentro dessas ações colocar o lúdico para que eles pudessem explorar as, o máximo aquelas habilidades que vai fazer eles poderem adquirir novos conhecimentos ou né, conhecer novas atividades, é acho que foi muito isso” (Sujeito 10).

“Que a gente ia passar para eles. Então, se a primeira aula foi enfim, de perceber as partes do corpo. Depois a gente precisava dar uma continuidade assim para o plano, né? [...] Tinha que ter uma continuidade, a gente tentou diversificar o máximo possível, dentro do grupo todo. Então a gente deu ginástica, deu alguns jogos e brincadeiras [...] A gente tentou, acho que um dos principais critérios foi diversificar e tentar em pouco tempo dar o máximo de práticas para eles possível” (Sujeito 8).

“[...] a gente quis que eles experimentassem as diversas práticas corporais possíveis dentro do, do limite de aulas que a gente tinha. Então a gente tentou não repetir e abordar tudo que era possível nessa agenda” (Sujeito 7).

“[...] tentar passar todas as práticas de movimento, passar por todas. E aí os objetivos específicos dependia muito do que a gente observava lá e do que eles gostavam, acho que é importante (Sujeito 3).

A seguir, alguns exemplos dos depoimentos relacionados à dimensão expressiva do movimento e experiências socioculturais vividas pelas crianças.

“As aulas do coelhinho, aula dos Monstros, do Halloween, foi para trazer um pouco da simbologia próximo da data que as crianças tavam e eu fui pensando isso [...] Então, eu acredito que assim, usar o calendário de datas, seja o da escola, seja o calendário civil, enfim, para você ir contextualizando as crianças com coisas que são da sociedade, sei lá. Eu acho que isso ajuda a ir inserido elas assim um pouco no futuro” (Sujeito 6).

Outro critério utilizado na seleção e organização das atividades de ensino foi a disponibilidade de materiais e espaços. Por exemplo:

“Sobre a escola, os materiais de lá são muito bons e o espaço também muito bom assim, acho que é isso, [...] Porque é grande, é seguro, né? Têm escolas que não daria pra fazer aula com criança e é isso, eu acho que é isso” (Sujeito 8).

“E aí ter espaços diferentes e todos os materiais lá, pra mim foi o que mais mexeu comigo assim” (Sujeito 9).

É de reconhecimento geral que a qualidade das propostas curriculares depende dos materiais e da infraestrutura disponível nas escolas. Este aspecto foi mencionado, destacando a condição específica desta EMEI. Todavia, essa realidade de trabalho não pode ser generalizada para as escolas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de São Paulo.

Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

O conhecimento pedagógico do conteúdo foi abordado e exemplificado no capítulo “3.1 - Formação de Professores Profissionais”. No entanto, cabe complementar: o papel deste conhecimento é o de agrupar e produzir conexões entre as partes (conhecimentos) que integram a base de conhecimento. Este conhecimento caracteriza-se pela combinação entre o conteúdo específico (de uma área) e a pedagogia. Tal conhecimento manifesta-se mediante a mobilização de experiências, habilidades e saberes que contribuem para a construção de uma estrutura ampla e/ou aprofundada a respeito de um tema, visando a potencializar o processo de ensino e de aprendizagem (MARCON; GRAÇA E NASCIMENTO 2011).

A seguir, apresenta-se o Quadro 05 com a descrição analítica referente ao relato dos sujeitos sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo:

Quadro 05: Relato dos sujeitos sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados
1	- A aula do coberto eu me confundi, na verdade eu achei que a aula ia ser no quadrado. Então, colocar a piscina de bolinha e o pula-pula foi uma coisa que eu tive que pensar meio que na hora. Aí eu coloquei a piscina de bolinha como uma passagem pelo mar, que eles tinham que atravessar que era um treinamento, né? De heroína e heróis. Então eles tinham que atravessar o mar por dentro da piscina e eu abri lá do outro lado. [...] Aí isso foi uma coisa que eu tive que adaptar na hora.
2	- Não mencionou.
3	- Então, era de identificação de partes do corpo, né? [...] Ah, só pode bater com a mão, agora é só com cotovelo, só com o joelho, essa questão de identificação. [...] Então, por exemplo, eu falei agora só com joelho e aí algumas crianças conseguiam e aí entravam na brincadeira, só que algumas tinha muita dificuldade. Então, elas não conseguiam e elas ficavam decepcionadas e elas queriam parar de brincar. [...] E aí, uma estratégia foi, se está muito difícil: Ah, com o joelho fica muito difícil daí não dava, colocava o ombro e o cotovelo, o ombro assim, coisas que eram mais fáceis para eles. Mas, acho que foi uma aula que funcionou, descoberta orientada nessa idade é muito legal mesmo.
4	- Na última aula que a gente deu, na penúltima que foi o “Sujeito 5” que conduziu as crianças na piscina de bolinha que tinham que pegar as bolinhas. Daí todas elas foram colocando tipo 10 bolinhas na camisa para só... Só que daí a atividade ia durar 30 segundos e já ia acabar assim, se cada criança pegasse 10 ou 15 bolinhas. Daí eu coloquei uma nova regra que era: cada criança só podia pegar uma bolinha por mão. Então cada criança pegava duas bolinhas e voltava várias vezes na piscina, então a atividade foi rendendo, né?
5	- [...] eles iam jogar a bola e eles jogavam a bola quase dentro da quadra do outro, né? E aí na mesma atividade a gente reuniu todo mundo, fez a arrisca com um metro de distância e falou, só pode jogar atrás da risca. E ia fazendo essas adaptações. O boliche também, porque eles iam no boliche, ele já ia em cima das garrafas pra jogarem a bola, né? Joga pra

	atrás, só pode curtinha. Essas adaptações foram acontecendo.
6	- [...] eu queria que eles explorassem as diferentes formas de rebater. Mas, eles estavam todos fazendo da mesma forma a rebatida. Então umas dicas do “Formador” e dos “estudantes-professores” que estavam me ajudando eu percebi que assim, você dar um alvo para as crianças rebaterem, você tipo dar algumas dicas para elas assim, dicas assim, que sejam compreensíveis pra elas. Então por exemplo, tipo falar que falar que a bolinha tipo, ah essa bolinha é uma bolinha de tênis, essa bolinha é uma bolinha de sei lá, de papel, essa bolinha é uma bolinha sei lá, se for aula de diferentes tipos de bolinhas e você consegue modelar a intensidade com que a criança vai bater na bolinha, a forma como ela vai usar o taco pra rebatida, é você dar um alvo pra ela poder direcionar o movimento pra ela. [...] eu tentei dar de uma forma mais direcionada que elas tinham que fazer tipo, ah você tem que fazer exatamente dessa forma.
7	- Só foi o dia do clima só. - A gente só tinha pra essa aula, a gente tinha uma atividade preparada pra o carrinho de mão não funcionar, mas o carrinho de mão funcionou.
8	- [...] a gente tinha preparado, colocou o colchão e eles foram pôr a mão, não dava pra encostar a mão no colchão, a gente teve que mudar rapidinho a organização dos materiais pra que eles pudessem realizar as atividades.
9	- De um tema é difícil pensar em uma, me veio à cabeça na aula de exploração, da construção dos robôs, a gente viu que a destruição ali, a desconstrução tava muito alta. Aí a gente abdicou das bolinhas e falou: putz, não vamo dar informação da bolinha, não vamo mais fazer isso. Deixa, já aconteceu a desconstrução e pra além do que a gente queria. De antemão é o que me vem.
10	- É, teve a parte, a questão... Parte do salto também, que a gente fez a atividade que era salto em distância. Aí a gente viu que as crianças tavam fazendo outra atividade assim, diferente daquela de salto em distância, aí a gente meio que deixou, foi fora da proposta, mas eu acho que foi essa adaptação que a gente fez.

Na sequência, os relatos indicam uma angústia e dificuldade geral destes estudantes-professores em relação à necessidade de ter de agir na urgência e decidir na incerteza, dentro de um ambiente complexo que é a sala de aula (e a escola), principalmente durante a ação docente (PERRENOUD, 2001). Estes resultados reforçam a importância da reflexão na ação, sobretudo, após a ação para uma nova ação, como proposto por Schön (1992).

“Então, era de identificação de partes do corpo, né? [...] Ah, só pode bater com a mão, agora é só com cotovelo, só com o joelho, essa questão de identificação. [...] Então, por exemplo, eu falei agora só com joelho e aí algumas crianças conseguiam e aí entravam na brincadeira, só que algumas tinha muita dificuldade. Então, elas não conseguiam e elas ficavam decepcionadas e elas queriam parar de brincar. [...] E aí, uma estratégia foi, se está muito difícil: Ah, com o joelho fica muito difícil daí não dava, colocava o ombro e o cotovelo, o ombro assim, coisas que eram mais fáceis para eles. Mas, acho que foi uma aula que funcionou, descoberta orientada nessa idade é muito legal mesmo” (Sujeito 3).

“Na última aula que a gente deu, na penúltima que foi o “Sujeito 5” que conduziu as crianças na piscina de bolinha que tinham que pegar as bolinhas. Daí todas elas foram colocando tipo 10 bolinhas na camisa para só... Só que daí a atividade ia durar 30 segundos e já ia acabar assim, se cada criança pegasse 10 ou 15 bolinhas. Daí eu coloquei uma nova regra que era: cada criança só podia pegar uma bolinha por mão. Então cada criança pegava duas bolinhas e voltava várias vezes na piscina, então a atividade foi rendendo, né? (Sujeito 4).

“[...] eles iam jogar a bola e eles jogavam a bola quase dentro da quadra do outro, né? E aí na mesma atividade a gente reuniu todo mundo, fez a arrisca com um metro de distância e falou, ó só pode jogar atrás da risca. E ia fazendo essas adaptações. O boliche também, porque eles iam no boliche, ele já ia em cima das garrafas pra jogarem a bola, né? Joga pra atrás, só pode curtinha. Essas adaptações foram acontecendo” (Sujeito 5).

“[...] a gente tinha preparado, colocou o colchão e eles foram pôr a mão, não dava pra encostar a mão no colchão, a gente teve que mudar rapidinho a organização dos materiais pra que eles pudessem realizar as atividades” (Sujeito 8).

Os ajustes e as adaptações dos estudantes-professores ocorreram em função da observação e de uma “escuta atenta” frente às respostas individuais e coletivas durante as atividades, transformando assim o nível de complexidade da atividade/tarefa, de simples para mais complexa, as regras dos jogos para o alcance dos objetivos, os materiais e os espaços utilizados em função do clima (ou do imponderável) e a utilização de elementos lúdicos por meio de aula historiada.

É certo que a “arte de ensinar” materializa-se apenas se as técnicas de base do trabalho docente forem assimiladas e dominadas. O trabalho de um professor especialista assemelha, dessa forma, ao de um músico ou de um ator que em alguns momentos necessitam improvisar, mas o fazem a partir de hábitos e de ações sistematizadas. Os profissionais especialistas em improvisar (ajustar, adaptar e transformar um conteúdo para uma fácil compreensão), impreterivelmente dominam as bases de conhecimento de sua arte antes de improvisar. Em síntese, “não existe arte sem técnica, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício” (TARDIF, 2018).

Conhecimento dos alunos

Este conhecimento da base, para Shulman (1987) traduz as características sociais, culturais e psicológicas dos alunos. Dito de outra forma, interessam os conhecimentos prévios que os alunos exibem em suas individualidades (idade, habilidades, dificuldades,

competências, motivação, interesse e entre outros) a partir de suas experiências de vida e características de desenvolvimento.

A seguir, apresenta-se o Quadro 06 com a descrição analítica referente ao relato dos sujeitos sobre o Conhecimento dos Alunos:

Quadro 06: Relato dos sujeitos sobre o Conhecimento dos Alunos

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados
1	- Muito afetivos. Eles são muito carinhosos e afetivos. Eles ficam muito felizes quando a gente chega. Então, não dá nem pra você ficar triste assim quando você tá lá.
2	- Muito claro o egocentrismo, né? De todos, mas de alguns mais egocêntricos, mais necessários não só dá atenção, mas do... Do Feedback positivo. É. E que se sentiam contrariados e ficavam frustrados e bravos quando a atenção não eram deles. Isso, era o caso do “José”. Eu tava, eu tava em outra criança e você elogiava outra criança e o “José” ficava bravo, assim sei lá. Você abraçava, qualquer outro gesto e o “José” ficava bravo. E aí, ah, não vou falar com você. Então isso era constante assim.
3	- Eu acho que eles entram na brincadeira porque eles têm esse campo do imaginativo muito forte, né? Então para eles as brincadeiras ficam muito mais legal, porque eles começam a imaginar coisa e aí eles vão trabalhando junto. - É algo que a gente não consegue entrar afundo em cada um, mas a gente sabia algumas, né? Então acho que para gente é muito importante ver alunos diferentes.
4	- [...] difícil perceber rápido a diferença entre como é que ter que dar uma aula pra EMEI, como é ter que dar aula para o pessoal um pouco mais velho. Tanto que as nossas primeiras aulas foram muito mais parecidas, tipo até os feedbacks com, com os meus alunos foram mais parecidos para alunos mais velhos, né? De final de Fund I... - Mas assim, era uma turma bastante participativa, mas ao mesmo tempo era complicada na questão dos combinados e na questão de atenção durante a aula, né? Se dispersavam muito durante as atividades. Mas assim, era uma turma completamente participativa, todos faziam tudo, inclusive a “Maria”, né? Que talvez pra gente inicialmente seria o desafio colocar a “Maria” em todas as aulas, mas talvez ela tenha sido a aluna que mais participou de todas as aulas, né? [...] Era uma turma completamente tranquila, são crianças, talvez dentro da EMEI foram as crianças mais desenvolvidas que eu achei que eu vi lá. Assim, elas tinham um repertório cultural, sabe? Assim, maior já. Então a gente falava algumas coisinhas e elas já iam expandindo o assunto, super disciplinadas assim...
5	- Queria falar, era a mais complicada da EMEI. A gente foi de um extremo para o outro, a gente pegou a mais complicada para a mais tranquila.
6	- [...] a criança ela sente uma vontade muito grande assim, de poder se expressar, de poder usar o seu corpo de várias formas diferentes. - A criança quando ela é o centro dá atenção ou quando ela sente que é o centro da atenção, tipo isso ajuda muito a captar a atenção delas.
7	- [...] eu acho que as crianças são mais amorosas do que as crianças no clube. Eu acho que essa parte afetiva pega bastante pra mim. Então as duas turmas que eu fiquei eu senti um carinho grande assim.
8	- [...] Porque é muito diverso, cada sala é um mundo [...] Então, na nossa, na minha opinião é, eles tão muito abertos pra, são crianças que estão esperando o que você quiser ensinar assim. Eles estão abertos e preparados para ensinar, pra aprender coisas diferentes.

	Faladeiras, falam muito e, mas fazem assim, as coisas que a gente pede, ajudam, eles se ajudam muito. Eles gostam de falar, por exemplo, se alguém tem dificuldade pra alguma coisa eles mesmos avisam antes. Acho que essa, esse respeito que um tem com o outro é muito legal assim, lá.
9	<p>- Porque são crianças bem heterogêneas ali, dá pra ver que têm, têm crianças de famílias que são da rua, ou do próprio bairro. Dá pra ver que têm crianças que moram mais longe, mas os pais ou familiares moram perto e aproveitam o horário do trabalho, né? Dá pra ver que têm crianças que ainda tão muito dependentes do nicho familiar. Dá pra ver que tem crianças menos. Dá pra ver crianças que tão reproduzindo alguma violência que elas devem estar sofrendo. Dá pra ver que têm crianças bem carentes ainda. E dá pra ver alguns cunhos de personalidade já de algumas assim. Têm algumas crianças assim bem fofas assim, que você já vê que é uma personalidade intrínseca assim, realmente muito prazeroso assim ter contato com isso. [...] Diversidade, muita diversidade. [...] eu acho que é um ambiente bem, bem rico assim, nesse sentido bem legal.</p> <p>- Que tem um processo também que elas tão passando que é da ruptura do ambiente familiar, que é tudo que elas têm, né? Pra criação da rotina e desvinculado da mãe e tal. E eu acho que isso gera uma carência muito grande, né?</p>
10	<p>- É, eu até me assustei um pouco assim, porque eu achei é, de cara uma carência afetiva muito grande assim. Eu achei que eles, eu acho que eles têm uma necessidade muito grande de afeto assim e, eu não sei se é por causa da sociedade que a gente vive, que os pais têm que colocar as crianças muito cedo, aí eles acabam ficando muito tempo fora e tudo.</p> <p>- Mas dentro do que o Sujeito 9 falou é, tem bastante essa diversidade mesmo, tem gente, têm crianças de vários, de vários tipos e vários modelos. E, só que eu não tenho um modelo de comparação, então eu fico mais restrito a essas impressões que eu tive mesmo.</p>

As características de desenvolvimento foram identificadas e comentadas. Todavia, ao relatarem os atributos dos alunos da EMEI, os estudantes-professores, em sua maioria, destacaram a heterogeneidade existente entre as crianças da mesma turma, ainda que compostas de alunos da mesma faixa-etária e comunidade escolar. Conforme os relatos:

“Muito claro o egocentrismo, né? De todos, mas de alguns mais egocêntricos, mais necessários não só dá atenção, mas do... feedback positivo. É. E que se sentiam contrariados e ficavam frustrados e bravos quando a atenção não eram deles. Isso, era o caso do “José”. Eu tava em outra criança e você elogiava outra criança e o “José” ficava bravo, assim sei lá. Você abraçava, qualquer outro gesto e o “José” ficava bravo. E aí, ah, não vou falar com você. Então isso era constante assim” (Sujeito 2).

“Eu acho que eles entram na brincadeira porque eles têm esse campo do imaginativo muito forte, né? Então para eles as brincadeiras ficam muito mais legal, porque eles começam a imaginar coisa e aí eles vão trabalhando junto... [...] É algo que a gente não consegue entrar afundo em cada um, mas a gente sabia algumas, né? Então acho que para gente é muito importante ver alunos diferentes” (Sujeito 3).

“[...] difícil perceber rápido a diferença entre como é que ter que dar uma aula pra EMEI, como é ter que dar aula para o pessoal um pouco mais velho. Tanto que as nossas primeiras aulas foram muito mais parecidas, tipo até os feedbacks com, com os meus alunos foram mais parecidos para alunos mais velhos, né? De final de Fund I” (Sujeito 4).

“[...] Porque é muito diverso, cada sala é um mundo [...] Então, na nossa, na minha opinião é, eles tão muito abertos pra, são crianças que estão esperando o que você quiser ensinar assim. Eles estão abertos e preparados para ensinar, pra aprender coisas diferentes. Faladeiras, falam muito e, mas fazem assim, as coisas que a gente pede, ajudam, eles se ajudam muito. Eles gostam de falar, por exemplo, se alguém tem dificuldade pra alguma coisa eles mesmos avisam antes. Acho que essa, esse respeito que um tem com o outro é muito legal assim, lá” (Sujeito 8).

Além disso, os estudantes-professores observaram o universo existente que reside em cada aluno, com interesses e demandas pessoais próprias. Mencionaram o desejo e a pré-disposição para aprender e ensinar em diferentes posições de interação, entre os pares e nas relações professor-aluno/aluno-professor. Como revela o depoimento de um dos estudantes-professores.

“Porque são crianças bem heterogêneas ali, dá pra ver que têm, têm crianças de famílias que são da rua, ou do próprio bairro. Dá pra ver que têm crianças que moram mais longe, mas os pais ou familiares moram perto e aproveitam o horário do trabalho, né? Dá pra ver que têm crianças que ainda tão muito dependentes do nicho familiar. Dá pra ver que tem crianças menos. Dá pra ver crianças que tão reproduzindo alguma violência que elas devem estar sofrendo. Dá pra ver que têm crianças bem carentes ainda. E dá pra ver alguns cunhos de personalidade já de algumas assim. Têm algumas crianças assim bem fofas assim, que você já vê que é uma personalidade intrínseca assim, realmente muito prazeroso assim ter contato com isso. [...] Diversidade, muita diversidade. [...] eu acho que é um ambiente bem, bem rico assim, nesse sentido bem legal” (Sujeito 9).

Os estudantes-professores também destacaram a dimensão afetiva presente no ambiente das aulas, identificando-a como uma característica marcante das crianças. Seguem alguns exemplos:

“Muito afetivos. Eles são muito carinhosos e afetivos. Eles ficam muito felizes quando a gente chega. Então, não dá nem pra você ficar triste assim quando você tá lá” (Sujeito 1).

“[...] eu acho que as crianças são mais amorosas do que as crianças no clube. Eu acho que essa parte afetiva pega bastante pra mim. Então as duas turmas que eu fiquei eu senti um carinho grande assim” (Sujeito 7).

“É, eu até me assustei um pouco assim, porque eu achei é, de cara uma carência afetiva muito grande assim. Eu achei que eles, eu acho que eles têm uma necessidade muito grande de afeto assim e, eu não sei se é por causa da sociedade que a gente vive, que os pais têm que colocar as crianças muito cedo, aí eles acabam ficando muito tempo fora e tudo” (Sujeito 10).

Finalizando, segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) a Educação Básica (inclusive a Educação Infantil) visa à formação e o desenvolvimento humano da criança e do adolescente em sua integralidade. Tal entendimento implica a compreensão da complexidade e da não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com concepções simplistas ou dicotômicas da dimensão cognitiva, motora ou afetiva. Uma educação integral e global para o desenvolvimento pleno deve assumir uma visão plural de desenvolvimento e singular da criança e do adolescente, acolhendo e reconhecendo os alunos em suas biografias e diversidades, bem como enquanto sujeitos de aprendizagem.

Conhecimento do contexto escolar

Segundo Shulman (1987), o conhecimento do contexto permite a compreensão das diferentes esferas que influenciam o processo de ensino e de aprendizagem, desde a gestão da sala de aula em seus aspectos pessoais e coletivos, bem como, a cultura escolar e seus sistemas educacionais, até os aspectos sociais e culturais da comunidade nos quais a escola e seus alunos estão inseridos.

O conhecimento do contexto pode ser estruturado em diferentes esferas: microcontexto – a sala de aula; mesocontexto – a escola e, macrocontexto – a comunidade. Estas esferas do conhecimento do contexto são fundamentais para a tomada de consciência da complexidade do ensino. Sua influência indica ajustamentos necessários para a interação adequada dos demais componentes da base de conhecimentos (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO 2011).

A seguir, apresenta-se a Quadro 07 com a descrição analítica referente ao relato dos sujeitos sobre o Conhecimento do Contexto Escolar.

Quadro 07: Relato dos sujeitos sobre o Conhecimento do Contexto Escolar:

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados
1	- Tem questões de alunos com inclusão, e aí a gente consegue observar como as professoras lidam, como as outras pessoas da escola lidam com esses casos, como a gente pode pensar possibilidades de também incluir. Que a gente fala assim muito de inclusão, mas não é simples, não é simples, acho que o professor tem que tá pensando estratégias.
2	- E acho que parte do projeto pedagógico eu achei... Tanto que eu fui ver enfim, ver outras

	<p>coisas com o professor “Formador”, mas a questão deles envolverem alunos, professores, ah... Diretoria e as famílias no projeto da escola isso eu achei fundamental. É, acho que coloca os pais um pouco mais a par da educação dos filhos. Porque muitos de fato levam os filhos para escola e esperam que a escola seja aquele grande ente que vai resolver todos os problemas e não é exatamente isso. Eu acho que você colocar, né? E criar um projeto que todos participem é fundamental para o crescimento e desenvolvimento dessa criança.</p> <p>- Aqueles portifólios que eles são fixos. E aí vai um para uma família numa semana, e aí a família adiciona o que quer sobre a criança, colocam as, todas as propostas de ensino, coloca um sobre as atividades, o que eles fizeram, o que que eles aprenderam com cada uma daquelas. Aí tem espaço separados, ah essa é a folha da “Maria”, tem fotos da “Maria”, da família da “Maria”, e aí vai para a família do “José”, ah aqui tá o “José”, ai olha mas essa é a “Maria” que é da sala do do “José”. Então, eu acho que cria um senso de comunidade da, na EMEI.</p>
3	<p>- Eu acho que quebra muito a nossa ideia de que a educação pública ela não vem como uma educação de qualidade, né? É, não sei, a única resposta... Meu trabalho com educação infantil foi na EMEI por enquanto. Mas, eu tinha uma visão construída de que a educação pública infantil ela era um pouco precarizada assim. E aí a gente chega na EMEI e vê uma escola com um plano pedagógico bem feito ali, bem organizado... É, com professoras e o coordenador ali e o diretor agora também, preocupado com o que estamos ensinando as crianças. É, eu acho que quebra a nossa ideia assim, de que a educação pública ela ainda não pode vir como uma coisa de qualidade. E aí a gente vê, assim, claramente a necessidade do cuidado que a gente via tanto, tanta frequência e via acontecendo e via faltando em alguns momentos. Mas, como ele existe dentro da escola, né? [...] Enfim, na, numa educação pública de forma geral. Então, para mim especificamente foi uma quebra de, de idealizações ruins. Foi bem interessante chegar lá e ver essa realidade das crianças e assim, como elas lidavam com a questão da escola e como a escola lidava com elas.</p>
4	<p>- Eu acho que as crianças elas se adaptaram muito rápido a rotina da EMEI. Eu acho que assim, eu achei que talvez seria um pouco difícil por ser meio complicado por serem crianças muito jovens ainda, né? Talvez de ser mais demorado para entender a rotina. Mas desde que a gente chegou as crianças de G1 já... Já sabiam a hora certa de ir pra cada lugar, já sabiam que se é pra ir pro banheiro, elas iam pro banheiro e talvez ficavam um minutinhos fora assim, conversava com alguém, mas já voltava pra sala sozinho. Acho que isso também já dá, as crianças já tinham autonomia, né? Elas faziam quase tudo sozinhas, né? Ah, preciso ir... Alguém tava machucado? As duas crianças sozinhas iam pro Jean pra se cuidar lá. A autonomia dessas crianças eu achei sensacional também.</p>
5	<p>- A organização deles, né? Assim, até na dinâmica das crianças no dia a dia. [...] a dinâmica ali dentro funciona muito bem e por mais que tenha coisa diferente não interfere sabe?</p>
6	<p>- Eu diria que assim, a EMEI foi um projeto integrador da disciplina, porque tipo, a EMEI ela faz parte da nossa formação. Então fazer a disciplina sem ter a EMEI, uma escola como a EMEI pra gente poder vivenciar tudo isso seria eu acho que perder um pouco da vivência do que é a Educação Infantil.</p>
7	<p>- Então eu acho que a estrutura da EMEI é muito boa porque tem ambientes diferentes que proporcionam várias práticas para as crianças.</p>
8	<p>- Sobre a escola, os materiais de lá são muito bons e o espaço também muito bom assim, acho que é isso, além... Porque é grande, é seguro, né? Têm escolas que não daria pra fazer aula com criança e é isso, eu acho que é isso. [...] Os espaguete de... [...] Os equipamentos de ginástica eu achei excelentes, os colchões grandes, os plintos...</p> <p>- Além da estrutura, eu indicaria a EMEI pela estrutura, sem dúvidas. Outra coisa, [...] tem</p>

	a ver com estimular bem a autonomia das crianças, né? Porque enfim, eles vão no banheiro sozinho, eles comem sozinhos de garfo e faca, eles pegam a comida, jogam a sobra no lixo, enfim, eu acho que, eu eu acho que por isso, é outro fator que com certeza eu indicaria a EMEI.
9	- Acho que a EMEI ela é da Prefeitura, né? E ela parece que é um público minimamente gerido. Como têm algumas instituições públicas que são o esboço do que deveria ser o Estado, né? Então talvez a EMEI, eu não sei de quais maneiras, né? É pra gestão de lá, ela consegue minimamente fazer isso, né? Então você consegue ter a escola pintada, colorida. Você consegue ter os materiais, você consegue ter essa, essa parceria com a “Instituição de Ensino Superior”, com o “Formador”. Essa, essa proposta docente, a questão dos estágios com a “Instituição de Ensino Superior”, é uma abertura muito boa, tanto da instituição que não é fácil, tanto de encontrar a instituição EMEI, quanto pra gente conseguir fazer a práxis, né? Que é o que eu citei previamente. Então eu acho que é um, é público que deveria ter em todo lugar, né? Mas a gente vê que, lá mesmo com os problemas que têm e aquém do que deveria ser, ainda, eu acho que ainda tá num patamar melhor que outras EMEIs que se têm por aí.
10	- É, eu acho que parece, que a impressão que eu tenho, é um ambiente bem gerido, né? Que tem condições pra as crianças fazerem atividades bem diversificadas, né? Elas têm acesso a muitas, muitas atividades e o ambiente é bem agradável eu senti assim. É, só, só, não sei, as questões do, das professoras que as vezes ficam muito estressadas. Eu não sei, eu ficava um pouco incomodado com isso. De alguma forma, de como elas lidam com alguns problemas das crianças. Lógico, eu compreendo o lado delas, né? Eu sei, sei do estresse que elas passam, mas, eu acho... Eu fiquei incomodado um pouco com isso. Mas no geral eu gostei bastante, eu acho um lugar bem agradável pra as crianças e é isso.

Por meio dos relatos dos sujeitos, percebe-se a predominância de análises voltadas ao microcontexto e ao mesocontexto, relacionados à experiência no laboratório didático.

No microcontexto foram apontados aspectos relacionados à dificuldade em incluir alunos com necessidades educacionais especiais e gerir simultaneamente todos os alunos dentro da turma e, o projeto pedagógico da EMEI que visa uma educação para autonomia. Seguem-se exemplos.

“Tem questões de alunos com inclusão, e aí a gente consegue observar como as professoras lidam, como as outras pessoas da escola lidam com esses casos, como a gente pode pensar possibilidades de também incluir. Que a gente fala assim muito de inclusão, mas não é simples, não é simples, acho que o professor tem que tá pensando estratégias” (Sujeito 1).

“Outra coisa, [...] tem a ver com estimular bem a autonomia das crianças, né? Porque enfim, eles vão no banheiro sozinho, eles comem sozinhos de garfo e faca, eles pegam a comida, jogam a sobra no lixo, enfim, eu acho que, eu eu acho que por isso, é outro fator que com certeza eu indicaria a EMEI” (Sujeito 8).

Além disso, a estrutura física e material da EMEI foi considerada adequada, pois permite uma prática de ensino em diferentes espaços e a reflexão desta prática enfocando as

limitações e as possibilidades destes espaços para as vivências e aprendizagens dos alunos. A seguir, alguns relatos:

“[...] uma escola como a EMEI pra gente poder vivenciar tudo isso eu acho que perder um pouco da vivência do que é a Educação Infantil” (Sujeito 6).

“Então eu acho que a estrutura da EMEI é muito boa porque tem ambientes diferentes que proporcionam várias práticas para as crianças” (Sujeito 7).

“Sobre a escola, os materiais de lá são muito bons e o espaço também muito bom assim, acho que é isso, além... Porque é grande, é seguro, né? Têm escolas que não daria pra fazer aula com criança e é isso, eu acho que é isso. [...] Os espaguetes de [...]Os equipamentos de ginástica eu achei excelentes, os colchões grandes, os plintos” (Sujeito 8).

Em referência ao mesocontexto, os estudantes-professores indicaram a importância do trabalho coletivo por parte da equipe escolar formada por docentes, coordenador pedagógico e diretor, voltado ao cuidar e ao educar de forma indissociável e o envolvimento das famílias na aprendizagem e no cotidiano escolar.

“E acho que parte do projeto pedagógico eu achei... Tanto que eu fui ver enfim, ver outras coisas com o professor “Formador”, mas a questão deles envolverem alunos, professores, ah... Diretoria e as famílias no projeto da escola isso eu achei fundamental. É, acho que coloca os pais um pouco mais a par da educação dos filhos. Porque muitos de fato levam os filhos para escola e esperam que a escola seja aquele grande ente que vai resolver todos os problemas e não é exatamente isso. Eu acho que você colocar, né? E criar um projeto que todos participem é fundamental para o crescimento e desenvolvimento dessa criança” (Sujeito 2).

“Aqueles portifólios que eles são fixos. E aí vai um para uma família numa semana, e aí a família adiciona o que quer sobre a criança, colocam as, todas as propostas de ensino, coloca um sobre as atividades, o que eles fizeram, o que que eles aprenderam com cada uma daquelas... [...] Então, eu acho que cria um senso de comunidade da, na EMEI.” (Sujeito 2).

No que diz respeito ao macrocontexto, foi observada a possibilidade de uma educação pública de qualidade, contrapondo-se à noção de que toda escola pública é ruim.

“Eu acho que quebra muito a nossa ideia de que a educação pública ela não vem como uma educação de qualidade, né? É, não sei, a única resposta... Meu trabalho com educação infantil foi na EMEI por enquanto. Mas, eu tinha uma visão construída de que a educação pública infantil ela era um pouco precarizada assim. E aí a gente chega na EMEI e vê uma escola com um plano pedagógico bem feito ali, bem organizado [...] Então, para mim especificamente foi uma quebra de, de idealizações ruins. Foi bem interessante chegar lá e

ver essa realidade das crianças e assim, como elas lidavam com a questão da escola e como a escola lidava com elas” (Sujeito 3).

Por fim, os resultados da pesquisa realizada, reiteram a relevância da participação de estudantes-professores na organização e promoção de diferentes atividades na própria escola de educação infantil, tendo em vista a ampliação do conhecimento docente. Neste sentido, fica evidente que instituições de Ensino Superior e seus programas de formação de professores devem contemplar e ilustrar como essas estruturas profissionais e sociais interagem no processo de ensino e de aprendizagem da educação física e das práticas escolares (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO 2011; 2013; BRASIL, 2018).

O Conhecimento dos fins educacionais

O conhecimento dos fins educacionais concerne os propósitos e valores da educação, suas bases históricas e filosóficas (Shulman, 1987).

Conforme Grossman (1990 apud MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO 2011), os objetivos determinados pelos professores para o ensino do conteúdo possuem relação próxima à finalidade da educação escolar. Por este motivo, a reflexão sobre as finalidades da educação escolar e o diálogo com as concepções dos estudantes-professores para a ação docente, assim como suas prioridades sobre o que, como e por que ensinar, devem fazer parte dos programas de formação docente.

A seguir, apresenta-se a Quadro 08 com a descrição analítica referente ao relato dos sujeitos sobre o Conhecimento dos Fins Educacionais.

Quadro 08: Relato dos sujeitos sobre o Conhecimento dos Fins Educacionais:

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados
1	- Eu acho que a Educação Física, ela acrescenta muito na Educação Infantil porque a gente tem um olhar, de um trabalho com o movimento e o gesto especificamente, assim, né? Então eu acho que as duas coisas se complementam, né? A pedagogia e a Educação física, a gente tá em contato com as práticas corporais, com a cultura do movimento. Então, a gente acaba estudando mais a fundo o que cada prática, o que cada esporte, o que ele traz, né?
2	- Acho o que a “Sujeito 3” falou é fundamental, né? Que é criar a criança brincante. É, por mais que naturalmente espera-se isso, acho que todo o contexto social no qual elas são inseridas enfim, atualmente, vem tirando um pouco dessa ideia, né? Toda essa relação com tecnologia e etc. E elas precisam ir para outro, para outro cenário, para outro tipo de atividade. E você, colocar, né? Você possibilitar isso para elas acho que é fundamental. E nuns cenários dentro das salas, mas o movimento não é valorizado, né? Na verdade, é valorizado que você fique parado, que você enfim... A disciplina do corpo é valorizada. Então, você quebrar um pouco com isso, além de você criar essa pessoa que vai entender que nos momentos livres ela pode brincar, enfim, você dá estímulos para o desenvolvimento dela né motoramente. E aí você consegue direcionar as atividades pra

	aqueles estímulos sejam dados da forma que você queira, que você espere.
3	- E aí é óbvio que as crianças têm desenvolvimento de parque, de tanque de areia, enfim, que elas fazem os movimentos e que elas brincam de outras coisas. Mas, as aulas de Educação Física eu acho na Educação Infantil por serem direcionadas, elas têm muito a acrescentar nessa faixa etária. Assim, tanto na questão motora, é, quanto na questão, é de criação, criação da pessoa, criação de corpo que brinca, de corpo que se movimenta. Então, quando a gente direciona as atividades, a gente acaba criando uma cultura de movimento um pouco mais desenvolvida assim.
4	- Então dentre, dentro lá da EMEI não deu pra perceber muito. Mas por exemplo, o meu sobrinho que tem a mesma idade, o repertório... Ele é bem mais alto que as crianças, ele corporalmente assim, fisicamente ele é mais desenvolvido, mas o repertório motor do meu sobrinho é quase nulo assim comparado com as crianças da EMEI. Ele tem muito medo de fazer as coisas. Por exemplo, saltar de alguma altura, por exemplo a do palco ali do coberto, o meu sobrinho não saltaria dali por exemplo. Ele tem medo. É, esse tipo de coisa, eu acho que as crianças, elas têm um repertório já bem desenvolvido pra idade. É, e elas são muito ativas, né? Elas... Qualquer brechinha que você dá, elas tão pulando, dando cambalhota ou pirueta, fazendo qualquer coisa, acho que que faz bastante diferença.
5	- Eu acho que assim, é essa é a grande diferença, concordo com você "Sujeito 4" nessa parte.
6	- Na educação infantil a crianças ainda tá descobrindo o seu corpo, [...] tá começando a se conhecer, tipo, conhecer as partes do corpo, conhecer como que funciona, interagir com o amigo. [...] Então ele tá se conhecendo, conhecendo o seu corpo e conhecendo o corpo dos outros. Então assim, não ter Educação Física em um estágio como esse que a criança tá se conhecendo é você negligenciar tudo isso, você não ajudar essa criança a se descobrir, a descobrir o outro, a se respeitar e respeitar o outro. Eu acho que a Educação Física é a disciplina, é componente curricular, a matéria que tem esse potencial, tem esse objetivo [...] Que se você deixa para começar isso só lá no Ensino Fundamental Ciclo I, você já perdeu muitas oportunidades que... Enquanto a criança está na educação infantil ela já está vivenciando.
7	- Eu acho que faz diferença. É eu acho que é, enriquece a experiência das crianças, né? Então não só deixar por exemplo eles, é uma forma de prática corporal deixar eles livres no parque, mas eu acho que se você direcionar algumas coisas, se você, ter um professor que estimule a experiência das crianças, da experiência corporal das crianças, eu acho que é importante sim.
8	- Então, eu não sei assim, eu acho que, eu acho que deve melhorar, deve ser melhor pra as crianças sim, pelo, principalmente pelo motivo, por esse motivo, né? De enriquecer as experiências corporais. Só que ao mesmo tempo eu não tenho como ter certeza porque eles praticam muito assim, eles ficam muito tempo brincando no parque. As próprias professoras em um dos dias que eu fui fazer o estágio levou eles lá pro espaço dos armários e ficou, colocou uns pneus, colocou aquele negócio de passar por dentro, deu bola, deu as motinhas, então eles, experiência prática eles com certeza têm, agora, enfim, é um repertório a mais que eles teriam com o professor, com a aula de Educação Física, mas eu não sei se... Eu não sei dizer, eu não sei. [...] se faria muita diferença, acho que faria, mas não sei.
9	Porque eu, eu acredito que pra formação das crianças a pedagogia pertence ao corpo, né? E não necessariamente ao sistema nervoso central, sobretudo nessa idade, né? Então você botar em movimento e descobrir partes do corpo, saber lidar com as suas emoções, né? Saber que não é chorando que você vai conseguir, saber que quando você tá com raiva você tem que ir pro canto, tem que refletir. Saber se você consegue pular ou não, saber

	<p>como que você rola, como, ou pensar em novas possibilidades de movimento que você não faria. Acho que tem um potencial muito forte pra isso.</p> <p>- Outro potencial forte é a relação em grupo, a relação em turma, que tem as crianças frente a um intermediador da Educação Física, né? Elas não tão confinadas dentro de uma sala de aula, elas não tão com instrumentos como o giz ou lápis, né? Elas tão no parque, em que o tema central é o movimento. E aí isso vai gerar muitas relações entre elas mesmas. Então eu acho que o professor de Educação Física como proposito e intermediador, ele é totalmente diferenciado de qualquer pessoa da pedagogia.</p>
10	<p>- É, eu acho importante ter, porque eu acho que as vezes é, as crianças quando elas tão sem professores, elas ficam meio que num ambiente largado assim, como se fosse fazendo o que quiser. Não, não que a gente não faça propostas bastante abertas assim, de ludicidade, tudo. Mas, é, quando tem um professor de Educação Física dá uma, dá um direcionamento melhor pra, pra aquelas... É, ações básicas que elas podem desenvolver, né? Então eu acho que o professor ajuda elas a desenvolver melhor essas ações, é, direcionar elas, de uma forma acho que mais produtiva.</p>

Embora tenham sido abordados os fins e propósitos da Educação Física na Educação Infantil na categoria de análise “Educação infantil” no tópico 1 deste capítulo, neste momento, cabe destacar a multiplicidade de proposições e fins educacionais mencionados por estes sujeitos que se referem a esta categoria da base de conhecimentos.

Em comum, estes sujeitos destacaram a relevância de valorização do movimento na Educação Infantil, sendo este, organizado e dirigido para a descoberta e o aprendizado do corpo nas suas potencialidades e limitações, consigo e com o outro.

“Eu acho que a Educação Física, ela acrescenta muito na Educação Infantil porque a gente tem um olhar, de um trabalho com o movimento e o gesto especificamente, assim, né? Então eu acho que as duas coisas se complementam, né? A pedagogia e a Educação física, a gente tá em contato com as práticas corporais, com a cultura do movimento. Então, a gente acaba estudando mais a fundo o que cada prática, o que cada esporte, o que ele traz, né?” (Sujeito 1).

“E aí é óbvio que as crianças têm desenvolvimento de parque, de tanque de areia, enfim, que elas fazem os movimentos e que elas brincam de outras coisas. Mas, as aulas de Educação Física eu acho na Educação Infantil por serem direcionadas, elas têm muito a acrescentar nessa faixa etária. Assim, tanto na questão motora, é, quanto na questão, é de criação, criação da pessoa, criação de corpo que brinca, de corpo que se movimenta. Então, quando a gente direciona as atividades, a gente acaba criando uma cultura de movimento um pouco mais desenvolvida assim” (Sujeito 3).

A interação dos domínios do comportamento motor e afetivo foi comentada como um aspecto importante das finalidades da educação física na educação infantil.

“Então você botar em movimento e descobrir partes do corpo, saber lidar com as suas emoções, né? Saber que não é chorando que você vai conseguir, saber que quando você tá com raiva você tem que ir pro canto, tem que refletir. Saber se você consegue pular ou não, saber como que você rola, como, ou pensar em novas possibilidades de movimento que você não faria. Acho que tem um potencial muito forte pra isso” (Sujeito 9).

“[...] Mas por exemplo, o meu sobrinho que tem a mesma idade, o repertório... Ele é bem mais alto que as crianças, ele corporalmente assim, fisicamente ele é mais desenvolvido, mas o repertório motor do meu sobrinho é quase nulo assim comparado com as crianças da EMEI. Ele tem muito medo de fazer as coisas. Por exemplo, saltar de alguma altura, por exemplo a do palco ali do coberto, o meu sobrinho não saltaria dali por exemplo. Ele tem medo. É, esse tipo de coisa, eu acho que as crianças, elas têm um repertório já bem desenvolvido pra idade. É, e elas são muito ativas, né?” (Sujeito 4).

Também foi apontado o perigo do imobilismo resultante da imersão das crianças no uso da tecnologia.

“[...] É, por mais que naturalmente espera-se isso, acho que todo o contexto social no qual elas são inseridas enfim, atualmente, vem tirando um pouco dessa ideia, né? Toda essa relação com tecnologia etc. E elas precisam ir para outro, para outro cenário, para outro tipo de atividade. E você, colocar, né? Você possibilitar isso para elas acho que é fundamental” (Sujeito 2).

Ainda, mencionaram a diversificação de práticas corporais, tendo em vista a construção de repertório motor e do conhecimento sobre o corpo para a vivência de experiências e aprendizados no presente e no futuro.

“Na educação infantil a crianças ainda tá descobrindo o seu corpo, [...] tá começando a se conhecer, tipo, conhecer as partes do corpo, conhecer como que funciona, interagir com o amigo. [...] Então ele tá se conhecendo, conhecendo o seu corpo e conhecendo o corpo dos outros. Então assim, não ter Educação Física em um estágio como esse que a criança tá se conhecendo é você negligenciar tudo isso, você não ajudar essa criança a se descobrir, a descobrir o outro, a se respeitar e respeitar o outro” (Sujeito 6).

“[...] principalmente pelo motivo, por esse motivo, né? De enriquecer as experiências corporais. Só que ao mesmo tempo eu não tenho como ter certeza porque eles praticam muito assim, eles ficam muito tempo brincando no parque. As próprias professoras em um dos dias que eu fui fazer o estágio levou eles lá pro espaço dos armários e ficou, colocou uns pneus, colocou aquele negócio de passar por dentro, deu bola, deu as motinhas, então eles,

experiência prática eles com certeza têm, agora, enfim, é um repertório a mais que eles teriam com o professor, com a aula de Educação Física” (Sujeito 8).

Apontaram também para o fato de o movimento não ser valorizado no processo de escolarização, mas sim, a disciplina do corpo, havendo a necessidade de ruptura desta concepção.

“[...]E nuns cenários dentro das salas, mas o movimento não é valorizado, né? Na verdade, é valorizado que você fique parado, que você enfim... A disciplina do corpo é valorizada. Então, você quebrar um pouco com isso, além de você criar essa pessoa que vai entender que nos momentos livres ela pode brincar, enfim, você dá estímulos para o desenvolvimento dela né motoramente” (Sujeito 2).

Finalizando, concordamos com Pimenta (2008) quando reforça a importância da problematização e da reflexão do ensino e dos fins educacionais frente à realidade das escolas, atentando para o desenvolvimento de uma postura investigativa do estudante-professor em sua formação inicial, tendo em vista a ressignificação de processos formativos a partir dos saberes necessários ao exercício da docência. Contudo, Gatti; Barreto (2009) alertam para necessidade de uma formação docente completa, fazendo interagir e entrelaçar o raciocínio e os sentimentos, colocando em relevo as representações pessoais, sociais e profissionais à luz dos contextos de prática profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise dos dados, depreende-se desta pesquisa o reconhecimento e a valorização do laboratório didático por parte dos estudantes-professores para sua formação profissional. E nesta perspectiva, foi enaltecida a parceria estabelecida entre a Universidade e a Escola para a formação profissional à medida que se entrelaçam os aprendizados advindos das disciplinas universitárias às situações e problemas vivenciados na escola.

Este movimento alternado de formação a partir destes contextos, mediados por uma formação dialógica entre teoria e prática, propicia uma formação docente reflexiva que considera a experiência e a reflexão na experiência dos estudantes-professores decorrentes da própria prática profissional. Ou seja, o saber fazer e a construção da base de conhecimentos são elevados a um nível de tomada de consciência, de reflexão individual ou coletiva e de organização que alicerça a ação docente durante a formação, bem como as ações profissionais futuras.

Diante deste cenário, os estudantes-professores não apenas identificaram o ambiente de complexidade que é a sala de aula durante a formação para a prática profissional, mas relataram sobre a oportunidade de vivenciá-la. Tais evidências corroboram a importância do fortalecimento e edificação de uma base de conhecimento consistente, que possibilite ao estudante-professor mobilizar conhecimentos para uma ação contextualizada do problema enfrentado, permitindo a análise e compreensão do caso, assim como a reconstrução de sua prática para uma ação que ainda está por vir.

Uma limitação deste estudo diz respeito à utilização da entrevista com grupo focal somente. A triangulação dos resultados deste instrumento, com a análise dos planos de ensino e relatórios de aulas dos estudantes-professores, pode enriquecer o significado desta experiência de formação, bem como dos conhecimentos aprendidos e mobilizados durante o desenvolvimento da intervenção na escola campo.

Deste modo, pesquisas futuras poderão ampliar instrumentos de coleta de dados, permitindo a compreensão do fenômeno a partir de diferentes representações orais e escritas, como os diários reflexivos, as narrativas dos estudantes-professores ou docentes experientes, vídeos de aulas, entre outros; fazendo surgir cenários distintos a respeito do mesmo fenômeno.

Certamente, para além das relações estabelecidas entre os estudantes-professores e o formador no processo de formação profissional docente, a promoção de interações junto aos docentes em diferentes contextos e modalidades de ensino poderá enriquecer futuras investigações.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 4^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, C.A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas. **Educação e Pesquisa**, v33, n.2, p.281-295, maio/agosto, 2007.
- ALTET, M. “As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar”. (Cap. 1, p.23-35) In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M.; CHARLIER, É (Orgs). **Formando professores profissionais? Quais estratégias. Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.
- ARRIBAS, T. L. A prática de ensino na formação inicial do professor primário especialista em educação física: expectativas docentes e o olhar crítico dos estudantes. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 71-87, dez. 2004.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**: Campinas, v.26, n.3, p.143-158, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 1995.
- BASEI, A. P. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Rev. Iberoamericana de Educacion**, Santa Maria, n. 47/3, out., 2008.
- BENITES, L; SOUZA NETO, S; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e pesquisas**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343 – 360, maio/ago. 2008.
- BENITES, L. C. et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, p. 35-50, dez. 2015.
- BORGES, C. **Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo de Educação Física**. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre – RS.
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília, MEC, 2010b. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Lei Nº 13.005, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília, MEC, 2014b. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para Formação de Professores** (RESOLUÇÃO Nº2, de 1º de julho de 2015). Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 dez 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Última versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf>>. Acesso em: 10 out 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física** (RESOLUÇÃO Nº6, de 18º de dezembro de 2018). Brasília: MEC/CNE, 2018.

BROOKFIELD, S. D. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 2, n. 1, 921, 2011.

BUSS-SIMÃO, M., & FIAMONCINI, L. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Pensar a Prática**, 16(1), 2013.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**: Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015

ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Revista Ensaio**, v. 17, n. 2, p. 500-528, mai./ago. 2015

FERRAZ, O. L. Universidade na escola: a formação em educação física na educação infantil em contato com o ambiente escolar. 2017. 133 f. **Tese (Livre - Docência)** - Faculdade de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERRAZ, O.L. e MACEDO, L. Reflexões de professores sobre a educação física na educação infantil incluindo o referencial curricular nacional. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, 83-102, jan./jun. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GARANHANI, M. C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, 5, 106-122, 2002.

GARIGLIO, J. Â. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 32(2-4), 11-28, 2010.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 1998.

GUIRRA, F. J. S.; PRODÓCIMO, E. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo ?. **Motriz: Revista de Educação Física**, 16 (3), 708-713, 2010.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

LACERDA, C. G.; COSTA, M. B. da. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? (Cap. 1, p.63-93). IN: SELMA GARRIDO PIMENTA e EVANDRO GHEDIN (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. dos S.; NASCIMENTO, J. V. do. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 25(2), 323-339, 2011.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. DOS S.; NASCIMENTO, J. V. do. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 27(4), 633-645, 2013.

MARQUES, A. C. T. L.; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os sabres da pedagogia?: Uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, n. 3, mai.2015, p. 135-156.

MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. da S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, p. 705-720, set. 2018.

MARTINS, R. L. D. R.; BARBOSA, R. F. M.; MELLO, A. da S. Educação física e educação infantil: o estado do conhecimento sobre a formação docente. **Arq. Bras. Ed. Fís.**, Tocantinópolis, v. 1, n1. Jan./Jul., p. 136 –156, 2018.

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, p. 715-730, jul./set. 2013.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. Newbury Park, Sage. 1988.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: ANTÓNIO NÓVOA (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, p.13-33, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47 (166), 1106-1133, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como um profissional reflexivo. In: ANTÓNIO NÓVOA (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.93-114, 1992.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza** (2^a. Ed.). Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez., 1996.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica (Cap. 1, p.20-62). IN: SELMA GARRIDO PIMENTA e EVANDRO GHEDIN (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência (Cap. 1, p. 15-34). IN: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S.G. & ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo. Ed. Cortez. 2a. Ed., 2005.

PINTO, R. N. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, v. 4, p. 135-148, jun./jul. 2001.

RAMOS, V.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J.V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.22, n.2, p.161-71, 2008.

RANGEL-BETTI, I. C.; GALVÃO, Z. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 105-116, maio 2001.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 26 (2), 323-338, 2012.

SANTOS, N. Z. dos; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, fev. 2009.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: ANTÓNIO NÓVOA (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, p.77-91, 1992.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: Uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, nº 2, p. 113-128, jan. 2004.

SOUZA NETO, S. de; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, p. 311-324, dez. 2015.

TANI, G. **Leituras em Educação Física: retratos de uma jornada**. São Paulo: Phorte Editora, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

TONIETTO, M. R.; GARANHANI, M. C. A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, p. 517-528, jun. 2017.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

VIEIRA, C. L. N; WELSCH, N. L. N. de A. O lugar da infância e da formação humana na formação inicial em educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, Ano XIX, n. 29, dez./2007, p. 129-140.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Tradução de Marcelo de Andrade Pereira. **Educação**, Santa Maria: UFSM, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ANEXO A

Entrevistas na íntegra com destaques em negrito

Transcrição da entrevista com o sujeito 1

Formador: Bom, é, hoje é dia...

Pesquisador: Dia 13.

Formador: 13, é, de novembro, a gente está aqui com a aluna Sujeito 1...

Formador: é, aluna do último semestre do curso de Licenciatura, ok. Então, vamos lá, né?

Sujeito 1: Vamos.

Formador: Pronto.

Pesquisador: Então Sujeito 1, é, a intenção é fazer essa entrevista, né? Sobre o laboratório didático, essa experiência na sua formação, né? Então, a primeira pergunta, né? Como foi a experiência de dar aulas na EMEI para você?

Sujeito 1: **Foi muito muito boa, mesmo, é, eu acho que é uma oportunidade que deu um diferencial muito grande pra nossa formação, de fato. Eu tô fazendo o estágio Educação Infantil, fundamental 1, Fundamental 2, Médio e Metodologia nesse semestre, então eu tô fazendo em cinco escolas fora do período e esse estágio que é o laboratório junto com a nossa aula pra mim é o melhor meio, eu acho que todos tinham que ser dessa forma.**
Eu acho que a gente consegue aproveitar bem mais o estágio, a experiência, eu gosto.

Formador: E por, por quê Sujeito 1? Que você aproveitou e você aproveita, dá uns exemplos.

Sujeito 1: Por quê? eu acho que... Primeira coisa.

Formador: Tem como parar esse barulhinho? Vixi Maria.

Sujeito 1: Pode continuar?

Formador: Pode, pode, sim vamos lá.

Sujeito 1: Tá, a primeira coisa eu acho que é muito bom a gente tá, fazer esse processo contínuo, então é todo o semestre que a gente tá lá, não é simplesmente chegar e fazer às 10:00 horas corridas, então é uma coisa que é contínua e a gente observa a nossa, a nossa própria prática, né? Eu gosto também da questão de tá fazendo junto com a turma, que eu acho que essa coletividade da gente conversar também, a gente se auxilia muito porque um chega com uma ideia e o outro com outra e um sempre tá ajudando o outro e isso é muito bom. É, eu acho que a EMEI é um espaço muito gostoso, essa EMEI que a gente está fazendo, eu gosto muito de ir pra lá. É, tá perto das crianças e acompanhar o desenvolvimento das aulas, como a gente vai melhorando também, então eu acho que isso foi, foi rico assim, pra minha formação, hoje por exemplo eu me sinto muito mais segura se eu for trabalhar numa escola de Educação Infantil, eu acho que eu me sinto segura sim e tenho base, sei onde procurar, é, referências, sei como que eu posso, pra quem eu devo procurar também pra me ajudar, então, nesse sentido assim, acho que foi bem bacana.

Pesquisador: Legal Sujeito 1, legal. É, e a importância desse projeto na sua formação profissional e acadêmica né, que você tá tendo aqui na “Instituição de Ensino Superior”, qual que é importância dele? Do laboratório didático?

Sujeito 1: Ah! Eu acho que ele é uma oportunidade de aprendizagem pra gente muito bacana, é, fazer essa conexão da Universidade com a Escola, é. Eu acho que é bem legal, até da parte primeira que a gente conversa tudo, estuda mais sobre Educação Infantil, infância, e vai pra segunda que a gente vai dar aula mesmo. É, da minha formação acadêmica, eu acho que eu aprendi muito em relação à docência no ensino infantil, não só com as minhas aulas, mas principalmente com as aulas das outras pessoas que a gente observa do nosso grupo, com as aulas de vocês e, com as aulas dos professores e, com Jean também. Então a gente tá em contato com esse ambiente escolar assim durante

todo um semestre. Pra minha formação profissional? Eu gosto muito de trabalhar com a educação infantil, é o que eu sempre trabalhei dando aula de balé, geralmente foi com os pequenos, então é uma faixa etária que eu adoro, porque tem essa coisa de descobrimento do próprio corpo e eu acho que a minha experiência também com a dança fez com que eu gostasse também bastante dessa, dessa faixa etária, então eu achei muito gostoso, assim não é algo que seja maçante, que a gente sofra, muito pelo contrário, eu acho que todo mundo gosta, assim, a gente gosta de ir para lá, assim, foi bem gostoso.

Pesquisador: E quais foram os desafios que você encontrou lá na experiência, nessa prática?

Sujeito 1: Ah! Acho que o desafio é assim, a gente chega aí tem uma turma de crianças todas diferentes umas das outras e a gente ainda por mais que tenha ouvido, todo mundo até da turma acho que tem alguma experiência em dar aulas, acho que a gente não têm a nossa formação. **Então a gente chega assim um pouco insegura assim de cara né, dá uma certa insegurança, de fazer um trabalho que não seja bacana pra eles, ou sei lá, alguém se machucar, é uma idade que tem que ter bastante cuidado né, bastante atenção, e aí...** Só repete pra mim a pergunta, só pra mim não me perder.

Pesquisador: E o desafio, quais foram os desafios no laboratório didático, lá na EMEI?

Sujeito 1: Os desafios? Ah tá, os desafios é sempre tá tentando... essa coisa tipo de você... Juntar, acho que a sua identidade um pouco porque cada um tem o seu jeito de dar aula, de ter o contato e você também trazer as referências né, que você tem, a pesquisa que a gente faz, o que a gente estuda, conseguir juntar essas duas coisas, acho que esse foi o maior desafio.

Pesquisador: Legal. Então, e o que deu certo assim, que você acha né... Que foi desafiador, que deu certo, ou, o que não deu certo né, porque você me trouxe aí agora o desafio no positivo, e agora o que não deu certo.

Sujeito 1: O que não deu certo? Deixa eu pensar.

Formador: É, no sentido do que foi mais difícil... Quais as maiores dificuldades, né? Que te desafiam.

Sujeito 1: **Eu acho que esse, esse desafio que eu falei antes, já também já é o que é mais difícil também.** Não simplesmente chegar lá e pensar numa aula assim, ah! hoje eu vou dar uma aula de tal coisa. Não, **buscar trazer cada vez mais referências pra ser uma aula com mais potencial de aprendizagem pra eles, né, então acho que esse é o maior desafio, maior dificuldade.**

Formador: Por exemplo, por exemplo?

Sujeito 1: Por exemplo, eu poderia, sei lá, pensar num circuito, de habilidades, né, mas bus... Por que que eu tô fazendo esse circuito de habilidades? Também, entender que as aulas que a gente foi dando acho que isso foi legal até no nosso grupo, foi **seguindo** até assim **uma linha de raciocínio um do outro, a gente ia aproveitando um pouquinho o que cada um fazia, então não só planejar uma aula só pensando na Sujeito 1 que vai dar aula, mas também pensar no todo o grupo que também estava trabalhando naquela sala, em conjunto, acho que foi uma dificuldade**, até certo ponto minha, até porque eu me ausentei um pouco nesse semestre, né, alguns dias, **mas ao mesmo tempo a gente se comunica bastante, então eles me ajudaram também, a turma ajudou bastante.**

Pesquisador: Legal Sujeito 1. É, então assim, é, eu gostaria de saber agora quais conteúdos que você desenvolveu na EMEI?

Sujeito 1: Tá, foi, eu comecei com uma aula de **dança**, é pra falar como foi a aula ou só os conteúdos?

Formador: Não, acho que a ideia é isso, o quê que você fez lá?

Sujeito 1: O quê que rolou, o quê que rolou?

Formador: É.

Sujeito 1: Tipo a primeira experiência com essa turminha foi fazer uma aula de dança, pensando no reconhecimento das partes do corpo. Então, é, eu escolhi um frevo, como uma, um tipo de dança, escolhi umas músicas de frevo que são músicas infantis, de frevo. E aí, durante, a gente fez uma brincadeira de estátua, só que na brincadeira de estátua eu ia pedindo para eles encostarem um no outro diferentes partes do corpo, né? E aí depois a Sujeito 3 levou o violão, a gente fez uma roda cantada, ela tocando e aí a gente também continuou mais na ludicidade deles se movimentarem dançando, falando dos bichos, então eram musiquinhas de bichos e eles imitavam os bichos dançando, aí essa aula foi a primeira que eu até tentei fazer aquela experiência da sambinha, de levar a boneca...

Formador: Isso, a boneca.

Sujeito 1: Que não deu muito certo, porque não cativou muito que eu tinha a ideia de fazer eles ensinarem as partes do corpo para a boneca que eu levei, que era a sambinha. Só que eles acabaram esquecendo um pouco da boneca, eu acho que precisaria, eu repensei, acho que precisaria de mais tempo deles terem esse contato com essa personagem que eu tava levando, antes. Não deu também muito certo a questão das músicas que eu, que até o professor tinha falado que poderia ser umas músicas que eles já tinham contato, as músicas novas assim acho não cativou tanto quanto se fossem músicas que eles já conhecem, que eles cantariam, se envolveriam mais, mas foi uma aula que rolou. Assim, eles dançaram e fizeram os reconhecimentos das partes do corpo e depois desenharam. Eu pedi que fizessem os desenhos em grupo, onde cada um fosse desenhando uma parte. Aí o desenho teve um grupo que entendeu bem o que era para fazer e fez cada pessoa, cada criança ia desenhando uma parte, os outros grupos eles fizeram tipo um desenho aqui, um desenho aqui, desenhos separados assim. Aí a segunda aula, deixa eu lembrar... eu acho que foi a do circuito de habilidade, é. Fiz um circuito que foi ali no coberto né, que como o pessoal távava dando umas aulas bem legais com o tema de heroínas e heróis e alí no circuito eu acho que eu, é um espaço que eu tenho mais dificuldade de dar aula de todos da EMEI. Por causa da... Que você vai competir com a cama elástica e uma piscina de bolinha né? É difícil você competir com uma cama elástica e uma piscina de bolinha né? Que é super divertido, aí eu pensei de continuar nessa proposta, então deles os super-heróis fazer um circuito de habilidades de saltos e locomoção. E aí eu aproveitei a piscina de bolinha e a cama elástica no circuito também. E também revi o rolamento da aula anterior que foi de ginástica da Sujeito 8, que eu senti dificuldade, eu tava com eles no rolamento e eu vi que eles ainda tinham muita dificuldade. E aí foi uma aula que todos ajudaram, todos do grupo, cada um ficou numa estação, e eles, o circuito é uma coisa que eu acho que eles já... eles batem o olho, e meio que já até sabem o que fazer e vão criando né. E aí, agora é a última aula que foi o caça ao tesouro no parque. É uma aula que eu já tinha dado o ano passado só que sem usar um objeto de manipulação, aí eu coloquei um objeto de manipulação. Então eu escondi as bolinhas no parque de duas cores diferentes e aí eles tinham que manipular as bolinhas até o sexto de volta, os tesouros né, é, na garrafa, na boca, é, em cima da garrafa e depois propor alguns desafios no Parque, nos brinquedos do Parque, fazendo essa manipulação, é isso, são essas três aulas.

Formador: Legal.

Formador: Ah! Legal!

Pesquisador: Legal Sujeito 1. É, e, quais critérios você utilizou para a seleção desses conteúdos? O que você pensou enquanto critério?

Formador: É, por que que você escolheu esses e não outros?

Sujeito 1: Tá. Certo. Na **dança** eu acho que primeiro porque como é algo que eu já tenho **mais familiaridade**, era a primeira aula. Então, eu falei: vou jogar um pouco mais na minha

zona de conforto, pra conhecer um pouco melhor a turma e já usando essa coisa do reconhecimento das partes do corpo que era um dos primeiros conteúdos que tavam propostos lá.

Formador: Lá onde?

Sujeito 1: Naquela ficha que... de conteúdos, de objetivos e conteúdos que você disponibilizou pra gente, propostas né? De objetivos e conteúdos. E aí era um dos primeiros, não, no início eu até pensei em seguir assim fazer pelo menos 3 ou 4 daqueles, pra eu testar também, comigo mesma, né? Então eu escolhi esse primeiro e da dança porque já era algo que eu já tinha mais familiaridade, e talvez, na época, eu tava estudando um pouco frevo também.

Formador: Tá.

Sujeito 1: Aí a segunda aula, foi, eu acho que falei até um pouco, foi porque eu quis seguir aquela questão dos heróis, que eu achei que eles curtiram bastante, essa questão lúdica assim, esse efeito que deu neles. Aproveitar o espaço do coberto, tentei aproveitar ali da melhor forma possível. Eu já tinha observado algumas outras aulas de atividades orientadas, assim, tipo, teve uma aula de lutas, mas que eles ainda ficavam muito com vontade ainda de usar a piscina de bolinha, usar a cama elástica. Então, pra não competir com esses brinquedos eu quis fazer isso. E a última aula foi porque eu já tava fazendo um estágio de 10 horas lá com essa turma também, e aí eles estavam gostando muito de ficar no parque nos últimos dias, acho que tá um tempo gostoso, no parque não tá nem muito calor nem tá frio, aí eu falei: Ah! Vou aproveitar o espaço do parque um pouco. Essa época, também já falei da atividade do caça ao tesouro, eu já tinha feito no ano passado, já tinha dado certo aí eu falei: ah eu só vou incrementar colocando uma manipulação, foi isso.

Formador: Legal.

Pesquisador: Tá, é, bom Sujeito 1. Então, e assim, é a próxima pergunta, né? Quais características têm os alunos da EMEI? O que que você observou? Se você tivesse que fazer uma leitura sobre esses alunos.

Sujeito 1: Muito afetivos. Eles são muito carinhosos e afetivos. Eles ficam muito felizes quando a gente chega. Então, não dá nem pra você ficar triste assim quando você tá lá. É uma escola que tem um, é uma escola feliz. Eu, dá pra sentir que é um ambiente feliz, né? É, eu vim de EMEI também, eu estudei em EMEI e eu também amava a minha EMEI. Até hoje conheço as professoras, até hoje da EMEI, que minha mãe fez amizade com as minhas professoras da EMEI. E adorava e a EMEI, essa EMEI é muito gostosa acho que é um ambiente que eles gostam e dá pra sentir que eles têm muito afeto assim, um pelo outro também, mesmo que tenha as briguinhas que é normal, mas um pelo outro eles são afetuosa e com a gente também.

Formador: Legal.

Pesquisador: Ok. É, e o que você aprendeu sobre essa EMEI, sobre a escola, né? Mediante ao laboratório, ao estágio, o que que você aprendeu? O que você destaca?

Formador: É por exemplo você falou: essa é uma EMEI feliz, né? Além disso, né? O que que você achou da EMEI assim, além dessa característica. Interessante você falar, eu também acho.

Sujeito 1: É... coisas que eu aprendi... Deixa eu pensar.

Formador: É, como é que você viu essa EMEI, assim?

Sujeito 1: Ah, é um espaço que dá pra sentir assim um trabalho coletivo. Eu sinto que o Jean, ele é um, ele é o coordenador, né? Ele é um coordenador muito atento com as professoras e com a escola, e isso faz totalmente diferença. Tanto pra gente que vai fazer estágio quanto imagino para as professoras também. É, que mais, bom, acho que tem uma dinâmica que é legal de acompanhar, das crianças. Tanto de dormir, da

alimentação, os horários, é, que é realmente esse comecinho que é a entrada deles na escola. Que mais, deixa eu pensar. A pergunta é o que eu aprendi, né? É isso?

Pesquisador: Sim, o que você aprendeu sobre a EMEI pensando num todo, né? O que é essa EMEI?

Sujeito 1: Sim.

Formador: É, se você fosse contar para alguém. Ah, eu fiz estágio lá na EMEI, e aí o pessoal vai perguntar assim: como é que é essa EMEI, né? Além do que você já falou.

Sujeito 1: Certo. Acho que, **o diferencial também que dá pra sentir independente de ser uma escola que tem uma estrutura muito boa, ela tem materiais, ainda assim é um espaço público.** E isso dá pra sentir, dá pra sentir. Eu que sou de escola pública a minha vida inteira. E também já fiz estágio em escolas privadas. Eu acho que a escola pública **ela oferece um grande ganho com e em relação a diversidade dos alunos, porque você acaba convivendo com uma diversidade muito grande de crianças ali.** E na pública tem mais diversidade do que na particular, e isso acho que é importante pra quem tá fazendo esse trabalho de dar aula. Então, esse contato, aprendi isso também. Fiz essas reflexões, eu sempre faço, sobre fazer os estágios, prefiro fazer nos espaços públicos exatamente por causa disso, por ter esse contato maior com a diversidade. É, aprendi também sobre questões de inclusão, acho que lá...

Formador: Ah.

Sujeito 1: Tem questões de alunos com inclusão, e aí a gente consegue observar como as professoras lidam, como as outras pessoas da escola lidam com esses casos, como a gente pode pensar possibilidades de também incluir. Que a gente fala assim muito de inclusão, mas não é simples, não é simples, acho que o professor tem que tá pensando estratégias.

Formador: Por quê, por exemplo? Lá na EMEI, assim, que que se, dá um exemplo de lá.

Sujeito 1: Que nem, na nossa turma, né? No ano passado a gente tinha o Breninho, na minha turma, Síndrome de Dawn. E aí era super difícil conseguir trazer ele pra aula, porque ele já tinha muita confiança na professora, então ele ficava muito com a professora, com o tempo ele foi pegando um pouquinho mais de confiança com a Celina. Então, ele ia no colo dela, tudo. E aí a gente tentava trazer ele pra aula, e aí as vezes dava um pouco de frustração assim, porque ele não queria, né? E aí eu ainda lembro que teve a última aula que foi a do caça ao tesouro e esse foi até um dos motivos que eu refiz essa aula que ele super se envolveu, ele gostou e ele brincou com a bolinha. E isso aconteceu de novo nessa aula com o Francisco, que é um aluno altista. Que ele também, ele assim, tem crises, ele não gosta de barulho alto, incomoda ele. E aí ele entra em crise, ele chora muito, as crianças as vezes têm um pouco de medo dele. Que é diferente da Vavá, que é uma aluna que tem a Síndrome de Noonan, mas os alunos gostam de cuidar dela, leva ela para o banheiro, ela brinca, tudo. O Francisco não, ele fica muito mais no mundo dele. E ele não gosta muito que você se aproxima. E aí, é você pensar nesse caráter humano mesmo, né? Da educação, de como você vai se aproximar dessa criança, como você vai fazer ela também ter a experiência de aprendizagem? Porque não só também ela pegar e segurar uma coisa, não, não é isso. Como ela também vai participar dessa experiência de aprendizagem que as outras crianças também tão tendo, né? E aí acho que com, nas últimas aulas foi bem legal, na aula que, que a Fé e o Sujeito 7 fizeram lá, que foi aquele circuitão. Eu consegui pegar o Francisco um pouquinho, ele jogou a bola no aro, aí ele segurou na corda, nessa última aula, que no parque ele só fica no balanço, e é um parto pra tirar ele do balanço também, ele veio ver o que tava acontecendo, ele pegou a bolinha um pouco. Então, assim, a gente vai tentando, né? Trazer, então isso foi coisas que eu aprendi também comigo mesma, acho que, como lidar um pouco melhor assim.

Formador: E você comentou da Vavá, é, qual é a Síndrome dela?

Sujeito 1: Síndrome de Noonan.

Formador: Noonan. E como que você ficou sabendo? Que ela...

Sujeito 1: Eu perguntei pro Jean.

Formador: Pro Jean? Tá...

Sujeito 1: Porque a minha ideia inicial era fazer o estágio de Adaptada lá na EMEI também, com ela, só que por causa dos horários acabou não dando certo...

Formador: Ah, que pena.

Sujeito 1: Infelizmente, aí eu acabei pesquisando sobre essa Síndrome, infelizmente não deu certo, mas eu vejo que ela participa super legal, né? Uma fofinha.

Formador: É, bacana.

Pesquisador: Ok Sujeito 1, você, vamos lá, legal. É, você falou sobre os critérios de seleção dos conteúdos, né? E agora eu gostaria que você falasse um pouco no, né, de princípios e estratégias que você utilizou para ensinar, né, para ministrar as aulas?

Sujeito 1: É, eu acho que assim, a minha experiência da dança, principalmente da dança contemporânea, eu aprendi muito uma coisa que tipo, se chama: contato improvisação. Que a gente faz no teatro e também no, na dança, né? E aí eu gosto muito de tá sempre jogando com as crianças nesse sentido. Então eu proponho, mas nada garante que aquilo que eu propus vai ser o que eles vão querer, né? Eu acho que a gente tem, a gente estuda pra ter referenciais lúdicos, simbólicos, que eles realmente gostam e que vai facilitar a aprendizagem deles. Mas eu gosto muito de trabalhar, assim, eu gosto de dar esse espaço pra eles trazerem coisas e eu tento sempre tá atenta pra jogar com eles e aproveitar o que eles trazem. Porque eles têm ideias muito boas, assim, eu gosto, eles, e eles acabam tento ideias muito mais, eu acho que a mente deles ainda tá muito aberta pra questões de espaço, de tempo, de, em relação ao próprio corpo quando a gente vai crescendo, a gente vai fazendo assim, né? É mais difícil desconstruir. Então, com eles, você dá possibilidades, eu gosto de dá possibilidades também, pra eles também resolverem problemas. Que nem na última aula do caça ao tesouro eu falei: pessoal, gente, coloca nuns lugares difícil, os tesouros, que eu quero ver como que eles vão se sair nessa. Então eu gosto de trabalhar dessa forma, acho que, é uma forma de ser uma descoberta orientada, não é? Eu acho que sim, né? Mais do que, acho que, parece mais comigo, com a minha identidade como professora do que passar tarefas, que eu também acho legal, acho que têm aulas geniais assim, mas eu gosto mais de seguir nessa linha.

Pesquisador: Legal Sujeito 1, é Sujeito 1. E aí, né, a pergunta que segue é: qual a diferença entre uma criança ter e não ter Educação Física na Educação Infantil?

Sujeito 1: É, eu acho que a gente consegue trazer, assim, as professoras, que são da pedagogia, elas também têm uma bagagem legal. Eu percebo que elas têm uma bagagem legal em relação ao corpo, ao movimento, a trazer brincadeiras e jogos, né? Eu acho que a Educação Física, ela acrescenta muito na Educação Infantil porque a gente tem um olhar, de um trabalho com o movimento e o gesto especificamente, assim, né? Então eu acho que as duas coisas se complementam, né? A pedagogia e a Educação física, a gente tá em contato com as práticas corporais, com a cultura do movimento. Então, a gente acaba estudando mais a fundo o que cada prática, o que cada esporte, que que ele traz, né? Então, acho que isso, trabalhar com as crianças... Ou, Trabalhar não. Dar essa experiência pra elas desde pequeno, eu acho que é um ganho pro desenvolvimento delas assim de uma forma mais, mais completa. Eu acho que já é uma coisa que ela vai chegar lá no Fundamental já com uma certa bagagem assim, de algumas práticas, de algumas experiências com o corpo.

Pesquisador: Tá, Sujeito 1. Olha só, você falou sobre os critérios que utilizou na seleção dos conteúdos, as estratégias que você também utiliza, né? Ou utilizou para ministrar as aulas. E a agora a pergunta, uma outra pergunta seria: em que momento, ou quais situações você precisou ajustar o conteúdo ou transformá-lo para que esses alunos compreendessem, realizassem? Me dê exemplos.

Sujeito 1: Deixa eu pensar... Esse semestre, esse semestre parece que os planos foram mais, seguiram mais um caminho. **Mas por exemplo, lembrei agora de uma aula que eu dei o ano passado lá na EMEI, que foi do coelhinho sai da toca, que foi lá no parque.** E aí, eles acabaram pegando os bambolês e levantando assim e começaram a brincar de carrinho. E aí eu já tava junto com o Sujeito 8, e aí a gente, na hora, tipo o Sujeito 8 como ele tem essa, a bagagem da Capoeira ele acabou pensando em várias formas de brincar, de passar, porque eles não foram tão pegos pelo coelhinho sai da toca lá no parque. Acho que espaço aberto assim, eles estavam mais a fim de liberdade, você lembra?

Formador: Lembro, lembro sim.

Sujeito 1: E aí eles acabaram fazendo várias outras coisas junto com o bambolê, essa é uma aula que eu lembro bem disso. **A aula do coberto eu me confundi, na verdade eu achei que a aula ia ser no quadrado.** Então, colocar a piscina de bolinha e o pula-pula foi uma coisa que eu tive que pensar meio que na hora. Aí eu coloquei a piscina de bolinha como uma passagem pelo mar, que eles tinham que atravessar que era um treinamento, né? De heroína e heróis. Então eles tinham que atravessar o mar por dentro da piscina e eu abri ela do outro lado. E eu no começo não queria colocar a cama elástica, mas eu sabia que eles iam acabar querendo a cama elástica. Então, eu fiquei ali do lado, só observando, aí o Francisco já quis pular na cama elástica e aí eles foram fazendo uma fila, e passavam pelo, por todo o circuito e depois pulavam um pouquinho, deixava um tempinho cada um. Aí isso foi uma coisa que eu tive que adaptar na hora. E essa última aula eu ia usar as raquetes, de meia e arame pra fazer a manipulação, mas elas estragaram, e aí foram jogadas no lixo. Eu achei que as raquetes de tênis de mesa? De pebolim? De pingue-pongue. **Elas eram muito pequenas e tava difícil de equilibrar a bolinha da piscina de bolinha nela até pra mim achei difícil assim, toda hora caia.** E aí eu achei melhor usar as garrafas, que tinha lá, e foi isso, eu mudei. Mas caso se não tivesse as garrafas eu ia fazer com a mão para eles trazerem, acho que com as mãos mesmo. E aí eu ia ter que pensar na hora em alguma outra tipo de desafio, outro tipo de desafio, mas é isso.

Pesquisador: O Sujeito 1, eu agradeço então né a, pela entrevista, muito obrigado.

Sujeito 1: Obrigada eu.

Formador: O Sujeito 1, só pra terminar, você conta da experiência né, do do desse, dessa disciplina, desse laboratório tal, você fala de aspectos que eu me parece que foram legais, importantes pra você, pra formação, mas se você pudesse dar uma sugestão para melhorar o projeto, qual seria?

Sujeito 1: Eu acho que não é nem em relação ao projeto, eu acho que é uma sugestão que eu daria pra a “Instituição de Ensino Superior”.

Formador: pro currículo.

Sujeito 1: Pro currículo. Eu acho que a gente ganha muito mais fazendo esse tipo de estágio. Que é um, querendo ou não é como se fosse um estágio, do que os estágios de 10 horas que são pouquíssimas horas que a gente acaba enfiando na nossa grade, que é uma grade integral, a gente enfia em qualquer horário e acaba passando batido, por mais que tenha a experiência, é legal mesmo assim. A gente acaba conhecendo professores bacanas, que têm, dão uma experiência legal pra gente, mas passa muito batido essas 10 horas. Acho que assim, pensando em nós, essa experiência é muito mais válida, né? Teve alguns outros professores que esse semestre fizeram uma experiência de ir com a gente pra escola também durante a aula e eu também gostei. Eu acho que seria uma possibilidade. Como o curso é integral, dessas 10 horas de estágio serem pensadas já agregando nesse, nesse laboratório né, que seria bem bacana.

Formador: Legal. O formador 2, né, fez?

Sujeito 1: O formador 2 fez, a formadora 3 também...

Formador: A formadora 3.

Sujeito 1: A formadora 3 e o formador 4 também.

Formador: Ah, o formador 4 também. Ah, legal.

Sujeito 1: Então os três foram bem, bem melhores assim pra gente.

Formador: Legal, é isso né Pesquisador?

Pesquisador: Legal.

Transcrição da entrevista com os sujeitos 2 e 3

Formador: Bom, então hoje é dia 13 de novembro. A gente tá aqui com a Sujeito 2 e com a Sujeito 3, alunas da disciplina Educação Física na Educação Infantil.

Pesquisador: Tá, então, né? É uma entrevista, né? Eu vou fazer algumas perguntas, eu vou fazer as perguntas e vou alternando a quem eu direciono primeiro, tá? Então, ou deixo livre pra que elas possam escolher?

Formador: Elas vão entrando.

Pesquisador: Tá, vocês entram. Então, assim, como foi a experiência de dar aulas na EMEI para vocês? Como foi essa experiência?

Sujeito 2: Pode falar.

Sujeito 3: É, acho que, dar aula numa escola de Educação Infantil é uma experiência bem diferente do que das outras, das outras idades. Porque as atividades que a gente dá têm que ser bem direcionadas e bem é... Como eu posso colocar isso? Elas não podem ser muito complexas para o nível de desenvolvimento das crianças ali. Então, a experiência ela foi boa, eu acho muito necessário. Porque quando a gente tem uma experiência junto com os outros estudantes, junto com o acompanhamento do professor da disciplina, a gente consegue ter *feedbacks* das próprias aulas e enfim, é muito mais produtivo. Então, a experiência de dar aula na EMEI inserida nesse projeto de, como se fosse uma residência né? Em aula. É, acho que, foi bem importante na formação e pra futuros processos de, de aula e até de estágio mesmo.

Sujeito 2: É, eu acho que ela é importante desde... Desde da construção dentro de sala de aula, com a ideia de como montar planejamentos e afins. Eu acho que é uma coisa que a gente pode ou não levar para frente esse modo, mas acho que já é algo que é colocado como uma possibilidade e cada pessoa vai encarar isso na sua vida, sua vida profissional de alguma forma. Estar dentro da EMEI acho que dá um, dá uma possibilidade que talvez outras disciplinas não deem, mas eu acho que a maior importância é a questão da idade e normalmente os estágios que são abertos, enfim, eles são a partir do Fund I. E a gente ter uma experiência numa escola pública com a educação infantil eu acho que foi fundamental. E o modo como essa, as nossas aulas poderiam ser dadas, tipo a permissão que a gente tinha pra agir ali dentro por parte de vocês, dos coordenadores da escola. Acho que coloca a gente numa situação de é isso resolve o seu problema, sabe? Não teve nenhuma, durante as aulas por exemplo não teve nenhum tipo de intervenção porque não estava de acordo, porque tinha alguma coisa dando errado, não. Então, acho que deu uma, deu chance pra gente conseguir entender como resolver as coisas pela gente mesmo e isso, pra isso também fundamental a gente poder fazer as coisas em duplas e ter o auxílio de outros colegas, mas que não dentro da formação, né? Então, você é colocado para pensar de outra forma. E tar com 20 e 20 e poucas crianças também acho que é extremamente interessante pelo desafio. Não são, é outro modo de lidar devido a idade, a faixa etária. Então, acaba tirando a gente de uma zona de conforto.

Pesquisador: Legal. Então, é, pra aprofundar um pouco mais aí, né? A entrevista. E qual a importância desse projeto, né? Do laboratório didático na formação profissional e acadêmica que vocês estão tendo aqui na “Instituição de Ensino Superior”?

Sujeito 3: Eu acho que qualquer projeto de, de estágio ou de prática, principalmente o supervisionado é muito importante para nossa formação. Talvez, não comparar com a parte teórica, mas a prática, é, na prática a gente consegue identificar muito mais facilmente os problemas que a gente vai enfrentar depois do processo de formado. Como que a gente consegue construir conhecimentos para saber lidar com esses problemas. Então, eu acho que essa prática principalmente supervisionada do jeito que foi, ela traz uma riqueza muito grande pra a gente como futuros profissionais. Assim, não é toda a disciplina que a gente consegue fazer um estágio dessa forma porque são cobrados, compradas 10 horas de estágio e esses, esse estágio pode ser feito. Então assim, a gente leva um relatório, claro. A gente tem um professor supervisor na escola e aqui, mas o planejamento e o acompanhamento ele não é feito junto com o professor, até por uma questão de logística isso é pouco possível, né? Então, eu acho que essa questão da prática pra formação aqui dentro da “Instituição de Ensino Superior” principalmente é muito importante. Eu acho que a gente tem poucas possibilidades de prática, tanto educativa quanto esportiva nos outros cursos. Então, eu acho que colocar a gente pra fazer esse tipo de coisa. É o que a “Instituição de Ensino Superior” pode mudar um pouco do estilo e, tira da zona de conforto e ajuda muito na nossa formação.

Sujeito 2: É, só, acho que só complementando. Acho que auxilia, auxilia nos nossos processos de experiência de saber, querer saber se de fato é isso. De pra onde eu vou? Com o quê eu quero lhe dar no futuro? Dentro claro de todas as possibilidades criadas a partir da graduação. E o mais importante, aqui dentro da “Instituição de Ensino Superior” é assim, o tanto que a gente tem de coisas práticas é o mínimo. Isso para todas as disciplinas. Então, criar esse espaço, né? Tirar, tirar o espaço das, das aulas que seriam teóricas para dar para prática é de extrema importância, é. Todos deveriam fazer isso na verdade.

Formador: Deixa eu, é, você falou da, da, a partir dessa experiência você consegue ter uma ideia depois de formado, né? Do que que você vai enfrentar, né? Eu queria que você desse um exemplo assim, por exemplo assim...

Sujeito 3: Da EMEI especificamente?

Formador: É isso, dessa experiência. Ah, caramba! É assim é?

Sujeito 3: Por exemplo a gente planejar uma aula de um jeito e aí chega lá as crianças, às vezes estão num dia ruim, né? Acontece isso, né? E aí a gente planeja a aula e chega lá e acontece uma coisa completamente diferente. Então, é fundamental assim pra a gente ter esse tipo de noção de que as coisas vão acontecer na prática no futuro. E, é isso. Fica mais fácil quando a gente tem um acompanhamento, né? Ah, mas nossa eu planejei uma aula desse jeito, mas aconteceu de outro jeito. E aí a gente avalia por que isso aconteceu? Quais são as estratégias que a gente já conhece, enfim. Então, acho que, e até individualmente assim, como lidar com alguns... O que eles chamam né, de alunos problemas. Na verdade, é, mas. Então acho que minha experiência foi assim. Não sei se você teve alguma específica?

Sujeito 2: Não eu acho que, as questões são individuais assim, né? E não necessariamente com o aluno pro... Que eles colocam como problema, mas com problemas especificamente, é.. Porque...

Formador: Por exemplo, por exemplo, é...

Sujeito 2: Às vezes é muito, às vezes é muito mais fácil. Por exemplo, ontem a gente estava na aula e o Pedro que é da nossa turma tava inconsolável. Tava fora de todas as brincadeiras e ele chorava e não conseguia parar. E aí eu fui conversar com ele... E aí, é

diferente, né? A faixa etária com a qual você conversa, com a qual você acaba conseguindo se identificar mais. Então, acho que esses desafios com os pequenos é bem diferente. E o negócio da aula que você planeja e não, às vezes não sai como você quer. Ah, a gente monta uma aula e planeja x atividades vai, planeja três atividades pra colocar durante toda aula. Mas você precisa ter pelo menos umas 10 possibilidades porque eles vão cansar em uma. E aí, e tentar prever esse desenrolar, né? Mas, se você já tem umas coisas meio na manga assim, acho que isso, de experiência futura, a EMEI é, meu, muito legal.

Formador: Legal.

Sujeito 3: Acho que aconteceu na nossa aula de lutas um pouco. A gente planejou acho que cinco atividades dentro da questão de lutas. E aí, eles cansaram muito rápido. E aí, a nossa aula acabou sendo cortada ali. Teve outros problemas com o professor, mas aconteceu. Aconteceu da gente planejar e a gente ter que mudar a atividade no meio porque eles cansaram.

Sujeito 2: Mas mesmo a outra das bolinhas também.

Sujeito 3: É, e a estratégia, né?

Sujeito 2: É.

Formador: Você vai ganhando um time, né? De perceber. Agora, olha que legal. Você falou que uma das coisas que é interessante é assim, que vocês têm liberdade, né? Pra pôr as aulas, que não havia um direcionamento. Que critério que vocês usaram então para exercer essa liberdade e para escolher os conteúdos, né? Então assim, como é que se... O que que vocês pensavam para escolher. Ó a aula hoje vai ser de tal coisa. Que critério vocês usaram pra, né? Inclusive exercer essa liberdade.

Sujeito 3: A gente tentou um pouco trabalhar as modalidades de movimento dentro das aulas primeiro, né? Então, na sala que a gente tava trapalhando, a gente conversando ainda com, com a outra dupla e a Sujeito 1 que tava fazendo sozinha. Então, eles começaram trabalhando um pouco de... Foi ginástica, né?

Sujeito 2: Foi ginást... É.

Sujeito 3: A gente tentou trabalhar ginástica, lutas, daí jogos e brincadeiras e...

Sujeito 2: Dança.

Sujeito 3: É, o que é separado assim por modalidade de movimentos, não sei uma palavra boa pra isso. E aí, esse era o nosso critério principal. E aí os objetivos eram definidos a partir do que a gente observava lá, assim, existem atividades que a gente já sabe que as crianças gostam. Então, é dos, dos cestos com as bolinhas que a gente trabalha tanto a questão do jogo quanto a questão motora mesmo de conseguir fazer um remesso. Acho que a gente acabava era se definindo por isso assim, tentar passar todas as práticas de movimento, passar por todas. E aí os objetivos específicos dependia muito do que a gente observava lá e do que eles gostavam, acho que é importante.

Formador: Tá. Então, vocês tinham assim, né? Uma fotografia das possibilidades e a ideia inicial era ir testando algumas, mas sempre tinha a ver com o que acontecia anteriormente, né? Tá. E a outra ideia era sempre aquela coisa do que dá certo, né? No sentido das crianças gostarem, né? Foi outro critério, legal.

Pesquisador: Ok. É, bom. A Sujeito 2 e a Sujeito 3 já destacaram os grandes desafios, né? Que é o planeja... Dentre, né? Daquilo que vocês colocaram, planejar e muitas vezes aquilo que foi planejado ao ser ministrado existe uma mudança nesse, nesse percurso. É, existe outros desafios que vocês tenham aí, que vocês vivenciaram, que vocês experimentaram? É desafios positivos, desafios negativos, né? O que deu certo, o que não?

Sujeito 3: Eu acho que um muito grande para mim especificamente é **acertar o nível de complexidade de tarefas dentro de uma aula**, foi. Então, a gente percebeu que uma coisa que funcionava ali era fazer as **estações com diversas tarefas**, mas às vezes, acho que

aconteceu na nossa aula de luta também. Às vezes a gente, a explicação por ela ter que ser muito breve tem que ser de uma atividade simples e a complexidade tem que ser aumentada durante a atividade ou em outros momentos de aula. **Porque, as vezes o que acontecia a gente chegava com uma atividade para propor, só que o momento inicial, na roda, quando todo mundo sentava para conversar, a atenção deles é muito pouca.** Então, é, se você tiver uma atividade um pouco mais complexa era difícil de passar isso e explicar pra fazer eles entenderem. Então, pra mim um desafio muito grande era acertar a complexidade, mesmo sabendo da faixa etária, das dificuldades, tudo que vem com o desenvolvimento deles, é. Não sei se tem outras coisa.

Formador: Lidar com isso, né?

Sujeito 3: Nossa! Difícil de achar assim um ponto certo do que não é muito simples, tão simples que eles fiquem entediado porque é fácil, nem tão complexa a ponto de eles não entenderem e não conseguirem fazer a tarefa. Então, eu acho que é o meio termo assim.

Formador: E se, se eu pensar então essa é uma das coisas que você aprendeu sobre aqueles alunos, né? Da educação infantil, né? Que a princípio pareceu surpreendente, né? Caramba, como eles... Como qualquer coisinha simples é difícil para eles, né? Acho que isso é uma coisa que você tá falando que eu acho legal assim, nossa! Caramba, né? Como eles, como, se vê, você comentou, “eu tenho que explicar rápido senão eles perdem atenção, mas ao mesmo tempo por isso que tem que ser um negócio muito simples, né?” Isso é uma das coisas que você aprendeu daquelas crianças. Que mais que vocês aprenderam com aquelas crianças que falaram: “Uau”, né? Porque a gente tem uma criança de livro, né? Agora a gente tem lá as crianças da EMEI, que mais que vocês notaram, assim, que vocês, que surpreendeu, que vocês aprenderam, observaram?

Sujeito 2: Acho que ao mesmo tempo em que é difícil acertar e colocar a complexidade dentro da aula, acho que muito pela questão de instrução e tudo mais. **É, acho que eles são capazes do que muito mais do que a gente eles esperando que eles sejam, muito mais. Motoramente, socialmente, é, eles têm uma sensibilidade para as coisas que acontecem que às vezes você não espera de uma criança de 4 anos.** Então, a gente, na de lutas mesmo que... Luta tende a ser um, aquele meio que tabu assim das aulas de Educação Física porque você vai colocar uma atividade que pode gerar um conflito por ela já ser uma atividade de toque e tudo mais. E aí você trabalha muito com o limite do corpo, o limite do outro. E quando você coloca pra pessoas mais velhas às vezes questões externas acabam atrapalhando, né? A atividade motora. E pra eles, aqueles... **O Pedro e o outro menininho que eu não lembro o nome dele, que não tavam fazendo exatamente o que a gente tava pedindo.** Mas, eles tavam numa luta, e se empurrando e no chão, eles tinham uma noção de até onde eles poderiam ir com outro. **Acho que isso é meio inesperado assim.**

Formador: Se vê, que paradoxo, né? Se por um lado, né? Você fala, gente como é difícil porque eles, né? Eles demoram pra entender coisas simples, por outro lado a gente se surpreende com a competência que eles tem, né? Olha que incrível, né?

Sujeito 2: Sim, sim.

Formador: Um paradoxo, isso é muito interessante, né?

Sujeito 3: Acho que vai muito da instrução, né? Desculpa. Vai muito da instrução de, o maior problema é de conseguir instruir, explicar uma atividade para eles que... Mas, a partir do momento que a gente propõe uma e aumenta a complexidade dentro dela, eles entendem, e eles conseguem fazer, eles têm essa motivação intrínseca.

Formador: Tá, tá. Então, a instrução foi uma das coisas mais difíceis, né? De ajustar, de apresentar e de aprender, né? Mas, por outro lado, uma vez isso exposto... Tinha, né? Criação, surpresa, né? Legal.

Pesquisador: E, quais conteúdos vocês desenvolveram na EMEI? E, acho que essa pergunta. E ainda, né? Quais conteúdos foram desenvolvidos e que critérios vocês utilizaram para seleção desses conteúdos?

Sujeito 2: Ah, os critérios acho que a gente já falou um pouco, né? Na pergunta do Formador. Mas, a gente especificamente desenvolveu... **A gente trabalhou com lutas...**

Sujeito 3: Com jogos.

Sujeito 2: Com jogos, e aí dentro de jogos, a gente trabalho a questão de arremesso e das bexigas. Que foi nossa primeira aula...

Sujeito 3: Que foi descoberta orientada.

Sujeito 2: Que foi descoberta orientada. E aí também acho que foi mais uma aula no sentido da gente, era a primeira aula de todas, né? Então, de... Tentar conhecer a turma, de ver como eles estavam motoramente...

Formador: Vocês deram a primeira de todas ou era a primeira de vocês, da dupla.

Sujeito 2: A primeira de todas.

Sujeito 3: A primeira de todas.

Formador: A primeira de todas. E vocês começaram com?

Sujeito 2: Com bexigas na descoberta orientada

Sujeito 3: Então, era de identificação de partes do corpo, né?

Sujeito 2: Isso.

Sujeito 3: Então, quando eles começavam... Ah, só pode bater com a mão, agora é só com cotovelo, só com o joelho, essa questão de identificação.

Formador: E como foi essa aula?

Sujeito 3: Assim, eu diria que ela funcionou bem, as crianças, foi ali no espaço do... Ladrilho

Sujeito 2: No ladrilho.

Sujeito 3: Que é o aberto. Então, várias bexigas voaram longe, o tempo inteiro, né? Valeu um monte, mas, é, as crianças elas fizeram o que era proposto, mas daí a gente tem outra dificuldade que é assim: existem níveis e níveis de desenvolvimento, né? Então, por exemplo, eu falei agora só com joelho e aí algumas crianças conseguiam e aí entravam na brincadeira, só que algumas tinha muita dificuldade. Então, elas não conseguiam e elas ficavam decepcionada e elas queriam parar de brincar.

Sujeito 2: Rolou frustração, né? De não conseguir.

Sujeito 3: É, sim. Porque tem aluno que consegue e outro não. E aí, uma estratégia foi, se está muito difícil: Ah, com o joelho fica muito difícil daí não dava, colocava o ombro e o cotovelo, o ombro assim, coisas que eram mais fáceis para eles. Mas, acho que foi uma aula que funcionou, descoberta orientada nessa idade é muito legal mesmo.

Formador: Tá. Você gostou desse estilo?

Sujeito 3: Eu gostei. Na verdade, eu acho que eles entram na brincadeira porque eles têm esse campo do imaginativo muito forte, né? Então para eles as brincadeiras ficam muito mais legal, porque eles começam a imaginar coisa e aí eles vão trabalhando junto. Eu achei que foi uma aula boa, apesar das bexigas terem sumido.

Formador: E, e a aula de lutas, como foi?

Sujeito 2: Nossa! A aula de lutas foi difícil. É, acho que desde... A gente tentou escolher atividades mais simples. Assim, atividades que a gente já tinha feito aqui também na disciplina do Dantas no semestre anterior. Então, ah coisa que envolvesse o toque. A gente tentou colocar uma história no meio, talvez a história tenha sido a parte que mais deu certo pra tentar chamar atenção...

Formador: E qual que foi a história mesmo?

Sujeito 2: Era dos piratas. Sim, mas ao mesmo tempo que a história na minha cabeça foi o que acabou dando certo para que aquilo funcionasse, foi um dos nossos erros. Porque foi uma história que era para ser uma narrativa. Então, ah vocês são os Piratas e começo

da seguinte forma, depois você tem que ir... Pegou o vilão, tem que empurrar o vilão no mar... Ah, e o Vilão perdeu a perna e agora todo mundo de um pé só... Perdeu a mão, Capitão Gancho. Como a gente construiu assim a gente optou por fazer com todos eles juntos. E, acho que foi uma coisa que inclusive a gente comentou no final dessa aula, que talvez tivesse sido mais efetivo a gente ter dividido as crianças em estações. Para controle de pequenos grupos, porque acho que durante essa aula teve alguns problemas, né? Aqueles meio que recorrentes de criança que não tem o que fazer e tudo mais. E aí ao tentar lidar com isso ainda tinha todo o resto do cenário de pessoas se empurrando e, né? Se jogando no chão, dois estavam rolando que era o Pedro e o outro. É, então eu acho que essa aula foi extremamente desafiante pra controlar, para controlar e pra tentar ter a atenção de todos e a participação de todos. E ao mesmo tempo a gente também lidou acho que durante todo o semestre lá na EMEI, com ter o Francisco nas nossas aulas, que muitas vezes...

Formador: O Francisco é o autista, né?

Sujeito 2: É o autista sim. Acho que muitas vezes, na maioria, quase 100% a gente discordava do modo como as, as... Eu não sei qual que a posição delas, não são as professoras, né? As outras auxiliares lidavam com ele. Então, em muitos momentos a gente intervia de alguma forma pra lhe dar. E nessa aula ele ficou com você, não ficou o Francisco? Então...

Sujeito 3: Não, com a Sujeito 8.

Sujeito 2: Com a Sujeito 8. Você tava com quem tava ausente.

Sujeito 3: Sim. E o Sujeito 6 tava.

Sujeito 2: É, então...

Formador: Tá, eu lembro.

Sujeito 2: Esses pequenos conflitos às vezes o Francisco estava com a gente. E aí rolava um você ter que dar uma atenção, e uma preocupação e tentar ao mesmo tempo incluí-lo nas atividades. Enquanto isso, nessa aula aquele caos, assim. Acho que a questão da gente ter delimitados os espaços nessa aula foi boa, né? Que inclusive foi uma discussão que teve nessa terça-feira sobre: ai deveria ter colocado colchonete pra a aula acho que do Sujeito 6 se eu não me engano? É eles?

Formador: É, do Sujeito 4 e do Sujeito 5. Aula de lutas, que também era lutas.

Sujeito 2: Isso. É, mas no fim... Eu teria, se eu fosse dar essa aula de novo eu teria matado a questão da história ser uma narrativa, para pontos em cada uma dessas, desses lugares ter uma pequena historinha. E aí ter, ainda mais que nesse cenário a gente teria o auxílio dos... No dia, dos Professores.

Formador: Legal, legal.

Pesquisador: E o que vocês aprenderam sobre a EMEI? O que vocês aprenderam, né? Ao ir até a EMEI... Dessa experiência, né? Do laboratório didático, o que que vocês...

Formador: É, eu diria assim, se vocês, se vocês fossem contar pra alguém, né? Ah, sei lá, de outra área, enfim. Da família, tal. Olha, eu fiz uma intervenção... Esse ano a gente deu aula lá na EMEI. Se vocês fossem contar pra essa pessoa como é a EMEI? Como que vocês contariam? O que vocês falariam dessa EMEI?

Sujeito 3: Eu acho que quebra muito a nossa ideia de que a educação pública ela não vem como uma educação de qualidade, né? É, não sei, a única resposta... Meu trabalho com educação infantil foi na EMEI por enquanto. Mas, eu tinha uma visão construída de que a educação pública infantil ela era um pouco precarizada assim. E aí a gente chega na EMEI e vê uma escola com um plano pedagógico bem feito ali, bem organizado... É, com professoras e o coordenador ali e o diretor agora também, preocupado com o que estamos ensinando as crianças. É, eu acho que quebra a nossa ideia assim, de que a educação pública ela ainda não pode vir como uma coisa de

qualidade. E aí a gente vê, assim, claramente a necessidade do cuidado que a gente via tanto, tanta frequência e via acontecendo e via faltando em alguns momentos. Mas, como ele existe dentro da escola, né? Então a questão de, ajudar, escovar o dente, amarrar o sapato e alimentar. Então, tudo isso vindo junto na EMEI além do plano pedagógico do que estamos ensinando? Ter a questão do cuidado, tudo isso muito bem organizado, as aulas organizadas. Assim, você entrava a escola arrumadinha, limpa, todas essas questões que a gente talvez não espera tanto, né? Tanto aqui no Brasil quanto na... Enfim, na, numa educação pública de forma geral. Então, para mim especificamente foi uma quebra de, de idealizações ruins. Foi bem interessante chegar lá e ver essa realidade das crianças e assim, como elas lidavam com a questão da escola e como a escola lidava com elas. Ah, sim foi bem legal, bem legal.

Formador: Interessante, né? A gente tem uma ideia de precariedade quando fala de escola pública, né? Aí a gente chega lá e fala: pera aí. Que legal e você Sujeito 2, que mais? Você concorda? Além disso, é...

Sujeito 2: Mais ou menos...

Formador: Mais ou menos.

Sujeito 2: É, porque eu acho que, eu tenho um pouco construída a ideia dessa, dessa precarização da, da escola pública a partir do início do fundamental. Eu não tive essa construção da EMEI, das EMEIs como um todo, tanto com essa precarização quanto o resto do ensino público, é eu fiz EMEI. Quando eu era criança e claro não era uma escola como a estrutura... Ainda mais que era escolinha de interior também.

Formador: Ah, você foi aluna de EMEI é?

Sujeito 2: Sim, sim, fui aluna de EMEI. E...

Formador: Onde? Em qual cidade?

Sujeito 2: Em Itatiba.

Formador: Itatiba, ó.

Sujeito 2: É. E é muito curioso que assim, ah quando você tá na educação infantil e, acho que os pais às vezes começa a trocar você um pouco de escola, né? Eu lembro de passar por algumas coisas, eu não lembro direito. Mas eu sei que eu passei por várias, mas na EMEI, eu amava estar na EMEI. Acho que talvez seja uma das razões de eu não ter essa ideia da EMEI tão precarizada assim. Mas vendo o espaço da EMEI e enfim. Acho que é entendível, compreensível que é possível você ter ambientes de qualidade dentro da educação pública. E acho que parte do projeto pedagógico eu achei... Tanto que eu fui ver enfim, ver outras coisas com o professor Luiz, mas a questão deles envolverem alunos, professores, ah... Diretoria e as famílias no projeto da escola isso eu achei fundamental. É, acho que coloca os pais um pouco mais a par da educação dos filhos. Porque muitos de fato levam os filhos para escola e esperam que a escola seja aquele grande ente que vai resolver todos os problemas e não é exatamente isso. Eu acho que você colocar, né? E criar um projeto que todos participem é fundamental para o crescimento e desenvolvimento dessa criança.

Formador: Isso você pode ver na EMEI, isso é uma coisa que você falaria da EMEI.

Sujeito 2: Sim, sim, com certeza. Aqueles portifólios que eles são fixos. E aí vai um para uma família numa semana, e aí a família adiciona o que quer sobre a criança, colocam as, todas as propostas de ensino, coloca um sobre as atividades, o que eles fizeram, o que que eles aprenderam com cada uma daquelas. Aí tem espaço separados, ah essa é a folha da “Maria”, tem fotos da “Maria”, da família da “Maria”, e aí vai para a família do “José”, ah aqui tá o “José”, ai olha mas essa é a “Maria” que é da sala do do “José”. Então, eu acho que cria um senso de comunidade da, na EMEI.

Formador: Legal, legal.

Pesquisador: Legal. Eu queria avançar, assim, vocês já falaram um pouco e foi a questão do paradoxo, né? De que é complexo, né? Em algum, em determinado momento a atividade, né, a aula em si, né, mas ao mesmo tempo, né, eles têm muito a oferecer, né? Que foi um pouco o que trouxe, vocês trouxeram. E agora pegando aquela lógica, aquela ideia, se vocês tivessem que contar, né, para alguém o que foi a experiência... O que foi a EMEI e agora em relação aos alunos, quais características, né, os alunos da EMEI apresentam? Ou vocês, que leitura vocês fizeram desses alunos, dessas crianças?

Sujeito 3: Acho que no primeiro momento que eles são muito carinhosos assim, tanto carinhosas quanto carentes de atenção. Assim, de chegar, vir abraçar e falar professora eu te amo, esse tipo de coisa. Acho que antes da gente dar aula mesmo quando a gente tava fazendo os estágios de observação lá, a gente nem dava aula pra eles, a gente só observava. Eles já vinham, você é muito legal professora e abraçava e ficava junto. Então foi bem interessante ver isso e ao mesmo tempo diferentes realidades lá.

Sujeito 2: Sim, completamente.

Sujeito 3: É algo que a gente não consegue entrar afundo no de cada um, mas a gente sabia algumas, né? Então acho que para gente é muito importante ver alunos diferentes.

Formador: Por exemplo assim.

Sujeito 2: Théo.

Formador: É, tem uma diversidade, né?

Sujeito 3: É, o Théo, eu não sei se ela tá ainda.

Sujeito 2: É, talvez o Théo tenha saído. Mas a gente, a gente deu aula agora pra turma que a gente fez estágio no semestre passado, as duas...

Formador: Ah, legal.

Sujeito 2: Então a gente já conhecia as crianças.

Formador: Já tinham contato.

Sujeito 2: E pra mim o Théo era, a gente não chegou a dar aula pra ele, a gente não sabe se ele saiu ou se enfim, talvez tenha calhado dele faltar nos mesmos dias, mas...

Formador: O Théo era aquele...

Sujeito 2: Lourinho.

Formador: Ah, o lourinho.

Sujeito 2: Lourinho, cabelo meio tigelinha assim.

Formador: Isso, lembrei.

Sujeito 2: É, criança...

Formador: E que tinha o Théo assim, conta. O que vocês comenta?

Sujeito 2: Fazia absolutamente tudo o que você propunha. Não ficar, era muito na dele, mas ao mesmo tempo tinha essa necessidade de atenção, só que diferente por exemplo do Otávio.

Sujeito 3: O Otávio é aquele que precisa de atenção o tempo inteiro e ficava grudado na gente, assim principalmente na observação e depois nas aulas um pouco menos. Então toda hora era, ah professora você precisa... Olha só o que eu tô fazendo, eu sei fazer isso, olha o que eu sei. E aí se a gente não dava atenção ele ficava de canto. E aí...

Sujeito 2: Muito claro o egocentrismo, né? De todos, mas de alguns mais egocêntricos, mais necessários não só dá atenção, mas do...

Sujeito 3: Da aprovação.

Sujeito 2: Do Feedback positivo. É. E que se sentiam contrariados e ficavam frustrados e bravos quando a atenção não eram deles. Isso, era o caso do Otávio. Eu tava, eu tava em outra criança e você elogiava outra criança e o Otávio ficava bravo, assim sei lá. Você abraçava, qualquer outro gesto e o Otávio ficava bravo. E aí, ah, não vou falar com você. Então isso era constante assim.

Formador: Tá

Sujeito 3: Ah, mais especificamente assim na EMEI eu achei que eles são, foram bem carinhosas com a gente...

Sujeito 2: Muito, muito.

Sujeito 3: Foram bem assim, a forma como eles tratavam a gente. E aí quando a gente, quando eles faziam alguma coisa que eles já esperavam uma bronca, porque criança faz as coisas para levar bronca. E aí, ela via de uma forma diferente, quando a gente lidava com as emoções de uma forma diferente, ele ficavam pô...

Sujeito 2: Confusos, é.

Sujeito 3: Confuso. Assim, mas a professora não gritou comigo, ela não me deixou de castigo.

Formador: Olha que interessante, eles antecipam e aí não vem, né?

Sujeito 2: É, eles antecipam quando vai gritar.

Sujeito 3: Teve um caso de um menino que tava, tava indo acho que levar o material e ele tava correndo no corredor para acho que próxima aula e eles esbarrou em mim, ele esbarrou em mim e aí e ele olhou assim: “desculpa professora” e já começou a baixar a cabeça. E eu falei, não tá tudo bem. E aí ele ficou confuso sabe, porque espera um grito ou alguma coisa assim. Então eu não sei se da idade só ou especificamente da EMEI essa rotina assim, de...

Formador: Mas se vê essa é uma outra característica da cultura da escola...

Sujeito 2: Sim.

Formador: Então, retomando aquela questão que o Pesquisador fez, olha como que é a EMEI se vocês fossem contar para alguém, né? Isso seria um aspecto que fala um pouco sobre a cultura da escola, né? O que que vocês acham dessa cultura da escola, né? Porque vocês citaram já duas ou três vezes um aspecto assim, né? Que por exemplo, como aquela cuidadora lida com as inclusões, você vê a cultura da escola, eles esperam algo e vocês se comportavam de outro jeito. Fala um pouco dessa cultura da escola aí que vocês olharam.

Sujeito 2: Ah, a gente não acompanhou as outras professoras, né? Tanto pela questão de estágio quanto por ser a mesma da qual a gente deu aula. Então a gente conseguiu acompanhar a Terezinha e a Naide, que era da tarde e as coordenadoras e a nova professora que eu não lembro o nome dela, mas que assumiu agora, né?

Formador: É.

Sujeito 2: No lugar da Terezinha, por enquanto. Eu acho que é uma cultura extremamente autoritária, mas que não usa da autori...Usa da explosão da autoridade, né? Então as crianças saem do que tá esperado, nem do que tá esperado porque acho que aquilo não é esperado. Correm, gritam, pulam, o que quer que seja faz o que as crianças fazem normalmente e elas já gritam pra tentar manter o controle do todo. Então, voz elevada com todos eles, elas brigam constantemente. Claro, acho que tem momentos de afeto, as crianças se relacionam bem, pareciam se relacionar bem com as professoras. Mas a reação automática na minha visão sempre foi essa. Tanto que a gente até brincava assim, de nossa, se a professora... E aí que tava muito normalizado para eles. A gente brincava assim, ah se a professora gritar assim comigo eu saio chorando. E para eles, elas estavam perto a professora gritava eles olhavam e desciam do teto ou não e seguiam. Então, eu acho que já virou uma reação normal para ele e quando a gente agia de outra forma eles ficavam confusos. Mas aí até que ponto né isso deve ser um dado normatizado.

Formador: Interessante, né? A história do hábito, você vai se acostumando, né? Vira um hábito. E aí é incrível, né? Surpreende quando o hábito não se concretiza, né?

Pesquisador: Legal. E assim, é diante então dessa experiência, essa vivência. O que que vocês podem dizer sobre a diferença entre uma criança ter e não ter Educação Física na Educação Infantil?

Sujeito 3: Seria a aula?

Pesquisador: Isso. Seria, né? Assim, a disciplina, né? Ou no caso aí entra como um componente que é já do currículo, né? O movimento. Mas enfim, ter a Educação Física na Educação Infantil qual a diferença?

Sujeito 3: Acho que numa questão de experiência, a gente ainda pode falar pouco sobre isso. Porque a gente não acompanhou todos os resultados de uma aula de Educação Física para essa turma. A gente deu um semestre de aula, enfim. Teria que ser um pouco mais. Mas, é, eu acho assim, que fica clara a necessidade das crianças não pararem quietas. Então dentro das atividades de aula, ter alguma atividade de movimento. Então, isso com certeza já é uma questão importante dentro da Educação Infantil, até pela questão de as crianças terem muita energia e elas precisam gastar. E aí é óbvio que as crianças têm desenvolvimento de parque, de tanque de areia, enfim, que elas fazem os movimentos e que elas brincam de outras coisas. Mas, as aulas de Educação Física eu acho na Educação Infantil por serem direcionadas, elas tem muito a acrescentar nessa faixa etária. Assim, tanto na questão motora, é, quanto na questão, é de... De criação, criação da pessoa, criação de corpo que brinca, de corpo que se movimenta. Então, quando a gente direciona as atividades, a gente acaba criando uma cultura de movimento um pouco mais desenvolvida assim. Não sei se cabe, mas eu vi um trabalho aqui no Seminário de uma professora de uma escola de classe alta, que as crianças tinham muito Tablet, mal brincavam e ela resgatou algumas brincadeiras antigas. Pediu para perguntarem para os avós e aí colocou isso nas aulas de educação física, era educação infantil também. Colocou na aula de Educação Física, então na aula de Educação Física eles brincavam e do que eles não brincavam. E aí depois ela viu nos momentos que eles tinham no intervalo, de parque, dessas coisas, as crianças brincando sem a intervenção do professor. Então, assim a questão da experiência do brincar e do movimento é muito importante para eles, por isso atividades direcionadas, né? Por isso uma aula de Educação Física. Então eu acho bem importante.

Sujeito 2: Acho o que a Sujeito 3 falou é fundamental, né? Que é criar a criança brincante. É, por mais que naturalmente espera-se isso, acho que todo o contexto social no qual elas são inseridas enfim, atualmente, vem tirando um pouco dessa ideia, né? Toda essa relação com tecnologia e etc. E elas precisam ir para outro, para outro cenário, para outro tipo de atividade. E você, colocar, né? Você possibilitar isso para elas acho que é fundamental. E nuns cenários dentro das salas, mas o movimento não é valorizado, né? Na verdade, é valorizado que você fique parado, que você enfim... A disciplina do corpo é valorizada. Então, você quebrar um pouco com isso, além de você criar essa pessoa que vai entender que nos momentos livres ela pode brincar, enfim, você dá estímulos para o desenvolvimento dela né motoramente. E aí você consegue direcionar as atividades pra aqueles estímulos sejam dados da forma que você queira, que você espere.

Pesquisador: É, bom, vocês falaram aí sobre quais conteúdos vocês desenvolveram na EMEI. Os critérios que utilizaram e a agora a pergunta é assim: em que situações ou em que momentos vocês tiveram que ajustar, transformar, né? Um conteúdo ou um tema/atividade para que os alunos aprendessem, compreendessem ou realizassem? Dê exemplo, em que momento isso aconteceu?

Sujeito 2: É, transformar você diz...

Pesquisador: É uma transposição didática seria, né? Esse termo, não poderia utilizar esse termo. Assim, ajustar para que eles comprehendessem, então na questão da lógica da complexidade, né? Você fala, olha é complexo. Então, eu tenho que explicar um pouco mais rápido para que eles realizem. Nesse sentido, pode ser um exemplo, né? Mas de tantos outros. Ajustar para que eles realizem, que eles façam.

Sujeito 3: Acho que de novo a aula de lutas, né? Seria o nosso exemplo, de questão de ter que ajustar uma aula. O que é que aconteceu, não sei se a instrução ou atividade ficou complexa. E aí a gente teve que mudar para atividades mais simples e utilizando da história.

Formador: É, que elas já tinham, vocês tinham dados já esses exemplos, né? Na verdade, eu sabotei aqui o roteiro do Pesquisador. Eu, eu acabei querendo que vocês exemplificassem, né? Mas, como o Pesquisador tá com o nosso combinado ele seguiu o roteiro, né? Mas eu acho que peço desculpas, desculpas a vocês três, eu acabei mudando a dinâmica, né? Mas eu acho que é isso. Você citou a coisa da instrução, né? E você citou a aula de lutas. Eu acho que esse item está contemplado.

Pesquisador: Então eu posso sair um pouquinho?

Formador: Por favor.

Pesquisador: É, eu achei interessante é que vocês trouxeram a questão do contexto, né? Social e cultural, então em relação ao nível de atividade, ao nível com que esses alunos lidam com as questões dos eletrônicos, com, com a inatividade mediante então a utilização de. Então, foi um exemplo, mas qual outros exemplos vocês podem trazer com relação à questão social, econômica e cultural, né? Que caracteriza esses alunos da EMEI e que vocês sentiram isso, né? Que vocês observaram ali, nessa experiência.

Sujeito 2: Sim.

Sujeito 3: Eu acho uma pergunta difícil assim, considerando que a gente não conhece a realidade de todos ele lá, né? É, a gente imagina e observa algumas coisas, mas a gente não sabe muito bem. Mas assim, eu posso falar do Otávio, por exemplo que...

Sujeito 2: Com a questão do Otávio?

Sujeito 3: Conversava muito comigo... Oi?

Formador: Ah, legal.

Sujeito 3: Ele, é, na verdade eu ia falar que na casa dele o que parecia assim, é que ele não tinha muita atenção. Então ele ficava sozinho. E aí tem toda a questão de uma criança que fica dentro de casa, e aí dão um Tablet na mão dela para ela brincar ou um videogame ou qualquer coisa assim. É, e fica sozinha o resto do tempo, assim os pais têm que trabalhar, enfim. Não sei muito bem a idade dele, e acaba não ficando muito exposta ao brincar. Mas, você tinha alguma coisa para falar?

Sujeito 2: A do Otávio era a relação musical dele. Você lembra que constantemente ele vinha para a gente descendo e cantando na batida do funk?

Formador: É mesmo?

Sujeito 2: Sim, sim. Então, movimentos já que provavelmente ele viu no YouTube ou na TV ou com pessoas ao redor dele. E aí movimentos que você não espera, mas que pelo contexto...

Sujeito 3: É o que acontece.

Sujeito 2: É claro assim que vai acontecer. Que ele vai trazer isso para gente. É, acho que aí é um contexto completamente diferente. Aí eu trago o Théo de novo, que vinha... A gente teve uma conversa sobre ele não comer carne. Ele falou, ah eu não como, meu biscoito. Pra mim muito claro, uma brincadeira que todos eles tavam trazendo areia, falando que era biscoito e bolo e o que quer que seja. E aí todos eles vinham e, ah esse é meu bolo professora. Do que que é? Ah, de chocolate. Ah, esse daqui é de morango? Aí veio o Téo, Théo do que é o seu biscoito? De gergelim com abóbora.

Formador: É.

Sujeito 2: Com quatro anos. Então, outro contexto social, outra... Possivelmente, outra realidade familiar.

Formador: Bom, interessante, né? Do, do funk ao vegano, né?

Sujeito 2: Exato, exato...

Formador: Que legal, né?.

Sujeito 2: Não que não possam ser convergentes, mas...

Formador: Claro, claro.

Sujeito 2: Acho que...

Sujeito 3: Diferentes.

Sujeito 2: Realidades possivelmente diferentes.

Formador: E bacana isso, né? Se você, pegando aquela ideia do envolvimento das famílias, né? Lá no portfólio do Jean, né? Como, como é legal, né? As crianças terem oportunidade de viver essa diversidade, né?

Sujeito 2: Sim.

Formador: Porque tá sentado lá do lado dele, né?. Ah, é mesmo você escuta funk? Ah, você não come carne? Os seus avós brincavam de tal coisa, né? Que legal isso, né? Uma escola que consegue trazer, né? Isso como projeto, né? Bacana.

Formador: Né? Né, Pesquisador? Legal, né?

Pesquisador: Legal.

Formador: Olha, só pra terminar, né? Eu acho que vocês puderam falar da experiência de vocês, né? A gente agradece bastante, uma das razões, como eu falei tem uma finalidade de pesquisa. Tentando iluminar uma experiência pedagógica para mostrar para outros contextos que esse pode ser um caminho, né? A nossa ideia é, olha a gente faz isso aqui com essas dificuldades, com essas vantagens. E pra que outros cursos de formação possam também se inspirar, né? A partir dessa experiência e a ideia também é aperfeiçoar o projeto. É, deixar ele melhor, né? É, se vocês pudessem fazer uma sugestão para deixar o projeto melhor, que sugestão vocês fariam?

Sujeito 2: Nossa!

Sujeito 3: Eu não, eu não sei se eu tenho.

Sujeito 2: É. eu... Como é que foi aplicado pra gente, eu gostei bastante da estruturação e como se deu a conversa entre projeto e a disciplina teórica. É, eu acho que eu gostei bastante da organização do semestre como um todo, enfim. E da implementação desse projeto nesse período.

Formador: Gol?

Sujeito 2: Sim, sim.

Formador: Legal.

Sujeito 2: Com certeza.

Formador: Tá, bom. Olha, meninas muito obrigado pela conversa, né? Eu queria de novo, né? É, a gente, com vocês eu esqueci de avisar o Marquinho, mas assim como vocês tinham uma fluidez assim, eu meio que sabotei o nosso protocolo de pesquisa. Então, né? Eu quero, desde já falar para o Pesquisador isso, ó esse protocolo ficou diferente, mas assim, eu achei que tava fluindo, assim. Então eu não consegui não me conter e mudar a regra do jogo. Que é muito parecido quando a gente tá dando aula, né? Que a gente vai lá e fala assim, ah me fala um pouco mais disso vai, não né, vou pular um pouco aqui porque eu achei que com vocês estavam fluindo né? Tanto com a Sujeito 3 como com a Sujeito 2, acho que vocês têm uma, vocês têm um jeito de falar envolvido, né? E aí é legal, mas me dá um exemplo disso aí? Me conta um pouco melhor, um pouco do fulano. Eu queria só me justificar pra vocês por conta do protocolo. É talvez é mais para o Pesquisador na verdade do que pra vocês. Vocês não estão nem preocupadas com isso.

Sujeito 2: Com certeza.

Formador: Eu criei uma dificuldade muito, né? Pro Pesquisador porque ele segue o roteiro. Mas eu acho que, né? Pesquisador, do ponto de vista da pesquisa e das próximas entrevistas nós vamos pensar o que que é melhor, né? Porque se tá fluindo talvez eu faça essa opção, né? De opa! Vamos lá, me dá um exemplo? Ah, fala mais e tal e depois retoma, né?

Sujeito 2: Sim.

Formador: Por isso que o roteiro fica subvertido. Essa é uma das coisas que a gente conversa depois que, depois que a gente já for indo embora.

Transcrição da entrevista com os sujeitos 4 e 5

Formador: Começou, bom, então a gente tá aqui, hoje é dia 14 de novembro. A gente tá aqui com os estudantes Sujeito 5 e Sujeito 4? Sujeito 5...

Sujeito 5: Sujeito 5.

Sujeito 4: Sujeito 4.

Formador: Tá, bom. Então vamos lá Pesquisador.

Pesquisador: Então, vamos lá, né? É uma entrevista aqui, é uma conversa. Então a primeira pergunta né, vamos começar com uma pergunta assim que a gente né, nós gostaríamos de saber como foi a experiência de dar aulas lá na EMEI pra vocês?

Sujeito 4: Foi muito louco, sabe? Eu achei enriquecedor sabe? É com... Mas eu já tava conversando isso com o Formador, do como essa vivência dentro da escola faz com que a gente sinta na pele as reais dificuldades que a gente vai encontrar quando for trabalhar, né? Tipo uma coisa é a gente tá lendo os artigos, fazendo as discussões tudo meio que na utopia, tipo ah, se acontecer isso a gente pode tentar fazer isso. Mas realmente vendo que quando chega lá na altura da aula acontece as coisas mais diversas, né? E a gente mesmo lendo e tendo essa preparação teórica a gente se depara com coisas que a gente nunca pensou que ia passar, né? Então acho que essa vivência da aula faz total diferença.

Sujeito 5: Pra mim ela foi extremamente desafiadora. Porque não é o público que eu gosto de trabalhar, não é o público que acostumei, até tenho um pouquinho quando eu dava treino de futebol. Mas não é o público, né? E o estilo de aula, principalmente da parte dos jogos de imaginação também não é algo que eu consigo fazer com facilidade e dar aula lá pra mim é muito exaustivo. Porque essa dinâmica não é natural pra mim, então era é forçada e essa foi, essa foi a razão quando eu me cansava bastante. E no começo acho que foi muito complicado, mas ao longo do semestre isso foi... Eu acho que essas últimas aulas já foram bem tranquilas porque você já vai pegando o jeito depois, a experiência foi sensacional.

Formador: E o Sujeito 4 você falou dificuldades, né? Porque assim ó, uma coisa é né a gente imaginar ah, se acontecer isso, faz isso. Que é o que você comentou. Ir lá e viver é diferente, enriquecedor, que é um termo que você usou. Me dá dois exemplos:

Sujeito 4: Dois exemplos? O, os machucados que a gente ficou, ah quando for... A gente primeiro, se for um machucado mais grave aí tem um protocolo com Jean. E aí era tranquilo, quando era algo que eu já percebia que era algo mais complicadinho eu pedia pra alguém acompanhar quem tava machucado ir pro Jean. Mas quando era, começa a fazer aquela manhã e aí assim bateu alguma coisinha e você percebe que não tá realmente doendo ou como... É o que eu falei também, de eu ficar muito tempo com essa pessoa machucada por não ter ainda esse, essa sei lá, esses três jeitos já de levar tudo não volta pra aula esse tipo de coisa. **Então o machucado foi algo que eu tive bastante dificuldade pra... Pra conseguir seguir a aula, né?** E é isso. Você deu várias orientações pra gente aqui em sala no primeiro semestre de, ah eles vão fazer isso mesmo, mas daí você já segue de tal jeito. E aí eu cheguei lá e eu travei quando isso aconteceu, né? E na minha cabeça, ah, é, tem que fazer isso quando a gente tava discutindo isso em sala e vai ser bem tranquilo mesmo fazer isso. Daí chegava uma criança na minha frente e eu travava já. Então acho que isso foi bem, assim foi um baque e eu travei e

por isso que tava às vezes 3 minutos lá eu conversando com a criança machucada e a aula lá rolando e eu sem prestar atenção nas outras coisas. É, **outra coisa o desafio** do, ah a gente acreditava que a gente ia conseguir passar as aulas. Só que daí **uma atividade que não dá certo e daí a gente ter que ou trocar ou aumentar a complexidade ou alguma coisa do tipo.** E é difícil de você ter essa noção tão rápido, né? Mas pro final do semestre agora nas últimas aulas a gente já tava mais tranquilo, a gente tava...

Sujeito 5: Terça-feira foi tão...

Sujeito 4: É. Então, a gente tava com uns timinhos bons pra essas perguntas. **Quando a gente viu que não tava dando certo a atividade a gente já trocou pra não ficar uma bagunça aula e a gente perder de vez os alunos.** Mas no começo mesmo quando não tava fluindo muito bem a gente, não vai ter que acontecer essa atividade, né? E às vezes ficava uma aula ruim tanto pra gente quanto para as crianças, né? **Acho que é, foi uma experiência que ajudou bastante pra também ter essa noção, né?**

Formador: Legal. O o Sujeito 5, você comentou né, que as crianças pequenas não é a tua preferência, né? E qual que é a sua preferência?

Sujeito 5: Fund... Ah, esse final do Fund. I e o começo do Fund. II ali da terceira a sexta...

Formador: Por quê?

Sujeito 5: Ah, não sei dizer assim, só sabe, eu me sinto mais à vontade mesmo dando aula pra esse público, não tenho uma explicação.

Formador: Porque no, com as crianças você comentou, né? Essa coisa do faz de conta, né? Isso não é muito a tua preferência, né? Criança pequena, sobretudo, por essa característica delas, né? Mas você falou que nas aulas finais, nas últimas aulas deixou de ser menos exaustivos, né? Você usou um termo parecido, né?

Sujeito 5: Sim.

Formador: O que que aconteceu que ficou menos exaustivo? Qual foi a ficha que caiu?

Sujeito 5: Ah, eu acho que não foi nem assim caiu uma ficha. Mas foi pegando o jeito um pouco, sabe? E aí vai deixando de ser tão forçado, vai ficando, vai se incorporando a sua dinâmica de estar ali.

Sujeito 4: Eu posso ajudar nessa resposta? Que isso foi um problema nosso como dupla A gente na hora de planejar, as primeiras aulas a gente planejou primeiro na tarefa, principalmente na tarefa motora e depois a gente tentava pensar o como a gente daria aula. Então assim, a gente dá aula de treinar, vai dar uma aula de arremessos e de manipulação, de rastejar, esse tipo de coisa. Depois a gente tentava se virar pra, ah como a gente vai fazer isso dentro da aula? E depois a gente percebeu que fazia mais a pena focar no jogo simbólico e dentro dele e ir criando atividades pra as diferentes tarefas motoras, tanto que o ninja englobava algumas coisas e o...

Sujeito 5: O da Floresta.

Sujeito 4: O da floresta englobava várias coisas também. E assim, a gente primeiro pensou, qual vai ser o jogo simbólico? E a partir daí a gente que, que daí por exemplo, dentro de uma floresta pode fazer qualquer tipo de atividade, entende? Daí as crianças já tavam completamente englobadas dentro da... Da histórinha e a gente foi pegando o jeito disso com o passar das aulas.

Sujeito 5: De passar isso pra as crianças também, né? Você vai pegando. Porque no começo, pelo menos pra mim tipo, ah essa de nossa, você vai chegar com um jogo simbólico, mas você entrar nesse jogo simbólico também é bem complicado. Você precisa entrar. E aí conforme foi passando o semestre eu acho que fui conseguindo também entrar nessa dinâmica da aula e não ficar mais só com, estou ministrando a aula pra participar junto com elas e deixar isso menos complicado.

Sujeito 4: E principalmente dentro da EMEI, né? Que quase todos os estágios que eu já fiz, minha vivência por exemplo, eu tinha judô quando eu fui criancinha, né? Na creche, mas assim, Educação Física mesmo foi a partir do fundamental. E a relação depois, eu já aqui na “Instituição de Ensino Superior”, estágios, qualquer professor que eu acompanhava e ia visitar alguma escola era todos de fundamental ou médio. Então assim, a gente, eu pelo menos achei muito difícil perceber rápido a diferença entre como é que ter que dar uma aula pra EMEI, como é ter que dar aula para o pessoal um pouco mais velho. Tanto que as nossas primeiras aulas foram muito mais parecidas, tipo até os feedbacks com, com os meus alunos foram mais parecidos para alunos mais velhos, né?

De final de Fund I...

Sujeito 5: É.

Sujeito 4: Do que para as crianças da EMEI, né? Então depois a gente foi pegando mais esse, esse ajuste.

Formador: Legal. Quer dizer que então no início vocês pensavam no conteúdo/atividade, era esses critérios que vocês usavam pra selecionar o conteúdo, priorizavam o conteúdo. Depois vocês começaram a perceber que o como, né? O como vocês iam ensinar aquele conteúdo que aí a ideia do faz-de-conta...

Sujeito 5: Sim.

Formador: Né? Da ambientação tal. Era na verdade o critério primeiro. Mas depois que vocês perceberam isso, então vocês pensavam ó, vai ser o ninja, vai ser a floresta. Que foram ambientações que vocês pensaram. E aí que critério vocês usaram para selecionar e quais seriam as atividades dentro desse tema da ambientação, como é que vocês escolhiam?

Sujeito 5: Acho que variando, variava muito do tempo. No começo, era tipo, o que que a gente vai poder trabalhar com eles? E aí a gente pegava, escolhia, tipo na primeira que a gente queria fazer essa experimentação, né? Então a gente é montava o objetivo e ia pensando nas atividades a partir disso. Depois que a gente mudou, que é a, o ninja formou, né? Que a gente falou nossa, vamos querer trabalhar o ninja com eles. E a partir disso a gente ficou pensando no que que você pode explorar daquele tema. Quais são as habilidades que o ninja tem. E aí você vai montar as aulas pensando nessas habilidades, tanto que nas duas aulas foram isso, né? A primeira foi com salto e a forma de andar e a segunda já também, já trabalhou um pouco desse andar mais para baixo, desse equilíbrio. Então foram isso.

Sujeito 4: É então, a gente trabalhou bastante... O ninja tá bem entrelaçada com a ideia da locomoção, né? Atividade, então a gente tentou fazer meio que o rastejar e saltar em sequência lá no parque. Mas também o ninja foi uma tirada que foi por causa da turma, a turma que a gente acompanhou no estágio no primeiro semestre, eles gostavam muito de ninjas e sempre queriam ficar fazendo coisinhas de ninja com a gente. Daí eu falei, tem que ser uma aula de ninja. E daí a partir daí eu pensei, locomoção o que eu posso trabalhar locomoção com eles? Daí a gente tentou fazer... A ideia inicial também era ser no quadrado, né? Então a gente teria por exemplo eles se segurando naquela grade, esse tipo de, ia ser andar no banco sueco. Só que como passou pro parque a gente teve que adaptar tudo rapidinho, a gente fez...

Sujeito 5: Que tem uma ordem, né?

Sujeito 4: O trajeto com os bambolês para eles irem saltando, depois o... Com os elásticos, né? Pra eles ficarem rastejando e saltando. Então a gente pensou mais, daí a gente pensou, ninja, locomoção. E a gente foi pensando o que na locomoção pode ser trabalhado agora? E daí a gente montou a aula assim.

Formador: Então o que tinha, né? Na hora de planejar, vocês olharam, vocês usaram pra escolher objetivo, né? Ó Sujeito 5 como você falou, a gente estabelecia um objetivo. Então um dos critérios, né? Que vocês recorriam pra escolher o objetivo era... São as habilidades,

vocês trabalharam muito com essas ideias das habilidades, né? E a outra, tô percebendo, tinha a ver com espaço, né? Se era no parque caminhava para uma direção, se era o ladrilho caminhava para outra, né? E tinha mais algum critério assim que vocês pensaram?

Sujeito 5: A imaginação e o espaço.

Formador: Ah, e a imaginação, né? E essa ambientação que você falou, né? Esses seriam os critérios pra começar a planejar.

Sujeito 4: É, acho que...

Sujeito 5: Não tinha, porém, tinha algumas que a gente barrava por não sentir confortável ao longo do...

Sujeito 4: A gente queria dar cambalhota...

Formador: Por exemplo:

Sujeito 4: A gente queria dar cambalhota...

Sujeito 5: A gente não passou nessas três últimas aulas querendo dar cambalhota, mas toda aula a gente barrava porque assim, não. Eu não tenho capacidade... **Eu não me sinto preparado pra dar uma aula de cambalhota e estando sozinho ainda. Então, pra escolher a gente não tinha mais critério. A gente acabava barrando por não sentir preparado em algumas atividades.**

Formador: Então, então vocês também escolhiam conteúdos que vocês tinham mais intimidade?

Sujeito 4: Isso.

Pesquisador: Eu queria ouvir um pouco mais agora do Sujeito 5 com relação a importância desse laboratório didático na sua formação aqui, profissional e acadêmica que você tá tendo nesta “Instituição de Ensino Superior”. O Sujeito 4 já, né deu uma pincelada falando né, de pôr em prática a teoria que tá tendo aqui e a oportunidade de experimentar, né? O ser professor, a prática de ensino junto com... Lá na realidade, né? Então eu queria ouvir de você um pouco mais isso Sujeito 5. E também assim, você falou que foi um grande desafio em função da faixa-etária, né? Dá não identificação. E também destacar o que deu certo e o que foi interessante. Então são duas assim, então a importância, né? E o que deu certo e o que foi interessante?

Sujeito 5: Começando pela importância, né? Eu sou uma pessoa que trabalha, que... Eu tenho mais facilidade com coisas práticas. Então a teoria pra mim fica bem abstrata, eu tenho muita dificuldade pra passar isso para prática. E no momento que a gente foi para a prática, para dar aula, eu aprendi muito mais do que na teoria. Porque eu aprendo na experiência, de fazendo as coisas. Então assim, essa coisa de passar do teórico pro prático eu tenho bastante dificuldade. O Sujeito 4 me ajudava bastante nessa coisa de ah, lembra que a gente discutiu e tal? Então pra mim a experiência ali acaba sendo mais rica do que a discussão na sala, porque ali que eu tô aprendendo, fazendo as coisas então...

Sujeito 4: Até porque dentro da prática a gente fazia as discussões voltando na teoria no final das aulas, né?...

Sujeito 5: Sim.

Sujeito 4: A gente fazia a discussão voltando na teoria com o que acontecia na aula de cada dia que a gente dava e, isso também já relembrava bastante coisa.

Sujeito 5: Eu acho que a importância ela é... De estar lá pra mim ela gigantesca. Porque você aprende ali, então tipo e não só pra aquela faixa-etária, né? Porque são coisas que você faz ali que vão te ajudar em qualquer outra. Então dar aula mesmo, né? De você entrar dentro da atividade, esse trabalho de entrar na atividade que você vai precisar nas outras, mas que eu tinha muita dificuldade então.

Sujeito 4: Eu acho que isso ajuda o, no total, ajuda também principalmente na questão do controle da turma, né? Acho que assim, como no começo, a gente tipo, a organização

por exemplo, se faz roda, onde a gente está posicionado dentro da roda já muda muita coisa no como os alunos vão pegar, entender as orientações do professor, a hora certa de chamar a atenção, a hora certa de parar alguma coisa. Tipo, acho que no começo a gente apanhou bastante disso por... Exatamente por ter essa dificuldade. Daí quando a gente, meu, com o passar do tempo é isso, pra mim a prática ali é fundamental pra isso, como a gente vai pegando e e pega rápido, né? Tipo, vai fazendo esses ajustes rápidos que a prática ali, meu, é sensacional, faz muita diferença sério.

Formador: Tá.

Sujeito 5: E quanto aos desafios... Acho que eu tive que lidar com o fato de eu ser muito exigente e sistemático com as coisas. E isso na Educação Infantil pra mim foi errado. Porque você ia pra lá e você levava o que você estava planejando, para mim tem que dar certo do jeito que eu planejei. E a chance que isso tem de dar completamente errado na EMEI é gigantesca e lidar com isso no dia a dia. Então assim, a primeira aula que eu saí de lá eu estava falando com o Sujeito 4, mano sai revoltado. Eu tava tipo, não deu certo isso daqui, não deu certo. Mano eu tava revoltadíssimo comigo mesmo porque a aula tinha dado completamente errado na minha concepção e nessa última já não, nessa última tava dando errado ali na hora eu já mudei com Sujeito 4 e já foi tipo.

Sujeito 4: Eu lembro que a gente foi discutindo nessa primeira aula que ele tava revoltado e eu falei meu, tá todas as crianças tão felizes, tão cansados, todos falaram que adoraram a atividade e ele, "mas não deu certo velho". A gente teve um impasse com essas coisas também bastante.

Sujeito 5: Essa flexibilidade de você ter que se adaptar a variação das crianças na aula, foi pra mim um grande desafio, acho que o maior de todos.

Pesquisador: Legal. Então, é, aí a gente pode fazer um link então com relação as estratégias, né? É, e que estratégias vocês utilizarão então para ministrarem as aulas?

Sujeito 5: A gente trabalhava bastante com o controle do grupo, né? Então assim, os coletes a gente usou bastante, e dar um significado para esses coletes, porque não deixar só o colete em si. Então não teve uma aula que a gente usou o colete, só com colete.

Sujeito 4: Não.

Sujeito 5: A gente sempre deu.

Formador: Dá , dá um exemplo de dar significado pro colete.

Sujeito 5: Depende, variava da aula também, né? Então, a... Teve uma aula acho que é a primeira aula que a gente deu, que a gente tinha colete azul, vermelho e amarelo. E aí o colete amarelo era o sol, então era a galera do time do Sol, então era a galera do time do sol..

Sujeito 4: Na verdade ia ser do raio.

Sujeito 5: É e a gente entrou numa discussão.

Sujeito 4: E as crianças pediram pra serem o sol, né?

Sujeito 5: É, porque eu lembro que era amarelo, eu falei: ah, Sujeito 4 dá para ser o sol, né? E ele não, raio, porque as crianças gostam mais do raio, não sei o que... E a gente ficou discutindo isso...

Sujeito 4: E aí tipo o vermelho que era o fogo, né? Tipo sol e fogo é quase a mesma cor...

Sujeito 5: Aí no final eu falei beleza, tá. Você tem certeza que elas gostam mais do raio? Então vai ser o raio. E a gente chegou na sala e falou, gente olha, o vermelho é o fogo, o azul é água e o amarelo é o raio. E por que não o sol? Eu olhei para o Sujeito 4 naquela hora e eu falei, tá vendo.

Formador: Que legal.

Sujeito 4: Não, e gente inclusive apanhou outro dia com... Até com os coletes com a outra turma que ia dar aula, pegou alguns coletes, alguns jogos e a gente tipo, as cores que a gente tava contando eles já tavam. E a daí a gente vai ter que adaptar tudo na hora que foi, daí a

gente, a única que a gente tinha era o azul que a gente queria, que daí manteve a água e a gente pegou o verde e branco. **Daí a gente ficou, meu o que que eu vou fazer com o branco? A gente falou equipe nuvem. E aí as crianças adoraram, aí todo mundo queria ser nuvem.**

Sujeito 5: E aí tipo na aula a gente não chamava mais por nossa a galera de verde, a galera... Era pelo nome e eles viam todo mundo e eu não sabia que tava ali incorporado, né? Nessa primeira o Formador até fez a brincadeira com eles, né? Com o do fogo, “nossa tá queimando, gostei”.

Pesquisador: E vocês assim, então né? O Sujeito 5 já falou um pouco sobre, né? Mas agora quero ouvir um pouco do Sujeito 4 ou dos dois mesmo. É, e como foi, dentre essas estratégias a preferência de uma aula mais diretiva, não-diretiva, né? O que que vocês perceberam que fluía mais ou não? Por quê? Dê exemplos:

Sujeito 5: Acho que a gente não tentou uma aula de exploração.

Sujeito 4: Não.

Sujeito 5: Todas as aulas foram diretivas.

Sujeito 4: Foram mais diretivas.

Sujeito 5: Eu particularmente me sinto mais confortável numa aula diretiva do que numa aula de exploração.

Formador: Por que que a aula era diretiva? Dá um exemplo de uma aula onde você, diz olha, tá vendo? Aqui, isso é diretiva.

Sujeito 5: As atividades que a gente propunha a gente restringia a uma forma de fazer. A gente não deixava eles explorarem em várias formas tal. Então era sempre naquela de ó, vão fazer desse jeito e agora vão fazer assim.

Formador: Dá um exemplo de uma aula:

Sujeito 5: Ah...

Sujeito 4: Por exemplo no arremesso, eles tinham que acertar os alvos e a gente falava. Ah, arremessa por cima da cabeça, com uma mão. É, a gente, a gente não deixava eles perguntarem: tem esse remesso? Esse outro tipo de arremesso? Pode arremessar por cima da cabeça? Com as duas mãos?

Sujeito 5: Talvez... Tipo, só com essa

Formador: Mas vocês davam, davam uma bola pra cada criança e todas faziam o arremesso?

Sujeito 5: A de... armar no quadro foi. É, é que algumas saíram da atividade, né? Elas começaram a correr, passar por dentro do quadro...

Formador: Eu tô, o que que eu tô dizendo é assim, como que é a aula, né? Porque eu tô falando isso assim, eu vejo a aula. Mas a gente precisa que vocês contem pra gente, né? Então vocês usaram o estilo de ensino a maior parte das vezes, qual o estilo de ensino?

Sujeito 4: Eu não sei se era exatamente um tarefa, né?

Formador: E como que era a aula pra gente pensar?

Sujeito 5: Teve aula que a gente focou nisso, no ladrilho. Que aí a gente começou com quadra suja, que né? Tinha as bolas, no canto, eles tinham que passar. E aí eles tinham que pegar no intervalo de tempo, passar para ver qual que lado no final tinha mais, ficava mais cheio, né? Que perdia o jogo. Depois a gente fez o batalha, que tinha a bola de...

Sujeito 4: Bola grande.

Sujeito 5: Medicine ball no meio. E aí eles com a bola eles tinham que acertar a medicine ball...

Sujeito 4: Bola grande, pra ir empurrando de um canto pra outro.

Formador: Tá. Então no ladrilho era uma atividade pra todas as crianças, mas, é...

Sujeito 5: Che.. chegava no...

Formador: No coberto...

Sujeito 5: No coberto a gente queria fazer estação.

Sujeito 4: Geralmente... É, a maioria das nossas aulas foram estações, né?

Formador: Então foi, foi estações, a maioria das aulas foi estações...

Sujeito 4: A maioria das aulas foi estações.

Formador: E...

Sujeito 5: Teve uma aula, né? Que a gente só deu uma aula no... No ladrilho.

Sujeito 4: No Ladrilho.

Sujeito 5: Que essa foi a única aula que não foram, até nessa a gente fez estações no final. A gente começou é, a gente dividiu eles em estações.

Formador: Então nas outras aulas vocês priorizaram...

Sujeito 5: Estações.

Formador: Estações... Tarefas.

Sujeito 4: Até pela questão do, da, do como a gente pensava do... A gente vai trabalhar tarefa motora, né? Então, essa estação é pra trabalhar essa tarefa motora, essa estação vou trabalhar outra tarefa. Então a gente sempre tentou separar por isso, pra ficar mais fácil pra a gente organizar, né?.

Formador: E qual, qual a vantagem e desvantagem de, do estilo né? Uma atividade pra todas ou do estilo tarefa, como é que vocês...

Sujeito 4: A gente... Uma facilidade...

Formador: E qual que vocês preferem?

Sujeito 4: Uma facilidade, né? Principalmente no controle, né? É muito mais fácil você organizar 10 crianças em uma estação do que 30 num espaço inteiro, né? Como atividade. Acho que uma desvantagem, é principalmente a questão do repertório motor, né? A gente minimiza muito o que as crianças poderiam fazer e até mesmo a utilização do espaço. A gente minimiza tudo, né? Basicamente, a gente centraliza muita atividade e deixa pouco pra criança...

Sujeito 5: Explorar.

Sujeito 4: Sei lá, meio que se empoderar do que ela pode fazer ali dentro, né?

Formador: Ah, tá.

Sujeito 4: Mas assim, acho que na questão do controle acho que fica muito mais fácil pro professor dar aula no tarefa do que no exploração.

Formador: Essa é uma vantagem...

Sujeito 5: Eu acho que é, foi...

Formador: E uma vantagem do todos fazendo juntos, lá? Por exemplo, na aula do ladrilho. Qual que é uma vantagem, uma desvantagem é, acho que é tarefa é isso focaliza...

Sujeito 4: Acho que a questão do lúdico dentro dessa atividade mais aberta tá muito presente. Porque mesmo dentro de uma, é uma atividade que em tese era pra rolar do jeito, por exemplo, quadra suja. Mas dentro dessa atividade, cada criança, as vezes, a gente olhava pra eles e cada criança estava brincando de um jeito dentro da mesma atividade. Então a gente meio que deixa a individualidade dentro do conjunto, né? Não sei se deu pra entender... Esse meio enrolado. Mas, acho que assim a gente deixa a criança ser meio que um protagonista do que ela tá fazendo ali de dentro, né? Do grupo.

Sujeito 5: Eu acho também que atividade com o grupo inteiro ela tem menos chance de dar errado do que a tarefa. De assim, não dá atividade dar errado, mas da dinâmica inteira da aula. Porque isso aconteceu inclusive em uma das nossas aulas que a gente tava cada um em uma estação, e uma estação eles acabaram desperdiçando porque tava muito rápido e eles dispersavam pelo espaço, e acabou isso que ferrando com todas as estações e a dinâmica da aula toda.

Sujeito 4: Não. Tanto que na aula do ladrilho pra gente tenha sido aula mais bagunçada de todas que a gente deu. Mas pra as crianças foi uma das aulas mais legais, né? Todas...

Mesmo as que tavam falando que a gente organizou mal o material e ficou tipo às vezes ficava muito tempo uma criança com a bola e a outra não pegava quase nunca. Mas assim, ao final da aula todos tavam super animadas, tinham adorado a aula, estavam todas felizes. Acho que essa questão, acho que elas ficam muito mais alegre quando é uma atividade mais aberta, deixando elas se virarem do que a gente ficar condicionando o que tem que fazer.

Formador: Quando você fala que vocês organizaram mal o material nesse dia o que você quer dizer?

Sujeito 4: Ah, é que a gente...

Formador: O que você faria diferente? É.

Sujeito 4: A gente tava contando que teria uma quantidade x de bolas e um tipo x de bola, né? Pra... Lá que você apresentou, o batalha. Tinha que ser uma bola maior no centro, mas que desse para ser empurrada pelas outras bolas que a gente tinha, né? E daí a gente acabou chegando lá e se deparando com esse...

Sujeito 5: Esse empecilho.

Sujeito 4: Com esse empecilho.

Sujeito 5: Tanto com a quantidade quanto com a bola. Então a quantidade ficou bem abaixo do número de crianças, então era um grupo de quinze crianças e tinha quatro bolas pra cada grupo. Então você teve esse problema, né? De muitas não pegavam na bola. É, e a bola que a gente acabou usando ela era muito... Forte, grande, né? Uma de...

Sujeito 4: Na verdade...

Sujeito 5: Uma de borracha... A medicine ball já ia pro canto.

Sujeito 4: É que não era na real a medicine Ball, é aquela bola de ginástica, sabe? De ginástica...

Sujeito 5: é, eu acabei falando medicine ball.

Formador: Uma batida e já ia...

Sujeito 4: E já ia... A gente tava, as quatro bolas que daí ficava pra cada lado era bola de futsal, né? Então era muito pesada porque ficava empurrrando muito rápido a bola grande que a gente tinha.

Sujeito 5: Foi uma aula que a gente encontrou vários problemas, né? Porque até mesmo na quadra suja que a gente fez com as bolas, a gente não tava contando ou pelo menos eu não lembra e não tinha me atentado a isso, que o ladrilho era inclinado. Então no momento que você solta bolinha as bolinhas concentravam no canto. As crianças não se atentaram a isso, mas era claro que um time não tinha como vencer. Porque no momento que ele jogava a bolinha pro um time, ela voltava pro time dele e concentrava. Era um jogo condenado naquele lugar, no espaço. Porque não dava, por isso. Talvez se não fosse uma bola, né? Se fosse algum outro material, tipo peteca talvez, ficaria porque ela não vai deslizar na inclinação.

Sujeito 4: Ou às vezes...

Formador: Ah, interessante, né?

Sujeito 4: Até fazer bolinha de papel ou alguma coisa do tipo, uma bolinha que não rola tão fácil pelo espaço.

Formador: Ou uma bolinha de jornal, pompom...

Sujeito 4: Exato.

Formador: Legal, legal.

Pesquisador: Não sei se vocês, vocês lembram de algum momento que vocês tiveram que fazer esse ajuste individualmente com algum aluno, com um pequeno grupo... É, pra tornar essa atividade acessível, pra que eles conseguissem realizar, adaptando... Assim, mais específico assim.

Formador: É por exemplo assim, ó vocês planejaram algo, aí quando foram, né? Aplicar, desenvolver, aquilo não deu certo e vocês mudaram na mesma hora. Opa! Isso aqui não tá dando certo vou trocar pra essa outra coisa. Você lembram de alguma situação assim?

Sujeito 4: Sim, de trocar... Sim.

Formador: De improvisar ou trocar...

Sujeito 4: Improvisar dentro da mesma atividade? Ou assim, só por exemplo, essa atividade não tava fluindo e a gente vai trocar.

Formador: Pode ser, as duas situações: ou dentro ou trocar de atividade.

Sujeito 4: Assim, por exemplo, nesse dia no ladrilho a gente foi colocando algumas regras dentro dos jogos, né? Quando a gente via que não tava fluindo muito bem, ah agora tem que arremessar cada um, cada um só pode... Ah por exemplo, desculpa. Na última aula que a gente deu, na penúltima que foi o Sujeito 5 que conduziu as crianças na piscina de bolinha que tinham que pegar as bolinhas. Daí todas elas foram colocando tipo 10 bolinhas na camisa para só... Só que daí a atividade ia durar 30 segundos e já ia acabar assim, se cada criança pegasse 10 ou 15 bolinhas. Daí eu coloquei uma nova regra que era: cada criança só podia pegar uma bolinha por mão. Então cada criança pegava duas bolinhas e voltava várias vezes na piscina, então a atividade foi rendendo, né? não sei se é.

Formador: Você mudou a regra do jogo, né?

Sujeito 4: Dentro do mesmo jogo

Formador: Pro jogo ficar mais interessante.

Sujeito 5: Essa no ladrilho foi bastante isso, né? Porque eles iam jogar a bola e eles jogavam a bola quase dentro da quadra do outro, né? E aí na mesma atividade a gente reuniu todo mundo, fez a arrisca com um metro de distância e falou, só pode jogar atrás da risca. E ia fazendo essas adaptações. O boliche também, porque eles iam no boliche, ele já ia em cima das garrafas pra jogarem a bola, né? Joga pra trás, só pode curtinha. Essas adaptações foram acontecendo. Mas também teve do: não tá dando, para... Que foi nossa última aula, né? A gente tinha planejado a aula...

Sujeito 4: Jogos de conteste.

Sujeito 5: Para fazer os jogos de contestes. E aí eu comecei e eles não pegavam a atividade. Aí eu reuni todo mundo, expliquei de novo pra tentar fazer com que eles pegar. E tipo, eles, a atividade era ele tem que encostar no joelho do outro e o outro não podia deixar.

Sujeito 4: Em duplas.

Sujeito 5: É, em duplas. Eu tava trabalhando em duplas. E aí na tentativa eles começaram a correr pelo espaço, fazendo pega-pega um com outro. E aí a gente reuniu todo mundo e falou, só agora a gente vai tentar parado e toda hora demonstrando como tinha que ser, né? E mesmo assim não funcionou. Aí eu olhei pro Sujeito 4 e falei: olha, não vai rolar. A gente ficou de... A gente vai acrescentar e continuar a atividade que era a próxima parte era fazer isso com o macarrão ou vai simplesmente seguir a aula? Ele falou: ah, segue a aula porque não tá rolando. E aí a gente

Formador: Aí vocês trocaram a atividade?

Sujeito 5: É de atividade. Deixamos os jogos de contestes de lado.

Pesquisador: Legal. Ficou bem exemplificado. E se vocês tivessem então que falar um pouco sobre essa experiência que vocês tiveram lá na EMEI e contar sobre quem eram esses alunos, essas crianças esses alunos? Qual a leitura que vocês fizeram deles? Como vocês podem falar a respeito deles, né? Quem são as crianças da EMEI?

Sujeito 4: Assim, acho que a nossa resposta pra essa pergunta talvez vai ser a mais diferente, porque a gente pegou duas turmas diferentes.

Sujeito 5: Bem distintas.

Sujeito 4: Os únicos professores que pegaram duas turmas na EMEI, né? Inicialmente a gente tava com uma turma de G1, né? Que era mais novinhos e **era uma turma bem complicada, acho que inclusive por isso a gente teve muita dificuldade no começo.** Era uma turma que eles...

Sujeito 5: Queria falar, era a mais complicada da EMEI. A gente foi de um extremo para o outro, a gente pegou a mais complicada para a mais tranquila.

Sujeito 4: A mais tranquila. É talvez a mais tranquila da EMEI. Assim, primeiro a gente tentou focar inicialmente na questão dos combinados que a gente sempre foi algo que falou em aula. Mas era uma turma que era difícil de arcar com os combinados e a gente não queria no começo ficar tirando criança da atividade. A gente tentava se virar ali. Mas assim, era uma turma bastante participativa, mas ao mesmo tempo era complicada na questão dos combinados e na questão de atenção durante a aula, né? Se dispersavam muito durante as atividades. Mas assim, era uma turma completamente participativa, todos faziam tudo, inclusive a Vavá, né? Que talvez pra gente inicialmente seria o desafio colocar a Vavá em todas as aulas, mas talvez ela tenha sido a aluna que mais participou de todas as aulas, né? E depois a turma da sala amarela, que foi... Era uma turma completamente tranquila, são crianças, talvez dentro da EMEI foram as crianças mais desenvolvidas que eu achei que eu vi lá. Assim, elas tinham um repertório cultural, sabe?

Sujeito 5: Maior já.

Sujeito 4: Assim, maior já. Então a gente falava algumas coisinhas e elas já iam expandindo o assunto, super disciplinadas assim, a gente não precisava...

Sujeito 5: E era uma diferença clara assim. Porque logo na primeira aula, com a turma que a gente tava antes a gente tinha muita dificuldade pra agrupar o grupo, a professora ajudava bastante e tal. Mas quando a gente foi pra a amarela, a gente chegou na EMEI e era a primeira aula deles de Educação Física no ano. E eles saíram do parque da caixa de areia e foram direto pro parque e a gente entrou 5 minutos depois que eles entraram no parque. E aí entramos naquela de meu, não vai rolar. Que a gente vai ter que explicar pra eles aqui no parque, vai ter que juntar eles no parque.

Sujeito 4: Vai ter que tirar eles do parque que é um momento livre...

Sujeito 5: Isso não vai acontecer. Já entramos naquelas de, olha, a aula já deu errado aí. Só por pegarmos eles no parque.

Sujeito 4: Inclusive, a diferença era, por exemplo, a Raquel que era a professora da primeira turma, por aula ela tinha que ajudar a gente umas cinco vezes porque ela percebia que a gente tava com muita dificuldade com a turma, né? Já a Simone que era a professora nova da Turma amarela, acho que nas três aulas ela deve ter ajudado a gente uma vez assim...

Sujeito 5: Ela basicamente assistia a aula.

Sujeito 4: É, ela ficava de cantinho assim e só perguntava: que hora que vocês querem que eu leve pra fazer o desenho?

Formador: E o Sujeito 5, você tava falando, né? Aí você pensou, não vai dar certo porque nós estamos pegando elas no parque e, o que que aconteceu?

Sujeito 5: A gente chegou e falou professora podemos começar? Ela falou: pode. E mais do que isso, né? Não tavam só elas, tavam elas e outra turma junto. E ela falou pode começar, pode. Aí o Sujeito 4 chamou, na hora que ele chamou, juntou todo mundo no quadrado. As crianças sentaram ali e ficaram, quietas, olhando para gente.

Sujeito 4: No círculo central, esperando a gente falar.

Sujeito 5: Só sentaram assim e agruparam todo mundo quietinho e ficaram olhando para gente.

Sujeito 4: Como assim? É só falar?

Sujeito 5: É, e aí foi. A aula a gente conseguiu explicar e todos os momentos que a gente precisava chamar atenção deles, eles vinham e paravam.

Sujeito 4: Eu acho que assim, um fator importante também nessa primeira aula foi, é algo que eu, que quando a gente foi com essa turma eu senti que nem quando a Dani entra nas turmas que ela dava aula. Que era assim, quando viam a Dani eles já ficavam empolgados porque sabiam que vinha a aula. Com a gente também, porque a gente já conhecia a turma, né? **Então as crianças... Que a gente acompanhou eles no estágio no primeiro semestre.** Então quando a gente chegou eles já tavam, olha o Sujeito 4, olha o Sujeito 5. E vieram já... Algumas 10 crianças já vieram na gente, né? E daí depois para puxar o resto foi bem mais tranquilo, né?

Formador: Ah, então como vocês fizeram estágio, às horas de estágio com essa turma, né? Com essa segunda turma, isso foi importante?

Sujeito 4: Ah, eu acho que facilitou bastante, até na questão, por exemplo de conversar com as crianças, né? A gente já sabia o nome delas...

Sujeito 5: Conhecíamos, esse processo de você conhecer a turma pra ir conseguir adaptar as suas aulas com isso a gente não precisou passar, como a gente precisou na primeira. Porque essa dinâmica, as especificidades de cada criança a gente já conhecia.

Formador: Vocês já tinham mapeado, né? E, vocês falaram sobre as crianças lá da EMEI, né? E se vocês fossem contar pra alguém de fora, fora aqui da Educação Física que vocês fizeram uma intervenção na EMEI tal. E se vocês fossem contar pra essa pessoa, pra essas pessoas, como que é esta EMEI? Como vocês descrevem a EMEI?

Sujeito 4: Eu acho sinceramente a EMEI assim, meio que a representação da utopia de uma escola infantil, sabe? Meu, acho que tudo lá dentro funciona muito bem, assim a questão estrutural eu acho sensacional lá dentro, as crianças são...

Sujeito 5: A organização deles, né?

Sujeito 4: Tudo. Dentro da sala as crianças são muito organizadas, né? E com tudo assim. A professora fala, ah pega o cobertorzinho e dobra que hoje é dia de levar. Meu, em três segundos as crianças já dobraram, estão guardando na mochilinha tudo super organizado.

Sujeito 5: Assim, até na dinâmica das crianças no dia a dia. Então assim, você tá dando uma aula no coberto que aí tem um corredor, né? Pra ir pro refeitório e a outra turma vai pro refeitório, você imagina que nossa, vão entrar muitas crianças... Vão sair da fila do refeitório, vir e vai e não acontece, tipo, as crianças vão continuar passando, tipo vê dando aula e vão falar alguma coisa lá, mas vão continuar passando pra fazer as coisas dela a dinâmica ali dentro funciona muito bem e por mais que tenha coisa diferente não interfere sabe?

Sujeito 4: Eu acho que as crianças elas se adaptaram muito rápido a rotina da EMEI. Eu acho que assim, eu achei que talvez seria um pouco difícil por ser, meio complicado por serem crianças muito jovens ainda, né? Talvez de ser mais demorado pra entender a rotina. Mas desde que a gente chegou as crianças de G1 já... Já sabiam a hora certa de ir pra cada lugar, já sabiam que se é pra ir pro banheiro, elas iam pro banheiro e talvez ficavam um minutinhos fora assim, conversava com alguém, mas já voltava pra sala sozinho. Acho que isso também já dá, as crianças já tinham autonomia, né? Elas faziam quase tudo sozinhas, né? Ah, preciso ir... Alguém tava machucado? As duas crianças sozinhas iam pro Jean pra se cuidar lá. A autonomia dessas crianças eu achei sensacional também.

Pesquisador: Então, é, se vocês é, né? Assim, gostaria de ouvir de vocês agora então né, através dessa experiência. A diferença entre uma criança ter aula de Educação Física na Educação Infantil e não? Quais consequências, né? Quais implicações, né? Entre ter ou não.

Sujeito 4: Certo. Assim, eu acho que talvez o meu exemplo não seja tão bom, mas é porque todas as crianças que a gente pegou na EMEI ou tiveram aula com a gente ali ou

com a Dani ou o grupo que era controle a gente pegou depois, teve aula com a Dani no outro ano. Então, dentro da EMEI todas as crianças estavam tendo Educação Física. Então dentre, dentro lá da EMEI não deu pra perceber muito. Mas por exemplo, o meu sobrinho que tem a mesma idade, o repertório... Ele é bem mais alto que as crianças, ele corporalmente assim, fisicamente ele é mais desenvolvido, mas o repertório motor do meu sobrinho é quase nulo assim comparado com as crianças da EMEI. Ele tem muito medo de fazer as coisas. Por exemplo, saltar de alguma altura, por exemplo a do palco ali do coberto, o meu sobrinho não saltaria dali por exemplo. Ele tem medo. É, esse tipo de coisa, eu acho que as crianças, elas têm um repertório já bem desenvolvido pra idade. É, e elas são muito ativas, né? Elas... Qualquer brechinha que você dá, elas tão pulando, dando cambalhota ou piroeta, fazendo qualquer coisa, acho que faz bastante diferença.

Sujeito 5: Eu acho que assim, é essa é a grande diferença, concordo com você nessa parte.

Sujeito 4: E acho que a Educação Física também ajuda bastante a ter essa autonomia da criança, né? Porque é um espaço diferente da sala de aula, controlar talvez as crianças dentro de sala de aula seja mais tranquilo. Mas num espaço com um monte de material, ainda assim a criança uma com a outra saber se organizar pra fazer as coisas eu acho que isso é sensacional. Porque é mais difícil controlar a criança no espaço aberto, né? Do que em sala de aula. Então assim, acho que faz total diferença ter aula de Educação Física.

Pesquisador: Ok.

Formador: Mais alguma coisa?

Pesquisador: A pergunta é sobre, né... Se eles tivessem que mudar agora...

Formador: Ah. É, o que vocês têm pra melhorar o projeto, vocês teriam alguma sugestão pra deixar o projeto melhor? Que pelo que vocês comentaram me parece que foi uma experiência positiva, né?

Sujeito 4: Foi... Bastante.

Formador: Teria alguma sugestão pro projeto, pra deixar o projeto melhor?

Sujeito 4: Eu gostei muito do como fluiu, né? Não sei talvez, de cabeça assim eu não penso em nada que mude muito. Talvez a questão do horário, né? Que você queria juntar, não sei também como que bate com o resto da graduação, né? Mas assim, eu acho que fluiu muito bem, talvez a gente perca alguma coisinha da discussão que a gente guardava pra quinta. Então por isso a questão do horário de juntar tudo no mesmo dia. A gente às vezes perdia alguma coisinha. Mas eu acho... Primeiro, que é necessário ter isso. inclusive a gente tava falando disso no carro, que você e o Serginho, que é o professor de Adaptadas fazem meio que essa vivência pedagógica, né? A gente vai... Vai dar aula, vai entender tudo que o professor passa. Acho que é necessário, a gente acha que todas as matérias da licenciatura do primeiro semestre tinha que ser uma carga mais teórica e o segundo vai pra escola ver como é que funciona mesmo. Eu acho que é necessário e gosto, gostei bastante do como fluiu a rotina.

Formador: Isso poderia ter em outras disciplinas também?

Sujeito 4: Sim.

Formador: E você Sujeito 5.....

Sujeito 5: Calma aí que eu tô pensando...

Formador: Assim, alguma sugestão? Além de ampliar esse projeto para outras disciplinas.

Sujeito 5: Eu acho que dar mais aulas. Porque assim, na dinâmica que tava cada um deu 4 ou 5...

Sujeito 4: Não, 5 ou 6 aulas. Eu acho que gente deu mais...

Sujeito 5: A gente deu mais porque a gente acabou assumindo a outra turma. Então a gente começou a dar aula toda semana, mas nessa rotação era isso. O Sujeito 6 acabou dando 3 aulas...

Sujeito 4: 3 ou 4 aulas no máximo.

Sujeito 5: Eu acho que poderia dar mais aulas pra ter uma experiência ainda maior.

Formador: Dar um maior número de aulas, tá.

Sujeito 4: Não sei. Porque na, você falou que a turma dos outros anos era o trio dava aula o semestre inteiro, né?

Formador: É, é, vocês pegaram a reforma da escola, a gente teria começado em abril. Então o número de aulas normalmente o número de aulas do projeto é maior, é maior então essa ideia é contemplada.

Sujeito 4: É que eu não sei também se foi a questão do número de alunos na turma desse ano, era um número maior? Era um número igual ao dos outros anos?

Formador: O do ano passado igual, o ano passado igual. A diferença entre eles é que não teve reforma, eles começaram mais cedo.

Sujeito 4: Então eles deram bem mais aulas.

Formador: Vocês deram aula só no segundo semestre, normalmente eu começo antes. Tá bom, né Pesquisador? É isso. Agradecer vocês aí pela participação, obrigado. Isso aí, até terça.

Sujeito 4: Até terça.

Formador: Falou, valeu.

Transcrição da entrevista com o sujeito 6

Formador: É, hoje é 14 de novembro. A gente tá aqui com o Sujeito 6.

Pesquisador: Vamos lá Sujeito 6. Então assim, como foi pra você a experiência de dar, né? De dar aula, desse laboratório didático, lá na EMEI?

Sujeito 6: Olha, foi algo... Eu acho que vai ser muito importante, quando eu tiver na profissão mesmo assim no mercado. Eu sinto que quando a gente está aqui na faculdade a gente não sente com as matérias uma experiência prática dos conteúdos e principalmente na licenciatura, né? Você exercitar esse, essa docência na prática eu acho mais do que necessário. Então assim, a experiência de dar aula na EMEI ajudou bastante a gente. Não só refletir sobre os conteúdos que a gente aprendeu na disciplina do primeiro semestre, então todo o referencial teórico, tudo que a gente estuda na educação infantil, mas até para ajudar a me encontrar como professor. Então eu já tinha algumas experiências que eu considero anteriores da minha vida que ajudaram a definir que eu queria ser professor. Mas, sentir o dar aula na prática eu acho que me ajudou mais ainda a confirmar algo que eu, né? Eu tive a decisão quando entrei aqui na faculdade e agora quando eu tô fazendo a disciplina, tipo, eu tive essa confirmação podendo dar as aulas na EMEI. Então, acho que por isso que foi importante, me ajudou não só a sentir na prática o conteúdo do primeiro semestre, perceber como os conteúdos que a gente estudou tipo aparecem, né? Na prática, né? Mas principalmente a questão de eu poder me confirmar enquanto professor.

Pesquisador: Ok. É, e quais foram então os desafios que você encontrou lá na EMEI?

Sujeito 6: Eu acho que assim, as atividades na educação infantil eu acho que assim, é um público muito específico. Que eu acho que assim, diferente do Ensino Fundamental e do Médio, que claro você também precisa ter a formação para entender como é que funciona. Quais são as características das crianças, dos adolescentes naquela faixa-

etária. A educação infantil, né? As crianças nessa faixa etária eu acho pra mim é uma dificuldade muito grande porque pra mim você tem que colocar o simbólico, você tem que colocar o lúdico de uma forma muito presente em toda atividade. Então, pra mim foi... Esse foi o principal desafio, ao estruturar, pensar algo que eu queria dar. Como que eu poderia fazer com que isso fosse atrativo para as crianças, entendeu? Porque eu acho que nessa faixa etária, você captar a atenção delas e manter é bem mais difícil, né? Pelo que eu senti do que nas outras, então basicamente foi isso. Comunicação eu diria que não foi uma dificuldade muito grande, eu acho que foi algo que eu já, pelo menos pra mim eu já sinto um pouco mais de facilidade. Então foi realmente mais o pensar a atividade para esse público. Que tem característica muito particulares, muito únicas se comparadas a outras faixas etárias.

Pesquisador: Tá. É, ok. Então, é, você pode dar um exemplo assim de... Você falou da ludicidade, né? Em ter que adaptar, ter características muito únicas, né? Você poderia dar um exemplo então?

Sujeito 6: Sim. Por exemplo, as duas primeiras aulas que eu planejei, é... Principalmente a primeira que tava muito focado em circuito e eles realizarem uma tarefa, né? Então no caso, por exemplo era passar por debaixo do, do cone, né? O cone ele tava com uma corda segurando ele, né? Então assim, a ideia era que as crianças passassem por debaixo do cone pra poder ajudar um pouco na locomoção do engatinhar. Então assim, o simples fazer daquilo, foi importante. A gente estudou que o... Têm os jogos de exercícios, né? Então, a ludicidade nesse tipo de caso tá no simples fazer o movimento. Mas, eu percebi que ficar só naquilo não tava adiantando, então eu planejei a aula porque eu tava junto com os outros garotos, né? A gente planejou uma série de aulas que iam trabalhar locomoção, manipulação de objetos e deslocamento. Eu acho que foi isso... E equilíbrio, enfim. A gente planejou e eu não me atentei em tipo, tentar colocar algum, alguma simbologia nessa aula sabe? Então, não simplesmente, ah passe por debaixo do cone até chegar no final. Então, não. Passe por debaixo do cone como se você fosse um gatinho, como se você fosse uma minhoca, sei lá. Realizando alguma tarefa como se você tivesse na floresta. Eu percebi que tem uma diferença muito grande quando você passa pra criança, a simples do tipo tarefa. Então, faça esse movimento e ponto. Agora quando você fala, não, faça esse movimento porque você é um animal que tá tentando atravessar o túnel no meio da floresta. E isso interfere muito, tipo, no jeito como a criança vai aderir a atividade e a forma como ela vai encarar aquilo. Então, basicamente, eu acho que esse é o principal exemplo assim que daria pra dar.

Pesquisador: Legal. Você falou também que né você teve né diferente de outras disciplinas aqui da própria “Instituição de Ensino Superior” a oportunidade de vivenciar na prática, no caso profissional, né? Essa teoria e essa formação que você tem aqui na Universidade e aí também fazendo agora esse link né entre teoria e prática. E aí você né foi pra a prática e falou que esses alunos têm uma característica única. E que característica tem esses alunos lá da EMEI? Lá na prática, que forma você pode falar sobre eles?

Sujeito 6: Tá. Desta EMEI especificamente?

Pesquisador: Isso.

Sujeito 6: Ó, eu diria que assim, é, as crianças lá, acredito que assim, elas têm um respeito muito grande, não digo um respeito, mas eu acho que assim, quando a gente fala Educação Física pra eles, pelo menos eu senti isso nas primeiras aulas, sei lá. Eles vêm com um olhar muito diferente assim, então pelo menos do que eu tenho de contato, do que eu tive de contato de outras crianças que são dessa mesma faixa-etária e de outras EMEIs. Assim, né porque eu tenho a minha madrinha é professora em EMEI, a minha tia professora em EMEI. Então eu já tive contato com elas. E aí eu percebo que as crianças lá da EMEI assim, o olhar que elas têm, pode parecer algo muito sutil, mas quando a gente fala Educação

Física e até a forma delas se envolverem com as atividades, eu não sei como categorizar isso, como definir isso, mas assim é diferente das outras. Eu não sei se é o trabalho que o professor já desenvolve na EMEI nos últimos anos e isso já está enraizado junto com o trabalho das próprias professoras de sala, não sei se isso é das crianças particularmente da EMEI e não tem relação com o que já vem sendo desenvolvido. Pela... **Eu não consigo definir exatamente o que é, mas o olhar, o olhar a Educação Física, o olhar a atividade, o olhar a brincadeira é um pouco diferente quando a gente tá lá aplicando pra elas. Pelo menos é o que eu senti, não sei como dá pra definir melhor isso, mas enfim.**

Pesquisador: Tá. Dentro dessa sua experiência então o que você poderia elencar do que deu certo, que você quer destacar... Isso foi muito significativo.

Sujeito 6: Tá. Acho que principalmente teve duas aulas assim que eu diria que deram muito certo. Então, teve aula do coelhinho e a aula de dança. Então assim, a aula do coelhinho toca muito nessa questão do que eu falei da ludicidade, da simbologia, do jogo simbólico e, de cada atividade que você for passar para criança você colocar essa ideia diferente pra ela sabe? Não ser um simples fazer o movimento, fazer o exercício, fazer atividade, né? Que é mais esse por de trás assim, fazer com que a criança ao fazer a atividade ela se sinta dentro de um ambiente totalmente diferente, como é que se fala... Que ela sinta uma imersão sabe? Então quando ai eu coloquei a atividade dos coelhinhos. Ah, então vocês estão numa floresta que tem o lobo mau e a gente tem que passar em silêncio pela floresta para não fazer barulho e chamar atenção do lobo mau. E isso ajudou muito na questão de ter o controle da turma na mão, as estações cada uma está relacionada a uma atividade que o coelhinho faz. Então, ah, tem a estação do tronco, vocês têm que passar por dentro do tronco, que era o túnel. Tem a estação do saltar as pedras e dar a volta nas árvores. Então a aula inteira foi meio que uma imersão, então foi levar as crianças tipo, eu sinto que isso acontece muito quando a gente dá esse tipo de aula que trabalha muito essa questão do lúdico, do simbólico. Você tira elas daquele ambiente assim, então elas não tão mais na escola, elas tão na floresta, elas tão no mar, elas tão no barco, elas tão no céu, elas se transportam para outro lugar e isso faz com que você consiga emergir elas dentro da aula. E o jogo de dança, a aula de dança que eu dei para eles, eu não sei, eu acho que é assim, a criança ela sente uma vontade muito grande assim, de poder se expressar, de poder usar o seu corpo de várias formas diferentes. Então eu tentei nas várias músicas que eu usei nessa aula, tipo, trabalhar um pouco disso. Então a criança nas suas várias formas de se expressar, então em **conhecer as partes do seu corpo**, sendo animais diferentes, no **estátua**, eu comentei até com professor, tipo e isso é muito importante também. A criança quando ela é o centro dá atenção ou quando ela sente que é o centro da atenção, tipo isso ajuda muito a captar a atenção delas. Então isso aconteceu na aula do coelhinho que a gente teve o jogo **Toca do Coelho**, em que uma criança era o lobo mau e aí você foi percebendo e eu fui percebendo que várias crianças queriam ser o lobo mau porque era um papel de destaque entre os coelhinhos. Então foi algo que até depois elas começaram a chorar porque todas queriam ser o lobo mau e não deu tempo de todas serem. **Mas, tanto nesse momento né do jogo na aula do coelhinho como da dança, da estátua que eu tentava ficar olhando para eles para ver se eles estavam se mexendo, eles sentem que assim, eles estão tendo um papel de destaque.** Assim, então olha ele tá me notando, olha eu tô tendo uma importância diferente dentro da aula. Eu sinto que isso ajuda muito também, ao mesmo tempo que pode causar algum problema como causou na aula do coelhinho, é um fator que dá pra ajudar a manter a atenção das crianças.

Pesquisador: Legal. Você falou então né aí, no relato trouxe conteúdos, né? E de que forma né ou quais critérios você utiliza para selecionar esses conteúdos?

Sujeito 6: Olha eu tentei dar aulas das, das mais diferentes sei lá, áreas possíveis. Porque eu queria dar aulas que fossem um pouco mais direcionadas e a aulas que fossem um pouco mais livres nesse sentido. E em relação aos conteúdos eu acho que entrou um pouco no que eu gosto, sendo bem sincero. Então, essa última aula de **dança** era algo que eu já queria dar e queria que fosse a última aula porque eu tenho proximidade com a dança, é algo que eu curto bastante. **As aula do coelhinho, aula dos Monstros, do Halloween, foi para trazer um pouco da...** Da simbologia próximo da data que as crianças tavam e eu fui pensando isso, tipo assim, e eu acho que dá para vincular um pouco. Ao longo do ano você tem que selecionar muito conteúdo pra poder dar, fazer um cronograma de aulas e tal. Assim, então a aula do coelhinho tava próximo do Dia das Crianças. Então eu tentei usar um pouco desse fator, e a aula do Halloween tava próximo do Halloween. Então eu acredito que assim, usar o calendário de datas, seja o da escola, seja o calendário civil, enfim, para você ir contextualizando as crianças com coisas que são da sociedade, sei lá. Eu acho que isso ajuda a ir inserido elas assim um pouco no futuro. E o primeiro, a primeira parte do conteúdo foi mais trabalhar deslocamento, manipulação de objetos e equilíbrio. Que eu acho que assim, são fatores básicos que na verdade não ficaram restritos só nessas aulas, né? Foi o enfoque maior nessas aulas, mas acho que, essas três... Esses três segmentos, né? Então deslocamento, equilíbrio e manipulação de objeto, tem que acho que está paralelo com a definição dos conteúdos. Eles sempre têm que tar ali, porque são coisas que para essa faixa etária é muito importantes, as crianças irem se desenvolvendo as habilidades motoras delas e irem se aprimorando, né? Eu acho que para essa faixa-etária e pra Ensino Fundamental I é bem importante.

Pesquisador: Legal. É e aí você falou né de aulas, é acho que foi esse o termo que você utilizou: direcionadas e não direcionadas, né? E qual é a sua preferência, né? E defina assim, o que seria uma aula direcionada e não direcionada e isso dentro de uma estratégia de ensino, de aula.

Sujeito 6: Ah, assim, a aula direcionada eu coloco como aquela aula que o professor ele tipo, ele determina totalmente o que a turma vai fazer. Então as atividades, a aula e si, ela é estruturada e ela é dado de uma forma que as crianças façam exatamente o que o professor tá pedindo. Acho que não foge muito, não se dá muita liberdade, não sei se liberdade é a melhor palavra, mas enfim, não se dá muita oportunidade para as crianças fazerem algo muito diferente do que o professor pede. Na aula não direcionada é muito mais a exploração, a criatividade, a imaginação da criança que vai determinar a fruição da aula ou não. Então, eu acredito que assim, esse tipo de aula não direcionada eu acredito que tem mais a minha cara, eu acredito que, eu percebo que faz mais o meu jeito de ser. Mas ao mesmo tempo é uma aula mais difícil de ser dada, porque por ser uma aula mais livre no sentido de tipo você deixar com as crianças um pouco do, dá forma de fazer a aula e explorar a atividade que você tá propondo, isso muitas vezes tipo, isso requer que você mantenha ao mesmo tempo atenção delas naquela atividade. Então é difícil porque eu sinto pelo menos com a aula de dança, né? Que você ao longo da aula vai perdendo um pouco assim dá atenção de todos. Então eu sinto que esse tipo de aula não muito direcionada e buscando mais exploração da criança é uma aula mais difícil de ser dada do que a direcionada por essa questão de tipo, manter a atenção das crianças na atividade, fazer com que elas mantenham aderência ao longo de todo, todo o exercício, todo jogo, toda a brincadeira, todo movimento que você vai explorar com eles. Mas acho que principalmente pela questão da autonomia da criança isso ajuda muito para o futuro dela. Porque eu sinto que aula direcionada, tipo, e muitas vezes eu acho que assim que é todo o ciclo escolar que a gente passa, o aluno fica ali tipo com a necessidade de ter a figura do professor ao lado dele pra saber o que fazer. Quando você vai trabalhando isso com as crianças e começando nessa idade já, você vai dando

autonomia pra ela, tipo quando ela tiver sozinha, quando ela tiver em casa poder explorar também e descobrir os seus gostos. Então eu acho que a longo prazo isso, pensando não só no ciclo infantil, mas em todo o ciclo escolar você vai dando autenticidade, autonomia pro aluno tipo, quando terminar o ciclo escolar saber os seus gostos, o que gosta de fazer, ele não vai precisar da figura de um professor ou de alguém ali do lado dele para fazer tudo.

Pesquisador: Legal, legal. Se você tivesse que falar pra alguém, né? Você comentou que tem familiares, né? Que são professores e que você se identifica e se encontrou, né? Se realiza como professor e, teve essa oportunidade agora. O que você falaria pra elas? Então, né? Sua tia, sobre como que é essa EMEI, a EMEI que você participou, o que essa EMEI representou assim, né? Descrever um pouco sobre ela, seu aprendizado por meio de estágio, dessa... Do laboratório didático.

Sujeito 6: Eu diria que assim, a EMEI foi um projeto integrador da disciplina, porque tipo, a EMEI ela faz parte da nossa formação. Então no caso a EMEI ela fez parte da nossa formação. Não foi uma escola que a gente foi lá e simplesmente cumpriu as horas de estágio. Então a gente tem oportunidade de fazer o estágio lá, tem a oportunidade de na disciplina tipo ministrar aulas, enquanto no estágio é mais observação. E além disso na própria aula a gente debate, a gente reflete sobre assuntos, sobre situações que aconteceram na EMEI. Então assim, a EMEI faz parte total do projeto da disciplina. Então educação infantil 1 e 2 tipo, eu não vejo, tipo.. Claro daria para ser com outras EMEIs, com outras escolas? Mas assim, é a EMEIela realmente faz parte total da disciplina. Então **eu diria pra minha tia, pra minha madrinha que foi muito importante ter essa experiência na EMEI. Porque esse negócio de sentir na prática a teoria é algo meio batido que a gente sempre fala nas outras matérias, mas assim lá realmente você consegue sentir o que você discutiu na aula.** Então o primeiro semestre foi aqui mais na escola, a gente conhecendo aprendendo sobre os assuntos. E aí quando chegou no segundo semestre a gente percebeu que tudo aquilo que a gente tava aprendendo a gente realmente conseguiu observar ali, nas aulas que a gente deu, nas horas de estágio que a gente teve que cumprir, tanto no primeiro quanto no segundo semestre. Então é algo que está totalmente vinculado a disciplina, não teria como não... Não fazer. Então fazer a disciplina sem ter a EMEI, uma escola como a EMEI pra gente poder vivenciar tudo isso seria eu acho que perder um pouco da vivência do que é a Educação Infantil.

Pesquisador: Legal. Então você, né, você trouxe vários elementos aí, né, que traz, fala um pouco sobre a Educação Física na Educação Infantil, né? Com relação ao olhar do aluno, do professor. O que você é... Eu queria que você falasse um pouco sobre a diferença de uma criança ter e não ter aula de Educação Física na Educação Infantil.

Sujeito 6: Eu? Eu acho que assim, como eu falei, é algo que se você... **Na educação infantil a crianças ainda tá descobrindo o seu corpo, eu acho que é nesse momento que a criança tá começando a se conhecer, tipo, conhecer as partes do corpo, conhecer como que funciona, interagir com o amigo. Porque é o primeiro momento que ele tá sendo colocado em um contexto de tipo não estou mais dentro da minha casa com meus pais e meus irmãos. Ele tá em um ambiente totalmente diferente com criança das mesmas idades que ele. Então ele tá se conhecendo, conhecendo o seu corpo e conhecendo o corpo dos outros.** Então assim, não ter Educação Física em um estágio como esse que a criança tá se conhecendo é você negligenciar tudo isso, você não ajudar essa criança a se descobrir, a descobrir o outro, a se respeitar e respeitar o outro. Eu acho que a Educação Física é a disciplina, é componente curricular, a matéria que tem esse potencial, tem esse objetivo de tipo fazer com que essa criança possa entender como seu corpo funciona, explorar as potencialidades de entender como funciona o corpo do outro, o respeito que você tem que ter com o outro. Que se você deixa para começar isso

só lá no Ensino Fundamental Ciclo I, você já perdeu muitas oportunidades que... Enquanto a criança está na educação infantil ela já está vivenciando. Então eu acho, que é você tipo deixar um momento, uma oportunidade que a criança tá passando naquele naquele estágio de vida que você tá deixando de proporcionar tipo experiências pra ela que vai ajudar ela a se descobrir basicamente.

Pesquisador: Legal. E em que momento lá na EMEI você percebeu que você teve que ajustar algum conteúdo ou alguma atividade pra tornar essa atividade mais palpável ou que esse aluno compreendesse, realizasse a atividade?

Sujeito 6: Eu acho que foi logo na primeira aula que foram essas atividades, **essas tarefas mais direcionar**. Então por exemplo, tinha uma tarefa que era a rebatida da bolinha e **eu queria que eles explorassem as diferentes formas de rebater**. Mas, eles estavam todos fazendo da mesma forma a rebatida. Então umas dicas do professor e dos alunos que estavam me ajudando eu percebi que assim, você dar um alvo para as crianças rebaterem, você tipo dar algumas dicas para elas assim, dicas assim, que sejam comprehensíveis pra elas. Então por exemplo, tipo falar que falar que a bolinha tipo, ah essa bolinha é uma bolinha de tênis, essa bolinha é uma bolinha de sei lá, de papel, essa bolinha é uma bolinha sei lá, se for aula de diferentes tipos de bolinhas e você consegue modelar a intensidade com que a criança vai bater na bolinha, a forma como ela vai usar o taco pra rebatida, é você dar um alvo pra ela poder direcionar o movimento pra ela. Então elas estavam explorando o movimento, mas dava para melhorar aquilo. Então, bem nessa primeira aula que assim, **eu tentei dar de uma forma mais direcionada que elas tinham que fazer** tipo, ah você tem que fazer exatamente dessa forma. **Mas aí eu fui percebendo que isso não tava adiantando então eu tive que ir modulado algumas coisas que tavam, tavam presentes ali na atividade pra fazer com que elas atingissem o objetivo que eu pretendia quando eu esquematizei a aula.**

Pesquisador: Ok. E se você tivesse que mudar alguma coisa é, nesse, né? Nesse laboratório didático aqui, né? Na disciplina, qual que seria a sua sugestão fazendo uma avaliação, né? De toda essa experiência do laboratório didático, primeiro e segundo semestre.

Sujeito 6: Olha, não sei se tem muito o que mudar é. Eu acho que é importante talvez, não sei, dar a oportunidades dos alunos darem aulas em duplas, né?. Mas eu acho que a experiência de você dar aula sozinho, eu acho que isso também é importante por que vai simular um pouco da nossa prática. Então se eu fosse dar talvez alguma sugestão seria algo do tipo. Então aulas em conjunto, então com outra pessoa dando aula junto com você. Porque, e aí eu percebo muito isso no, né no Sujeito 5 e no Sujeito 4 que tipo, quando você tem que planejar a aula em conjunto, quando eu tenho que ministrar a aula em conjunto, tem que fazer um relatório da aula em conjunto, tipo tem conflitos de ideias e isso é importante. Isso tipo amadurece muito enquanto que você dando aula sozinho, você vai fazer da sua forma e pause. Então isso é legal também, porque aí dá... Dá oportunidade do... Do aluno tipo, quando tiver que resolver um problema lá tipo ó, é comigo, então tipo acho importante também. Mas quando você tipo planeja sua aula sozinho tipo você não tem nenhuma outra pessoa dando pitacos, dando opinião. Então, acho que a experiência de você dar aula em conjunto com outra pessoa e a aula sozinha também ia favorecer pontos positivos dos dois lados. Então acho que essa seria uma boa dica. No restante eu acho que não tem muito o que sugerir não, eu acho que no geral tá muito bom assim, dessa forma.

Pesquisador: Legal. Eu agradeço né, pela disponibilidade né, e muito obrigado Sujeito 6 pela entrevista concedida.

Sujeito 6: Contemplou tudo ou não?

Formador: Legal Sujeito 6, show de bola, super articulado né Pesquisador?

Sujeito 6: Valeu.

Pesquisador: Parabéns Sujeito 6.

Transcrição da entrevista com os sujeitos 7 e 8

Formador: Bom, estamos aqui. Hoje é dia 19 de Novembro, a gente tá aqui com a Sujeito 8 e o Sujeito 7, alunos da Educação Física na Educação Infantil.

Pesquisador: Então vamos lá. Eu vou fazer uma pergunta e é direcionada para os dois e fiquem à vontade pra responderem. Então eu queria saber, né? Como que foi a experiência pra vocês de dar aulas na EMEI? Como que foi essa experiência do laboratório didático?

Sujeito 8: Pra mim foi bom assim, uma experiência muito ímpar. Porque, enfim, eu nunca tinha tido, dado aula para criancinha. Eu tenho primos pequenos na família então eu acho que isso ajuda um pouco a lidar com as crianças, mas eu nunca teria essa oportunidade de né lidar com crianças antes de me formar assim. Eu não esperava isso, pra mim foi muito bom, eu acho que é até algo que falta nas outras disciplinas, a gente não ter esse contato direto com o mesmo público. E então foi muito enriquecedor.

Sujeito 7: É, eu acho que foi uma experiência bem válida, né? Apesar de eu ter contato com crianças, mas é na parte esportiva, né? Então pra essa parte de ser professor na escola acho que foi muito válido. E acho que o que a Sujeito 8 falou faz muito sentido nas outras disciplinas a gente não tem, o estágio da “Instituição de Ensino Superior” não é tão bom assim, né? Acho que 10 horas é muito pouco, é, se a gente fosse observar 10:00 horas, as horas que a gente observou na EMEI, valeria mais a pena a gente dar 2:00 horas de aula lá, a gente aprende mais que nas 10 horas que a gente ficou ali no ar, então eu acho que a questão do contato com os alunos foi bem interessante.

Formador: O Sujeito 8, dá um exemplo de uma situação que você viveu e que tem a ver com isso que você falou: olha, eu nunca tive contato, né? Tem criança na família e tal, mas eu nunca, né, dei aula, convivi. Dá um exemplo de uma situação assim que você achou que foi legal.

Sujeito 8: Por exemplo, no dia que a gente deu aula de ginástica. É, eu fiquei mais focada ali nas crianças que tavão tentando fazer parada de cabeça. Isso é uma coisa que eu sempre tive muito medo assim, a gente teve um pouco de aprendizagem, a gente aprendeu mais ou menos a ensinar esses movimentos na outra aula, na outra disciplina. Mas eu sempre, meus primos adoram ficar se jogando assim, nas coisas, eu sempre falo: Aí, cuidado, pára. E nunca auxiliei, né, pra tentar, enfim, ajudar a fazer aquele movimento. E aí eu ajudei lá, um monte de crianças conseguiu fazer os movimentos no final da aula e enfim, eu fiquei muito feliz por isso. Agora eu me sinto mais segura pra ajudar outras crianças também.

Formador: Que legal. E você Sujeito 7, dá um exemplo assim, de uma situação que foi: Opa, isso aqui foi legal.

Sujeito 7: Ah, eu acho que foi a questão da experimentação das crianças mesmo, de que na parte esportiva a gente foca muito no movimento e é meio, pelo menos eu sou meio general assim, meio exército e acho que na EMEI eu vi que dá pra a gente conseguir fazer com uma roda, sem um professor mesmo só mandando nas crianças só, em teoria, no espaço que a gente faz.

Formador: Legal.

Pesquisador: Tá. É, avançando ainda, né? Eu gostaria que vocês falassem um pouco mais. O Sujeito 7 já abordou, mas de forma não tão aprofundada, né? Essa experiência pra vocês né na formação profissional e acadêmica, pensando aqui na, na “Instituição de Ensino Superior”, qual a importância dela? Assim, profissional e acadêmica desse laboratório didático.

Formador: É, como como que a gente dialoga com o currículo, né? Vocês começaram a falar sobre isso.

Sujeito 7: Acho que a parte acadêmica a gente, é, colocar a teoria que a gente tem na prática na lá, né? Por exemplo, a gente usou muito o estilo da aula tarefa e a gente foi almoçar conversando sobre isso. Acho que na parte acadêmica é essa questão, e na parte profissional acho que é, a questão de lidar com os problemas que surgem lá, que é, acho que a nossa turma não teve muitos problemas, né? Mas acho que é uma coisa que a teoria não tem, que é a resolução de problemas, que você tem na prática lá. Então acho que na parte acadêmica é colocar a parte teórica e na parte profissional é colocar a parte prática mesmo.

Sujeito 8: Eu concordo com tudo que ele falou, eu faria, daria a mesma resposta. Só tenho um exemplo aí pra deixar claro esse, essa importância na na atitude como professor depois. Por exemplo, teve uma aula que a gente planejou uma atividade, a gente não sabia se ia dar certo, a gente quase tirou a atividade por não saber se daria certo. A gente falou: não, vamo tentar, a gente tá aqui pra tentar, se não der certo a gente muda de estratégia. A gente tentou e deu muito certo, as crianças adoraram, enfim. É uma coisa pra gente saber que vai dar certo, pode dar certo com outras crianças também enfim, é isso, a gente pode tentar aqui com o auxílio do professor coisas que depois de formado a gente talvez não pode ficar só tentando sem ter uma certeza.

Formador: O Sujeito 7, e você, um dia a gente tava na aula e você comentou comigo, você mora junto com, no mesmo prédio que o Jean, né? Que é coordenador pedagógico, né? E pensando um pouco nessa coisa do campo profissional, você comentou comigo que você tem vontade de fazer, enfim, coordenação pedagógica...

Sujeito 7: Não, não, não. Na verdade, foi... Isso mesmo, nas 10 horas me despertou uma vontade de trabalhar com a questão da Educação Infantil e não só da Educação Física. Tanto que eu conversei com a minha namorada de eu ir pra minha terceira graduação, pra fazer pedagogia e trabalhar na sala de aula. Porque acho que é, o contato com as crianças despertou alguma coisa em mim, aí é meio intrínseco assim, não sei, colocar agora pra fora, eu não vou saber, mas tipo, despertou alguma coisa que eu falei, não, dá pra eu trabalhar com criança e não só na Educação Física.

Formador: E essas 10 horas que você tava lá no estágio você pensou nisso, começou a pensar nisso?

Sujeito 7: No momento que eu fiquei em sala de aula, que eu vivenciei um dia de rotina eu falei, pô, é legal assim. É uma coisa que eu posso fazer, acho que isso é uma coisa que eu tenho, na vida a gente tem momentos ali, né? No momento eu até, como a gente tava falando sobre isso, eu pensei que a coisa tá feia e a questão do sistema capitalista e tal. E agora no meu momento de vida eu quero trabalhar com escola pública e depois de formar aqui eu pretendo trabalhar com Educação Infantil na parte de pedagogia, na sala de aula mesmo, não só com Educação Física. Então, na vida a gente tem que tentar, que se a vida permite e ela tem oportunidade, então vai e abraça à oportunidade.

Formador: Legal.

Pesquisador: Ok. E dentro dessa experiência o que vocês destacam como, foi um desafio. Como tendo sido um grande desafio, nesse Laboratório. O desafio.

Sujeito 7: Pra mim é a comunicação, é uma coisa que... Por não trabalhar sempre com a turma, né? Porque a gente vai, se a gente for, vai só de terça-feira, é pouco tempo. Então a questão dos combinados tal, é uma coisa que eu preso muito. E no meu clube, no clube onde eu trabalho os combinados já tão estabelecidos, as crianças obedecem. E acho que eu tive muita dificuldade com a questão da comunicação com as crianças. Não de

estabelecer combinados assim, eu acho que elas não prestavam muito atenção, então é uma dificuldade que eu tive.

Sujeito 8: É, uma dificuldade que eu tive, além da comunicação também que a gente é uma dupla, enfim. Era a necessidade de controlar a turma, assim, acho que isso é um problema, que eu acho que seja um problema ter essa necessidade assim. Eu fui tentando desconstruir isso durante as aulas que eu tava, que a gente deu. Mas eu acho que por um processo meu assim, histórico, em casa meus pais sempre, enfim, respeito, respeito era ficar quieto pra poder o outro poder falar, enfim. E criança não é assim. E mais, por exemplo, enquanto um tava falando, eu falava não, espera, deixa o outro falar, mas enfim. Eu fui tentando, mas eu ainda não consegui. Tanto que um problema, que eu acho que foi um problema pra gente, que a gente só deu aula de tarefa. A gente pensou ah, vamo dar uma aula de exploração ou descoberta orientada? E a gente não conseguiu porque o nosso estilo é mais ou menos assim, mas é uma coisa que a gente queria desconstruir, só que não conseguimos, enfim, acho que isso foi um problema grande assim.

Formador: É uma dificuldade de se comunicar e organizar, né? O que vocês dois estão pondo. E o Sujeito 7 tá levantando uma hipótese de que essa dificuldade surge porque vocês têm pouco contato com as crianças e me pareceu assim, olha a gente não é uma autoridade e isso taria relacionado com, com constituir uma autoridade como professor, como professora lá, né? Eu acho que essa é uma, uma hipótese que o Sujeito 7, tá, me pareceu que seria, que você levantou...

Sujeito 7: Sim, sim.

Formador: Mas além disso, que outros fatores vocês acham que podem ser desencadeadores dessa dificuldade de organizar a turma, de né, de controlar, de se comunicar? Além do pouco contato, né, de fato é isso, né? Pensando na professora, né? Que tá lá todo dia e tal e uma autoridade constituída, mas que outros, que outros fatores vocês acham que tá nesse, nesse bolo aí, que que é fato, né? Difícil controlar aquelas turmas, né? Que é fato.

Sujeito 8: Eu acho que uma das coisas, um dos fatores que podem influenciar é o pouco tempo que a gente fica com eles, que a gente passa com eles, uma vez por semana. Depois eles voltam pra aquela rotina que é meio assustadora um pouco pra eles e aí, como eles não conhecem a gente, não sabem, não sabem que a gente é uma autoridade e eles extrapolam em aula de Educação Física.

Formador: Tá. Que mais? Que outro fator? Que dificulta, que torna isso um desafio, né? Eu imagino que tenha algumas outras causas, eu fico pensando.

Sujeito 7: Não, não sei.

Sujeito 8: Dá gente se comunicar?

Formador: É isso, vocês olha, um dos desafios não é, que o Pesquisador perguntou: me conta aí quais foram os grandes desafios. Ô vocês falaram, comunicação e organizar, controlar a turma. É verdade, a gente vê isso. Isso são dois grandes desafios. Uma das razões de isso ser um desafio, ser uma dificuldade é o pouco tempo que vocês ficam com as crianças, né? Acho que o Sujeito 7 levantou a hipótese e o você reforçou. Teriam outras razões?

Sujeito 8: A nossa falta de prática.

Formador: Falta de prática.

Sujeito 8: No geral, a gente só faz esse laboratório pedagógico, didático na sua, nessa disciplina. Então eu acho que isso interfere, com certeza.

Formador: Mais experiência melhoraria essa prática, essa competência?

Sujeito 8: Eu imagino que sim.

Formador: Tá. Que mais? Vocês veem alguma outra razão, alguma outra causa?

Sujeito 7: Deixa eu pensar agora...

Formador: Ok. Beleza. Nós vamos retomar essas coisas, durante a conversa.

Pesquisador: Assim, né? Só pra relembrar, né? O Sujeito 7 comentou que a prática dele lá no esporte traz um pouco essa questão de uma aula mais diretiva, né? Então ele atribui também a essa prática profissional aí na outra área, né?

Sujeito 7: É, não, que pra mim já tava implícito isso.

Pesquisador: Tá.

Sujeito 7: Porque eu pratico isso lá, mas pra mim o mais difícil é o não contato, não é mais a questão da prática. Porque se vocês forem assistir uma aula lá no clube, eu consigo lidar com, com as crianças. Eu acho que, quando eu tenho uma autoridade, acho que é difícil você entrar no, com uma outra autoridade, né? Então se a professora tem um combinado as vezes você não sabe desse combinado é difícil. Então eu acho que a questão prática é, só que no caso da EMEI específico pra mim é a questão de pouco contato com as crianças.

Formador: Exatamente, isso é verdade

Pesquisador: E a Sujeito 8 comentou do processo de vida, né? Histórico, né? De como foi a formação dela no âmbito familiar, né? Então, agora se vocês pudessem destacar o que deu certo, o que foi interessante, né, assim, lá na EMEI? Assim, de forma geral, né, algo que vocês queiram dar ênfase.

Sujeito 8: Vai você.

Sujeito 7: É que a gente colocou a questão da organização, o estilo tarefa é o mais fácil de se trabalhar. E aí eu acho que a gente, a nossa divisão a gente fez as três aulas dividindo em grupos, com estações e isso facilitou que todo mundo praticasse, né? A questão do tempo também, pra que todo mundo, pra que as crianças não ficassem entediadas em uma estação. Então eu acho que essa questão organizacional a gente foi muito bem e a parte da ludicidade também. Eu acho que a gente conseguiu entrar no ambiente que eles conheciam, né? Que a gente fez. Apesar de ter clichê a gente fez herói 1, herói 2 e aí pra não ser herói 3 a gente foi pra...

Sujeito 8: Foi.

Sujeito 7: Exploradores, caçadores. Acho que esses dois pontos, organização e ludicidade a gente foi bem. Não sei se era pra falar sobre a gente.

Formador: É, não, é isso mesmo, é isso aí. Assim, realmente, eu acho que se eu fosse responder olhando a experiência de vocês o quê que deu certo? Estilo tarefa, né? Pô super legal. E acho que você tá colocou nessa dimensão do lúdico, né? Também acho que isso, até pra todos os grupos, né? Os grupos sacaram isso, né? E que mais, fala você também Sujeito 8.

Sujeito 8: Sobre a escola, os materiais de lá são muito bons e o espaço também muito bom assim, acho que é isso, além...

Formador: Por exemplo, por que que o espaço é bom, né? Se você fosse contar pra alguém, né? Ô eu dou aula lá na EMEI e o espaço lá é muito legal, por que que o espaço lá é legal?

Sujeito 8: Porque é grande, é seguro, né? Têm escolas que não daria pra fazer aula com criança e é isso, eu acho que é isso.

Formador: E os materiais, quais materiais são mais legais, que você gostou mais? Você falou o espaço e os materiais, né? É...

Sujeito 8: Os espaguete de...

Formador: Os espaguete...

Sujeito 8: De feijãozinho lá, que é um pouco mais duro do que o espaguete mesmo. Os equipamentos de ginástica eu achei excelentes, os colchões grandes, os plintos...

Daniela: Aquilo rasga, né?

Sujeito 8: É, é um problema assim, mas só de ter, né? Enfim...

Daniela: É verdade.

Formador: E por que que você gostou deste bastãozinho?

Sujeito 8: Ah, porque dá pra fazer muita coisa.

Formador: O que por exemplo?

Sujeito 8: A gente fez uma aula de lutas entre eles, batia no chão, batiam neles e não doía. E aí também dava... A Sujeito 1 ia usar, só que não tinha uma bolinha como ela precisava, mas dá pra fazer como taco, taco de no chão, enfim, dá pra explorar muito bem aquele material...

Formador: E os colchões?

Sujeito 8: Eu nunca tinha visto antes...

Formador: Ah, tá bom.

Sujeito 8: Ah, o colchão é pela segurança mesmo assim, pela segurança e pela diversidade de uso também, né? A gente usou pra salto, pra cambalhota, pra parada de mão...

Sujeito 7: Demarcar um lugar da lutinha.

Sujeito 8: Demarcar, é, o espaço.

Formador: Tá. E você falou, vou insistir no espaço, né? Óbvio, óbvio que eu sei, eu sei o que você está falando, mas eu preciso explicitar aqui por conta do registro, qual o espaço que você gostou mais? Qual que é o seu preferido?

Sujeito 8: Do coberto.

Formador: Por quê?

Sujeito 8: Porque é coberto.

Formador: Mas qual dos dois cobertos? Ah é, vocês não deram no armário...

Sujeito 8: Não demos. Do coberto, do do armário.

Formador: Ah, tá. Você gostou mais do coberto do armário?

Sujeito 8: Então, então...

Daniela: Do quadrado.

Sujeito 8: É, melhor, eu vou falar porque é melhor dos outros dois. Eu acho melhor do que o ladrilho, por causa do solo e da possibilidade de chuva do ladrilho. Então era sempre uma insegurança dar aula lá, por causa do clima e é um pouco menor também, né? Não dá pra correr tanto, tem uma pia que a gente ficava com medo de bater a cabeça. E por isso então é melhor do que o ladrilho, e... É melhor do que o outro coberto...

Formador: O outro coberto...

Sujeito 8: Porque nesse outro tem muito estímulo, né? Têm a cama elástica, a piscina de bolinha, tem... É muito, é bem mais amplo e aí não tem, é mais difícil de controlar. Então por isso, ele é bem delimitado, tem um espaço só pra Educação... Teoricamente, né? Dali só tá acontecendo só a aula de Educação Física, as crianças não veem nada ao redor e é isso.

Formador: Legal. E qual você gostou mais Sujeito 7?

Sujeito 7: Eu?

Formador: É.

Sujeito 7: Eu acho que, que depende.

Formador: Depende do que? Do do tipo de atividade?

Sujeito 7: Do tipo de atividade. Por exemplo, não dá pra fazer pintura nos outros dois espaços e o ladrilho dá. Então eu acho que, que são... Eu acho que os espaços, inclusive o parque permite que a aula de Educação Física seja de qualquer coisa. Eu acho que restringir um local não é...

Formador: Legal.

Sujeito 7: Não é o ideal. Eu acho que pô, o ladrilho a gente, apesar do sol a gente conseguiu fazer uma boa aula de ginástica, ocupando a sombra. E aí eu vi uma aula que eu acompanhei que elas estavam pintando e tal, e eu achei super legal. O parque tem muita coisa pra trabalhar. O armário, lá é um ambiente que eu acho que, eu acho que a

gente é bem parecido, a gente gosta meio de controlar, é mais fácil controlar dentro do armário, né? O espaço é mais restrito, você consegue tá de olho de todo mundo e o coberto é amplo, mas tem, dá pra fazer várias coisas e dá pra utilizar as coisas também, né? A gente evitou até usar a cama elástica porque talvez fosse muito atrativo para as crianças, né? Então a gente preferiu até nem usar ela, a gente só deixou o Francisco. Então eu acho que a estrutura da EMEI é muito boa porque tem ambientes diferentes que proporcionam várias práticas para as crianças.

Formador: Legal.

Pesquisador: Legal. Então, olha, a Sujeito 8 ela comentou um pouco aí sobre conteúdos, né? Falou em lutas, ginástica. E o Sujeito 7, ele trouxe um pouco a questão do ambiente, né? Que vai influenciar na escolha dos conteúdos. E eu gostaria de saber assim, quais critérios vocês utilizaram, o Sujeito 7 já falou um, né? A questão do espaço, mas pode ampliar, enfim, né? Que critérios vocês utilizaram pra selecionar esses conteúdos? Que que vocês pensaram quando elegeram, elencaram, ó vamos trabalhar tais conteúdos.

Sujeito 8: Espaço. E outra coisa que a gente pensou foi na diversidade de conteúdos...

Sujeito 7: Isso.

Sujeito 8: Que a gente ia passar pra eles. Então, se a primeira aula foi enfim, de **perceber as partes do corpo**. Depois a gente precisava dar uma continuidade assim pro plano, né? Mesmo que fosse pouco tempo de aula, de aula lá, porque a gente só deu três aulas enfim. **Tinha que ter uma continuidade**, a gente tentou diversificar o máximo possível, dentro do grupo todo. Então a gente deu **ginástica, deu alguns jogos e brincadeiras**, a Sujeito 2 e a com a Sujeito 3 deu lutas, a Sujeito 1 deu dança. A gente tentou, acho que **um dos principais critérios foi diversificar e tentar em pouco tempo dar o máximo de práticas pra eles possível**.

Sujeito 7: Acho que complementando só, a gente pensou que a gente ia ter pouco tempo com eles então a gente pensou na diversidade pra que eles experimentassem, né? Até acho que talvez por isso, não sei, mas aí a exploração seria melhor. Mas, a gente quis que eles experimentassem as diversas práticas corporais possíveis dentro do, do limite de aulas que a gente tinha. Então a gente tentou não repetir e abordar tudo que era possível nessa agenda.

Sujeito 8: E outro, acho que outra coisa que a gente pensou, é... Em fazer coisas que eles não fazem geralmente. Por exemplo, pega... Eu queria ter feito um pega-pega e tal, mas isso eles já... Eles não precisam de um professor pra fazer um pega-pega, enfim, esconde-esconde, seriam atividades muito divertidas pra eles, mas acho que eles fariam sem a gente lá.

Formador: Tá. Legal.

Pesquisador: E se vocês tivessem que então contar pra alguém, né? Ou mesmo aqui na “Instituição de Ensino Superior” ou pra algum familiar, é, sobre essa experiência, né? De que forma vocês caracterizariam os alunos que vocês, como vocês viam, viram esses alunos, né? Qual é a leitura que vocês fazem deles?

Formador: Como como são os alunos da EMEI se vocês tivessem que contar pra alguém? Ô, aqueles alunos da EMEI.

Sujeito 8: Aqueles da EMEI não, os que a gente deu aula.

Formador: Isso. Os que vocês deram aula.

Sujeito 8: Porque é muito diverso, cada sala é um mundo.

Formador: Você viu diferença entre as salas?

Sujeito 8: Então eu não vi, né? Mas...

Sujeito 7: Mas ouviu...

Sujeito 8: Mas ouvi dos colegas...

Sujeito 7: A gente não viu, mas ouviu

Formador: A gente ouvia, né?

Sujeito 8: Então, na nossa, na minha opinião é, eles tão muito abertos pra, são crianças que estão esperando o que você quiser ensinar assim. Eles estão abertos e preparados para ensinar, pra pra aprender coisas diferentes. Faladeiras, falam muito e, mas fazem assim, as coisas que a gente pede, ajudam, eles se ajudam muito. Eles gostam de falar, por exemplo, se alguém tem dificuldade pra alguma coisa eles mesmos avisam antes.

Acho que essa, esse respeito que um tem com o outro é muito legal assim, lá.

Sujeito 7: Eu tô pensando, eu não sou muito de rotular, de caracterizar. Mas eu acho que vi diferença que eu fiquei lá no primeiro semestre no, nas minhas 10:00 horas foi numa turma mais velha. E aí a minha aula, a nossa aula agora foi numa turma mais nova. E eu acho que a turma mais velha era mais carinhosa.

Formador: Ô, mais afetivo assim. Entre eles ou com você?

Sujeito 7: Os dois.

Formador: Os dois, tá.

Sujeito 7: Mas eu não sei, eu não consigo, se eu fosse contar pra minha mãe agora eu não tem como eu caracterizaria os alunos da EMEI.

Formador: E uma curiosidade, é, eles são parecidos com os seus estudantes do clube ou o quê que eles têm de diferente assim? Sei lá, tem... Claro que qualquer...

Sujeito 7: Não eu tô pensando...

Formador: Rotulação é generalizada.

Sujeito 7: Eu tô pensando na idade, né? No clube é até os 17. Dos menores?

Formador: É, dos pequenos.

Sujeito 7: Ah, não sei. No momento assim não consigo, porque a turma do clube é menor.

Então, mas eles são muito carinhosos do mesmo jeito, fazem as coisas...

Formador: Você diz lá no clube é menor em quantidade...

Sujeito 7: Em quantidade, em quantidade...

Formador: De alunos, né? Tá.

Sujeito 7: Não, não sei a diferença.

Formador: Esse é um fator que dificulta o controle. A quantidade de alunos. Lembra que a gente tava falando?

Sujeito 7: Uhum.

Sujeito 8: Hum.

Formador: Da história das, das variáveis, que a gente falou variável de contexto. Não é fácil, né? 33 é...

Sujeito 8: É verdade.

Formador: Aja... E você tem razão, né Sujeito 8? Aja experiência, né? Pra, né? Ok. Vai lá Pesquisador.

Pesquisador: É, e agora, né? O Sujeito 7 mesmo comentou, a Sujeito 8, dessa, ne? Do estágio que vocês fizeram lá, de 10:00 horas e teve toda essa vivência. É, que que vocês, agora, naquele mesmo exercício, né? Conversando agora conosco aqui ou com um amigo, o que que vocês aprenderam sobre a EMEI? Nessa experiência que vocês tiveram, assim, não quero dar um direcionamento. Mas o próprio Sujeito 7 falou que teve uma descoberta lá, algo que chamou a atenção, e que tava, enfim, o que vocês podem falar sobre a EMEI, né?

Sujeito 7: Sobre a EMEI como um todo?

Formador: É, a escola, a escola.

Pesquisador: A escola, a estrutura em si.

Formador: Enfim, alguém alguém vem e diz assim ó: eu preciso pôr, eu preciso arrumar uma escola pro meu filho, mas tem que ser uma escola pública. Vocês recomendariam a EMEI? Sim? Não? Por quê?

Sujeito 7: Sim, a comida é cheirosa. Não, eu achei as professoras que eu acompanhei são bem gente boa assim, eu gostei das professoras. Eu fiquei no dia do Halloween lá que foi um lanche comunitário que houve, eu conversei com as professoras, eu acho que todo mundo é bem... Eu acho que as de lá são boas, a estrutura como já falei é boa, né? A gente brinca, eu brinquei aqui agora, mas a comida parece ser um diferencial, não sei se tem isso no, um cardapiozinho e é cheirosa, não tive a oportunidade de sentir o sabor, mas parece ser saborosa. E eu acho que as crianças até voltando um pouco na outra pergunta, eu acho que as crianças são mais amorosas do que as crianças no clube. Eu acho que essa parte afetiva pega bastante pra mim. Então as duas turmas que eu fiquei eu senti um carinho grande assim.

Formador: Legal.

Sujeito 8: Além da estrutura, eu indicaria a EMEI pela estrutura, sem dúvidas. Outra coisa, que agora pensando, você me fez pensar. Não, é que eu poderia ter lido no meu estágio, tem horas que a gente fica lá tipo, enquanto eles dormem sem fazer nada. Eu poderia ter usado esse tempo pra ler o plano pedagógico da escola, mas eu não li. Mas eu imagino que tem a ver com estimular bem a autonomia das crianças, né? Porque enfim, eles vão no banheiro sozinho, eles comem sozinhos de garfo e faca, eles pegam a comida, jogam a sobra no lixo, enfim, eu acho que, eu eu acho que por isso, é outro fator que com certeza eu indicaria a EMEI. Com os professores eu não tenho a mesma boa experiência do que o Sujeito 7. Então talvez eu falaria com o pai conversar com o diretor, pro diretor sobre os professores, se eles têm um combinado com os professores, do que fazer, de como tratar as crianças, mas minha experiência com os professores, com as professoras não não foi a melhor assim. Eles gritavam bastante, por as vezes coisas desnecessárias. Eu entendo que né eles ficam lá o dia inteiro com as crianças, com 30 crianças gritando, mas enfim, é um ponto negativo talvez seja a atitude das professoras com algumas crianças. Rotulagem porque a gente não tá, tá tentando não rotular, tinha professor, professora que rotula, rotula demais: ah esse aí não faz nada; esse daí; se tá que tá hoje; enfim, não deixa... Tirar pra comer sozinho numa mesa, enfim, se fosse meu filho acho que não sei se eu ia gostar. Então pra conversar sobre essas atitudes. E um, você tava falando também de melhorar a aula, talvez se você colocar, pedir, porque eu nem pensei nessa possibilidade, mas pedir pros alunos que tiverem interesse lerem o plano, acho que seria legal também.

Formador: Então, na verdade assim, tem três coisas que eu que eu não consegui fazer porque não deu tempo e não deu tempo por várias razões, né? Eu acho que tem vários elementos. É, uma delas é, o Jean tem um portfólio, onde ele registra as atividades. E ele é muito legal, além dele mostrar o plano, qual que é a perspectiva da escola, tem muitos exemplos, né? Então é, é muito legal, esse foi uma falha, né? Não deu tempo de a gente fazer isso.

Sujeito 8: Então, mas mesmo, se não for durante a nossa ida, durante o nosso estágio de 10:00 horas?

Formador: É, é, se vê, se não der tempo, né? Por exemplo, poderia ser durante uma atividade de estágio, né? Sem dúvida.

Sujeito 8: Legal assim.

Formador: Eu acho que né participar de uma reunião, de uma JEI, né? Tem JEI todo dia lá, de segunda à quinta, né? Então participar de uma, de uma reunião com os professores também acho que teria sido importante, né? Acho que seria legal.

Sujeito 8: Sim.

Pesquisador: E olha só, então, né? Vocês né participaram aí do laboratório didático, teve toda essa experiência do estágio. E mediante essa experiência, né? Essa, essa, o laboratório. Vocês, né, eu queria que vocês falassem um pouco da diferença entre uma escola né ter um currículo

que tem Educação Física na Educação Infantil e uma escola que não tem, né? Quais seriam os ganhos ou implicações de ter e não ter?

Sujeito 7: Na Educação Infantil?

Pesquisador: Isso.

Formador: É, eu acho assim: hoje depois de né toda essa experiência que vocês tiveram, na escola, aqui do curso, na licenciatura e tal, e ter vivido uma uma escola que tem Educação Física, o quê que vocês diriam? Faz diferença uma criança ter Educação Física na Educação Infantil ou não? Ou o quê que vocês diriam disso?

Sujeito 7: Eu acho que faz diferença. É eu acho que é, enriquece a a experiência das crianças, né? Então não só deixar por exemplo eles, é uma forma de prática corporal deixar eles livres no parque, mas eu acho que se você direcionar algumas coisas, se você, ter um professor que estimule a experiência das crianças, da experiência corporal das crianças, eu acho que é importante sim.

Sujeito 8: Eu preciso, pra responder essa pergunta ler o resultado do artigo da Dani.

Formador: Você vai esperar a Dani publicar...

Sujeito 8: Então, eu não sei assim, eu acho que, eu acho que deve melhorar, deve ser melhor pra as crianças sim, pelo, principalmente pelo motivo, por esse motivo, né? De enriquecer as experiências corporais. Só que ao mesmo tempo eu não tenho como ter certeza porque eles praticam muito assim, eles ficam muito tempo brincando no parque. As próprias professoras em um dos dias que eu fui fazer o estágio levou eles lá pro espaço dos armários e ficou, colocou uns pneus, colocou aquele negócio de passar por dentro, deu bola, deu as motinhas, então eles, experiência prática eles com certeza têm, agora, enfim, é um repertório a mais que eles teriam com professor, com a aula de Educação Física, mas eu não sei se...

Formador: Ô que legal.

Sujeito 8: Eu não sei dizer, eu não sei...

Formador: Acho que é legal isso que a Sujeito 8 tá exemplificando, porque vê: o Sujeito 7 falou: olha, ter uma experiência intencional, né? Sistematizada é fundamental. E é legal o exemplo que você tá dando, diz assim: olha, isso é fundamental, me parece que você tá concordando, mas não necessariamente precisaria ser com um especialista...

Sujeito 8: Exato.

Formador: Você falou: ó a professora foi lá e deu. Acho que a pergunta do Pesquisador, a intenção, né? Da nossa pergunta é não ter esse espaço hoje...

Sujeito 8: Ah, não.

Formador: Sistematizado. Sem dúvida, quem que vai dar...

Sujeito 8: É um outro problema.

Formador: Desde que seja competente, tamo num um outro campo aí, né? De discussão. Mas, acho que a ideia da pergunta do Pesquisador tá um pouco nisso que vocês contemplaram, né? Olha, tem coisas que não necessariamente as crianças vão experientiar se não tiver aula de Educação Física. Agora, né? Você viu, olha, que a professora também pode dar, né? Aliás, deveria dar, deveria dar porque a gente tá lá, né? Não formalmente, né? Assim, não, enfim.

Sujeito 8: Então, mas aí também talvez seja um problema. É, não parece, pelo que eu entendi, não parece que é uma rotina assim, toda a semana eles fazem isso. É, um dia que tava muito calor e as crianças não iam conseguir dormir naquele calor, na sala fechada, no colchão, um monte de criança junto. Aí ela falou: ah, então vamos pro parque, aí vocês cansam, aí depois vocês vão dormir.

Formador: Entendi, tá.

Sujeito 8: Então, mas assim, ela deu, foi legal, todas as crianças adoraram. E se fosse uma prática continua e repetida não sei se faria muita diferença, acho que faria, mas não sei.

Formador: Você vai esperar a Dani escrever, né?

Sujeito 8: Vou.

Formador: Vai lá Pesquisador.

Pesquisador: Tá. Vocês colocaram, né? Que como estratégia de ensino utilizaram predominantemente o estilo tarefa, né? É, e em que momento das aulas, né? Que vocês tiveram lá, em que situação, em que momento vocês tiveram que ajustar a atividade ou o conteúdo pra que esses alunos, né? O aluno que vocês ministraram lá, realizassem a atividade? Teve... Fica claro?

Sujeito 7: Não entendi.

Sujeito 8: A adaptação das atividades para as, pros diferentes níveis?

Pesquisador: Poderia ser um exemplo, isso.

Sujeito 8: Tipo, a gente...

Formador: É, se vocês ó, vocês planejaram uma aula, mas chegaram lá, opa, hum, não tá rolando, né? Dá um exemplo de, que vocês tiveram que adaptar.

Sujeito 7: Só foi o dia do clima só.

Sujeito 8: O dia, não, teve outro. Então por exemplo, esse que ela já comentou do dia que tava muito sol, a gente tinha preparado, colocou o colchão e eles foram pôr a mão, não dava pra encostar a mão no colchão, a gente teve que mudar rapidinho a organização dos materiais pra que eles pudessem realizar as atividades. Outras coisas foi por exemplo a altura do plinto naquela atividade de se pendurar, tinha criança que não tava conseguindo subir e eu não ia ficar pegando todo mundo, né? Eu queria que eles subissem, enfim, era um objetivo também, aí eu tirei...

Formador: Ah, no dia que vocês tavam no no...

Sujeito 8: No armário.

Formador: No armário, né? Eu lembro dessa situação.

Sujeito 8: Aí eu tirei e vi...

Formador: Você chegou no plinto e não balançava.

Sujeito 8: Além de não conseguir...

Formador: Depois eu tenho uma dica pra dar pra vocês, que eu esqueci de dar naquele dia.

Sujeito 8: Tá. Além de não conseguir, como tava muito alto, eles não dobravam a perna aí batia na volta, sabe? Aí batia o pezinho. Quando ia mais no ar, não ia tão legal porque não fazia tão completo o movimento do pêndulo. Coisas nesse nível assim, né?

Daniela: Ô prô...

Sujeito 8: Mais do nível das crianças, algumas crianças conseguiam levantar a perna, faziam perfeitamente, outras não, aí a gente teve que adaptar nesse sentido.

Daniela: Posso tirar uma dúvida?

Formador: Claro Dani, por favor.

Daniela: Não, só uma dúvida que você colocou agora. Quando você faz essa troca de material, que você vê que o colchão tá quente ou não tá apropriado, vocês mudaram a aula ou vocês já tinham uma outra atividade em mente que pudesse contemplar o objetivo da aula de vocês? Entendeu?

Sujeito 8: Entendi. É, a gente só mudou o espaço assim, foi a mesma atividade, só que daí ficou um espaço no sol sem nada acontecendo...

Formador: Ajustou.

Sujeito 8: E aí ficou mais apertadinho no canto...

Daniela: Na verdade vocês só mudaram organização...

Sujeito 8: O local, é.

Sujeito 7: A gente só tinha pra essa aula, a gente tinha uma atividade preparada pra o carrinho de mão não funcionar, mas o carrinho de mão funcionou.

Formador: Ah, vocês tinham uma carta na mão...

Daniela: Uma carta na mão, é, isso que eu queria saber.

Formador: O carrinho de mão, eu lembro vocês jogavam tudo pras paredes assim.

Sujeito 8: É.

Sujeito 7: Mas o carrinho de mão eu achei que não ia funcionar, você achou que talvez não funcionaria e ela falou: não, vai funcionar e funcionou.

Formador: Tá. Sujeito 8 bancou, a gente, a gente se deu mal, né?

Sujeito 7: Se deu bem.

Sujeito 8: Então, banquei mais ou menos...

Formador: A gente tava cético.

Sujeito 8: Porque a gente tinha uma carta na manga.

Formador: Tá.

Sujeito 7: Então, isso a gente já sabe. Voltando ao que você, uma diferença? Eu antes de fazer no na EMEI no meu, aí eu fiz: ah, quem não acertar o gol vai pagar carrinho de mão, num clube e não saiu. E aí lá na EMEI saiu.

Formador: E lá saiu. Eu fiquei impressionado também com aquele dia assim, com o desempenho delas, né? Já tinha feito carrinho de mão e tal, mas gente que turma...

Sujeito 8: Habilidosa.

Sujeito 7: Desenvolta.

Formador: Turma habilidosa.

Sujeito 8: E todo mundo vez, né? Até os mais gordinhos conseguiram.

Pesquisador: Então, aquela última pergunta. É, se vocês tivessem que mudar alguma, né? É, tivesse que dar uma sugestão pro laboratório didático, pra essa experiência que vocês tiveram, né? No primeiro e no segundo semestre, nessa, na disciplina, qual sugestão vocês dariam? Pensando aí numa análise, numa avaliação. O quê que poderia melhorar?

Sujeito 7: Eu acho que esse ano a gente teve a reforma que prejudicou um pouquinho, né? Porque... Um pouquinho não, né? A gente foi pra EMEI, e aí a gente teve muito pouco tempo, né? Acho que talvez com, se a gente ficasse o ano inteiro como talvez com a mesma turma, né? É...

Sujeito 8: E outra coisa que prejudicou a gente foi a Dani, né? Brincadeira.

Daniela: É verdade.

Formador: A Dani? A Dani?

Daniela: O quê que foi?

Sujeito 8: Ela pegou uma, três turmas e o espaço, né?

Formador: Isso, é.

Sujeito 8: Isso fez com que a gente desse menos aulas...

Formador: Menos aulas.

Sujeito 8: E aí se cada um tivesse uma turma só, ia melhorar muito mais. Eu acho que você já fazia desse jeito, né?

Formador: Sempre foi assim.

Daniela: É, a gente...

Formador: É, o volume de aula, não tinha reforma e o volume de aula é muito maior e começa em abril.

Sujeito 8: Então, e outra coisa que não sei se você já pedia antes...

Formador: Mas tá anotado, tá anotado.

Sujeito 8: Se você já pedia antes, mas eu acho que como a gente não se coloca pra fazer, num, pra se descobrir coisas novas, acho que você pode sugerir de dar pelo menos uma aula de cada estilo, pra tentar mesmo se descobrir, sabe? Que como a gente não se

colocou nesse, talvez já acontecesse antes quando tinha muitas aulas. Como eu disse: a gente só deu três, daria pra dar uma de cada, mas a gente não quis arriscar e perder o pouco tempo que a gente tinha.

Sujeito 7: Eu acho que isso que pega, eu acho que a gente...

Sujeito 8: Tinha pouco tempo.

Sujeito 7: Fazendo a nossa defesa.

Formador: Ia ser a minha última pergunta, né? O Pesquisador falou: ó a última pergunta. Isso que eu ia perguntar assim, né? Porque obviamente, se tivesse mais aulas tá tá tá seria inevitável, porque não ia dar pra vocês ficarem 20 aulas tarefa, né? Mas, vocês trabalharam a segurança, né? Opa, vamo garantir que isso aqui tá funcionando e funcionando bem.

Sujeito 7: A gente foi discutir isso no almoço também. Por que que a gente fez só tarefa? Mas acho que foi a questão de ir no nosso, pelo menos na minha segurança e pra que as crianças, a gente tava discutindo, como manter uma aula de exploração por um tempo bom? Acho que talvez as crianças fiquem entediadas, talvez, porque eu não tenho experiência com isso. Já na aula tarefa, bom viemos em grupos, igual a gente fez, eu acho que a gente proporcionou um bom tempo de prática pra todo mundo...

Sujeito 8: Pra todo mundo.

Sujeito 7: Então era, foi a nossa segurança. E como era primeira, foi a primeira vez que eles tiveram aula de Educação Física. Pra que, pelo menos eu prezo muito pelo tempo de prática ali, né? Então a minha segurança e um tempo razoável pra as crianças. Eu acho que a questão da comunicação também, se a gente tivesse mais tempo talvez a gente conseguisse trabalhar melhor os outros estilos de ensino.

Formador: Mas realmente, assim, acho que ter ter arriscado, né? Eu eu poderia ter falado também, eu acho que também tem, né? Porque eu comecei a perceber isso também. Eu falei: olha, a dupla vai na segurança, né?

Sujeito 7: Então, mas em três aulas não tem muito como.

Formador: É, esse foi o critério. Eu falei: olha, mas paciência, né? Agora, certamente no nos outros anos quando a gente tem um volume de aulas maior aí eu eu quase que forço, né? Eu digo: olha, agora vamo experimentar. A gente experimenta estilos variados e conteúdos variados. Por exemplo, eu queria ver o Sujeito 10 dando aula de dança, né? Eu queria ver o, né, enfim, a Sujeito 2 dando uma aula de sei lá, de caixas, enfim. Tentado, usando o critério do desafio, né? Até porque você tem os colegas que ajudam e tal, é uma situação mais confortável, né? Assim, que dá pra arriscar mais, né? **Eu queria ver alguns dando aula sozinho.**

Sujeito 8: É, eu ia sugerir isso também.

Formador: São os desafios que tá no meu pacote do curso, né? Transitar todos os conteúdos, transitar os estilos e ter um momento de aula sozinho, né? Então de cara, olha, né? A gente começa com enfim, o que tá mais confortável, né? Mas depois é o desafio.

Pesquisador: Ok. Agradeço aí pela entrevista, Sujeito 8 e Sujeito 7.

Sujeito 8: Obrigado.

Formador: Legal. Obrigado Sujeito 8 e Sujeito 7.

Transcrição da entrevista com os sujeitos 9 e 10

Formador: Bom, bom dia. Estamos aqui com o Sujeito 10 e o Sujeito 9.

Pesquisador: Então vamos lá. Eu vou fazer a pergunta e vocês fiquem à vontade para responder, né? Não tem uma ordem assim. Então, eu gostaria de saber como foi pra vocês a experiência de dar aulas na EMEI e participar desse laboratório didático?

Sujeito 9: Pra mim foi revolucionário. Foi um ambiente de aprendizado muito grande. E foi de certa maneira também nostálgico porque eu estudei o prézinho lá, né? Fiquei muito tempo sem ir, aí eu voltei lá. E a dimensão das coisas são outras, né? E tá do lado de cá, bem diferente. E achei muito desafiador dar aula de Educação Física pra essa faixa-etária né? Porque é bem longe de qualquer coisa que a gente imagina que seja comum de uma aula de Educação Física, né? Ela se aproxima muito mais da brincadeira, de introdução a alguma pedagogia e introdução a rotina do que implementação de alguma atividade ou de algo motor, né? Meramente motor que é o que se tem de mais comum.

Sujeito 10: Bom, pra mim foi legal também. Eu entrei em questões também da minha infância também, resgatei coisas que tavam lá guardadas que eu nem sabia mais que existia. Esse contato também com as crianças pra mim é muito enriquecedor, porque eu acho que as crianças, elas trazem muitas coisas positivas assim. Eu acho que eu, eu, eu... Tava num ambiente, eu vim de um ambiente que eu só tava... Trabalhava com adulto mesmo. Então é outra realidade assim. É um ambiente pra mim que me trouxe uma, uma... Uma energia a mais vamos dizer assim, né? De vida. Porque eu, eu tô numa fase de vida que eu, que eu me interesso muito pela... Pelo outro assim. Eu tô numa fase não mais do egocentrismo assim, de quando era mais jovem. Mas tô numa fase assim, de preocupação com o outro. Então eu acho que essa... A criança traz essa preocupação que a gente tem com o outro, com o cuidado, com essas questões. Então pra mim foi, foi enriquecedor assim, né? Trabalhar, fazer essas aulas, tudo. Teve bastante aprendizados assim, eu acho que... É, tem aquele é, aquela questão de ser uma... Nunca ter feito, né? Então, é, tem aquele receio assim de primeira aula assim, mas eu acho que as crianças ajudam muito nessa parte também, porque elas... Elas tão muito disponíveis pra aula, né? Então, é, se você conseguir trazer uma, uma questão simbólica como foi colocado na aula assim, você consegue fazer uma aula fluir bem... De forma bem interessante. Então eu acho que foi, foi isso, foi bem bacana.

Formador: Ô Sujeito 10, dá, dá um exemplo assim. Eu achei legal a hora que você falou, né? Do cuidado com o outro, né? As crianças são pequenas. Dá, dá um exemplo assim, desse, dessa experiência que você se sentiu, opa!

Sujeito 10: É, eu acho que...

Formador: Dá um exemplo.

Sujeito 10: A primeira coisa assim, foi, foi a questão de quando a gente chega lá e elas já quererem abraçar a gente, ficar perto da gente assim, já é uma coisa que remete a essa questão mesmo de, de você querer o outro assim, de você tar com o outro. Então eu acho que... Teve a questão também do, do... Como que chama o menino lá com?

Formador: O Kauê?

Sujeito 10: Kauê. Também do outro menino agora que tá lá...

Formador: Ah, o Francisco?

Sujeito 10: O Francisco. Nossa. É, ele... Ele queria colo a todo o momento assim. Então eu dava colo direto pra ele assim, entendeu? Foi uma relação bem próxima assim, acho uma relação bem próxima assim. **Bem diferente das que eu tô acostumado com o adulto. Que é uma relação mais distante, então eu achei muito próxima essa relação.**

Formador: Ah, legal. E o Sujeito 9, você foi aluno desta EMEI? Olha que legal.

Sujeito 9: Fui há muito tempo atrás.

Formador: Olha.

Sujeito 9: Eu tenho fotos ainda da minha formaturinha com o diplominha lá no parquinho com seis anos de idade. Há muito tempo atrás.

Formador: Putz, que legal. E o que você achou assim de, de mudança assim, como que você via assim?

Sujeito 9: Ah, a piscina de bolinha ali, o pula-pula fantásticos assim, o coberto tá bem melhor infraestruturado, a questão dos materiais também muito maior, né? A sala de aula eu vi pouca mudança, e o parquinho eu vi ele se modernizar, mas achei que algumas coisas mantiveram sim, eu gostava bastante. Eu lembro quando eu era mais novo, eu, eu gostava muito de ficar aventurando e subindo em árvore, pular muro e ficava já pulando muro de casa de vizinho, tal, bem novo assim. Porque eu ficava mais solto na rua. Então eu lembro que eu me escondi e subi em árvores assim que os professores tipo, proibiam. Porque eu deixava.. Porque preocupava mesmo, vai que cai e tal.

Formador: Quantos anos você tá? Quantos anos você tem agora?

Sujeito 9: Eu tô com 32.

Formador: 32. Você estudou lá então há...

Sujeito 9: 5, 6 anos... Tem 26 anos atrás...

Formador: 26 anos. Olha a gente tava começando o projeto lá.

Sujeito 9: Sim, sim. No que tange a disciplina, um complemento, as aulas práticas embora o deslocamento, né? A questão do horário e tal, um pouco das obras esse ano que dificultaram. Eu acho que um ponto crucial assim do, dessa disciplina, é a práxis, né? Que é a união de teoria e prática. A gente aqui que se gradua nesta “Instituição de Ensino Superior”, a gente é taxado de “teoricozinho”, né? Que não sabe aplicar, nós não têm o tête-à-tête. Então eu acho que as nossas aulas lá, que você intitula como residência, elas têm esse ponto crucial.

Formador: Contradiz essa fama de teórico, né?

Sujeito 9: É, eu sei disso.

Formador: É uma boa evidência, né?

Sujeito 9: Exato.

Pesquisador: Eu, eu vou aproveitar a deixa então do Sujeito 9, e a próxima, a segunda ela tá relacionado a isso, né? Essa... Então qual foi a importância desse laboratório didático, né pra formação de vocês então, é, profissional e acadêmica? E aí, aí o Sujeito 9 vai poder aprofundar um pouco mais, ele já deu uma pincelada, né?

Sujeito 10: É...

Sujeito 9: Pode falar.

Sujeito 10: É, eu acho que é importante porque é aquela questão de teoria e prática, né? Você, você indo pra prática você consegue entender melhor a teoria, então eu acho que é super importante esse, esse contato. Apesar da dificuldade com o tempo por exemplo, que a gente pegou de, de a gente não ter a turma na mão, que nem que a gente colocou algumas questões assim, mas aí foi super desafiador. Eu acho que pra formação acadêmica é super importante, porque no mercado de trabalho a gente vai trabalhar na prática, mais na prática, né? Principalmente, não, a gente pode ir pra, pra área teórica, mas assim, a gente vai... Talvez ter mais contato com essa questão prática. Então a gente tem que entender como que é o funcionamento da prática pra... Pra poder entender até melhor a teoria. Então é nesse sentido.

Sujeito 9: Academicamente eu acho que relativizar pontos de vista do que seria a Infância e do que seria a Educação. Então eu acho que a disciplina me ajudou muito nisso assim, dessa questão do que eu vou buscar mais pra frente que eu pretendo fazer um Mestrado ou do que eu vou tratar no meu TCC, né? Profissionalmente? Acho que a experiência com crianças bem mais novas, né? Porque eu tive uma experiência certo tempo com crianças, mas em escolinha de futebol. E já num sub-9, sub-11 e sub-13, né? Essa parte do infantil eu não tinha assim, e foi realmente desafiador. Eu acho que eu trago de experiência elementos ali da EMEI, talvez elementos do simbólico, elementos da

brincadeira, que podem ser melhor explorados por mim num ambiente de escolinha de futebol, mesmo que numa outra faixa-etária.

Formador: Legal.

Pesquisador: Legal. E assim, qual foi o maior desafio que vocês tiveram lá, na EMEI, nesse Laboratório? O que que vocês destacam?

Sujeito 10: Pra mim foi ter a turma na mão, né? Porque a gente não tinha tantos contatos assim com eles. Que nem a professora tinha domínio sobre os alunos, a gente tinha menos. E na minha, da minha visão teve a parte que eu, que eu trabalhei sozinho, que foi a parte do, do dia das crianças que eu fiquei lá no saco, que eu tive que me virar sozinho, que tinha menos sacos do que crianças. E aí foi esse desafio, de você saber trabalhar com o improviso, né? De saber conseguir adequar a demanda ao seu objetivo, eu acho que foi esse o maior desafio.

Formador: É mesmo, né Sujeito 10? Aquele dia lá cê tava sozinho literalmente, né? Olha, tem razão. Aí você teve que se virar, né? Legal.

Sujeito 10: É, aí eu tive que me virar.

Sujeito 9: Ao meu ver, comunicação frente ao egocentrismo muito evidente lá. Então, enxergar um ambiente ávido, enxergar a turma e ter ideias boas, mas conseguir atingir através da proposição, tipo, o maior desafio. Porque se você tentava partir das crianças, através da exploração e das flutuações pra propor? Muito difícil e ia pra onde você queria, né? E você também tentar partir de você pra propor logo de inicio a adesão é muito baixa, né? Então a comunicação eu achei o mais dificultoso. Talvez se houvesse um pouco mais de prática, né? Foram três aulas, mais uns três dias de estágio, talvez se houvesse mais prática, mais contato longitudinal, talvez eu acertaria mais a mão assim, por questões práticas, pra longe de, de teoria mesmo assim, pequenas minúcias que eu citei no trabalho, né? Que a gente apresentou que as professoras de lá já têm, né? Elas conseguem ter esses caminhos já mais mapeados.

Pesquisador: Legal. Então o que deu certo, né? O que assim vocês destacam como tendo sido é... Importante?

Formador: É, mais exitoso assim.

Sujeito 9: Importante pra gente?

Formador: Impacto ali, que deu certo. Falou, opa! Isso aqui, isso aqui encaixou. Teve êxito, né?

Sujeito 9: Vocês dizem eu como docente? A proposta? Ou pensando na turma assim?

Formador: Pode, pode escolher, o recorte é teu assim, é.

Sujeito 9: Vou pensar um pouquinho.

Sujeito 10: É, eu acho que o que mais deu certo foi a experiência. De ter uma experiência dentro desse contexto, né? Infantil. De ter conseguido realizar as, aquilo que, os objetivos que eram propostos, de conseguir exitoso na maior parte das atividades. E eu acho que é dentro desse caminho assim, é. Também esse, esse contato todo que eu tive com as crianças também, foi super exitoso. Eu acho que a relação com o infantil, as vezes a gente num... Acaba se perdendo no mundo adulto as vezes, e aí eu acho que tem esse resgate mesmo de questões de contato mesmo com questões da infância assim. Eu acho que foi exitoso pra mim.

Sujeito 9: Do meu ponto de vista, acho que o que deu certo assim foi a liberdade de escolha e de atuação assim. Pra que a gente pudesse fazer o que a gente se sentisse motivado, né? E aí ter espaços diferentes e todos os materiais lá, pra mim foi o que mais mexeu comigo assim. E as vezes eu ficava até meio perdido assim, de conseguir selecionar. Porque apenas três aulas, né? Eu queria, por exemplo, algumas das ideias que passaram foi dar uma aula com locomoção e sinalização de trânsito, de rua. E aí eu ia usar as bicicletas lá, as motocas. Mas acabou que, que não aconteceu assim, a liberdade de escolha foi o que mais me deixou entusiasmado assim, nas aulas práticas lá.

Pesquisador: Tá. E quais conteúdos vocês desenvolveram lá na EMEI?

Sujeito 9: As nossas aulas foram uma pra cada lado, né? A primeira aula foi descoberta orientada, com as relações de, de motricidade, algumas habilidades mais básicas de, de manejos, de objetos diversos, de deslocamento e o salto, né? A segunda a gente já foi pro lado exploratório, né? Com as caixas, formas geométricas. E a terceira a gente deu uma aula bem diretiva assim, de brincadeira, e mais pausada, uma aula do efeito sanfona, né? De a todo instante parar, explicar novas regras, soltar, parar e soltar, bem intermitente e intensa, acho que foram três aulas bem diferentes assim.

Formador: Que aí foram os três tipos de pega-pega...

Sujeito 9: Pega-pega, né?

Formador: Ah, tá.

Sujeito 9: Que a gente não sabia se ia dar certo. Porque **jogo de regras**, né? Bem mais difícil aí, que desafiador...

Formador: A gente... Como, como vocês acabaram de apresentar, a gente precisa é só retomar pra registrar, tá?

Sujeito 9: Sim.

Sujeito 10: Sim, sim.

Formador: Por isso que eu tô, que se pressupõe, a gente acabou de falar disso, né? Então...

Sujeito 10: Não. Tudo bem, a gente...

Formador: E que, e que mais, como é que você complementa Sujeito 10?

Sujeito 10: É, eu acho que é isso, né? Locomoção, né? É, manipulação, que foi né, a questão das caixas, né? Foi o equilíbrio que a gente colocou na aula do rolamento. É, acho que a gente colocou mais essas. Mas teve também a questão do, dos combinados, né? Que a gente trabalhou questões de regras, tudo. Teve também o efeito positivo, também, a disciplina positiva, né? Que a gente tentou sempre, é, incentivar eles a fazerem, as atividades, tudo. Eu acho que foi mais isso, foram isso.

Formador: Legal.

Pesquisador: Legal. O Formador, né? Até fez o comentário, tem coisas que... Eu vou ser mais direto nas perguntas pra né? E assim, que critérios vocês utilizaram pra selecionar esses conteúdos, pra elencar, né? Pra aplicar.

Sujeito 9: Primeiramente, como o grupo citou no trabalho, foi tentar mapear e ver como que era a turma, né? Então, as três primeiras aulas, das três duplas do grupo foram nesse sentido, né? Estações e habilidades motoras ali pra tentar entender como que acontecia. Depois a nossa dupla quis ir pro extremo da, da exploração, acho que a gente viu a aula da Dani, que tinha as coroas e tinha o caminho da floresta ali e tal, por mais que tivesse sido exploração pra descoberta orientada, aquilo ali ficou mais na, na nossa cabeça e o lance de eu me desafiar. Porque eu sei que eu sou muito mais diretivo, eu sei que eu sou muito mais jogos de regras e tal, até mesmo pelo meu perfil e histórico profissional. Então ali por conta do uso das caixas, o Sujeito 10 havia comentado, ah, tem as caixas e tal, que eu não havia visto, né? E aí eu achei legal a ideia. Então a segunda aula de exploração foi mais no sentido de mudar e se desafiar, né? E ir pra longe da zona de conforto. E aí a terceira aula, visto que a segunda metade da aula da exploração flutuou demais e a gente perdeu a turma, e era uma turma mais dificultosa, a gente veio pro extremo oposto, apitos, combinados ali, né? E acho que ali de repente a gente acertou a mão pro que seria mais vantajoso pra nós, né? Porque eu fiquei pensando, ah, tá bom, a gente acertou a mão na nossa última aula ali, essa... Pra essa turma talvez seja melhor assim. Só que não, porque na semana seguinte o Sujeito 6 deu aula de dança, totalmente diferente e deu super certo com a mesma turma, né?

Formador: Legal.

Sujeito 10: É, eu acho que foi isso. A gente tentou trazer as... É, explorar as ações básicas, né? Que é de locomoção, manipulação e equilíbrio, e dentro dessas ações tentar trazer os indicadores lúdicos, né? Que a gente tentou, e que são eles, né? A gente colocou bastante desafio, é, trazer as possibilidades que eles eram... Exercícios que eles capazes de realizar, né? E dentro desses, dentro dessas ações colocar o lúdico pra que eles pudessem explorar as, o máximo aquelas habilidades que vai fazer eles poderem adquirir novos conhecimentos ou né, conhecer novas atividades, é acho que foi muito isso.

Sujeito 9: Eu pessoalmente como sou do futebol e tem essa questão do quarteto fantástico da Educação Física, né? Pessoalmente o maior desafio pra mim foi desconstruir esse tipo de aula, esse tipo de pensamento. **Eu acho que no primeiro semestre, assistindo algumas aulas da Dani, isso me ajudou muito assim.** Só que pra você poder fazer isso, né? Você tem que propor novas atividades, eu achei aí que tava o desafio, né? A quantidade de erros e acertos que nós tivemos com a aula das caixas por exemplo, né? Que é um tipo de aula que eu nunca fiz e...

Formador: Imaginou, né?

Sujeito 9: Talvez eu nunca tivesse pensado, né?

Formador: Legal.

Pesquisador: Ok. E vocês trouxeram, né? Diversificaram em relação aos estilos, aos modelos, né? É, e quais modelos vocês sentiram mais segurança, né? Pra... Pensando nas estratégias de ensino. Que que, né? Quais vocês se deram bem, gostaram, né? Quais delas?

Sujeito 9: Em aula eu me identifico com o modelo direutivo, mais... Mais pautado, mais centralizado mesmo. Porém, em estágio, no parque e na, na interação com, com as próprias crianças, eu brincava muito com elas e aí eu acho que o lance do segue o mestre, do modelo da descoberta orientada foi bem legal assim. A professora Denise acho que tirou até umas fotos nas duas vezes que eu estive lá que... Com ela que, a gente ia pra brincadeira no parque e em questão de minutos as crianças vem querendo: "ah, vem ver eu aqui", né? Por conta do egocentrismo e aí de repente a gente tá fazendo uma interação, uma brincadeira de cunho um pouquinho mais descoberta orientada e tá, de repente eu indo no muro, esca... Escalando e andando em equilíbrio e todas, todas atrás assim, ou de repente todos no trepa-trepa inclusive eu. Então em aula, segundo a nossa vivência, direutivo. Agora, talvez se eu tivesse um contato mais longitudinal, acho que eu iria pra esse cunho mais exploratório aí, pra questão de brincadeiras partindo delas assim. Ver o que que poderia emergir dali, que eu poderia colocar alguma pedagogia ou implementar alguma intervenção a partir disso.

Formador: E você, Sujeito 10? Você tem preferência ou...

Sujeito 10: Eu me sinto...

Formador: Os dois são possíveis?

Sujeito 10: É, eu tô mais acostumado com o direutivo, né? Eu acho que né, minha história de vida... Eu sempre, eu, como aluno eu sempre trabalhei... Tenho trabalhado mais pra essa área diretiva. Então eu acho que é um lugar mais, mais comum pra mim, não necessariamente que é o que eu prefiro. Eu acho que a ideia do exploratório, eu acho mais interessante, principalmente pra faixa-etária, né? Do infantil, que eles tão descobrindo todas as coisas, tudo. Só que por exemplo: como a gente pegou uma turma indisciplinada, não posso falar indisciplinada, né? Mas assim, mais dispersa como o Sujeito 9 falou, então uma ação mais diretiva ela funcionava melhor. Então, eu acho que você tem que saber avaliar a turma que você tá trabalhando pra saber qual que o, o estilo que você vai usar mais. Mas, particularmente eu, eu acho que eu me sinto mais à vontade no direutivo, apesar de gostar mais do exploratório.

Pesquisador: Ok. É, e em que momento, né? Em quais momentos vocês tiveram que adaptar uma atividade, um conteúdo, pra torná-lo mais... Acessível, para que os alunos pudessem realizar. Então, do simples pro complexo ou enfim, em que momentos vocês tiveram que fazer essa adaptação, esse ajuste?

Formador: É, vocês lembram de um exemplo assim: opa! Não tá dando certo, vamo ter que modificar, quer seja o método, o conteúdo, enfim. Teve, vocês lembram de alguma situação assim?

Sujeito 9: De um tema é difícil pensar em uma, me veio à cabeça na aula de exploração, da construção dos robôs, a gente viu que a destruição ali, a desconstrução tava muito alta. Aí a gente abdicou das bolinhas e falou: putz, não vamo dar informação da bolinha, não vamo mais fazer isso. Deixa, já aconteceu a desconstrução e pra além do que a gente queria. De antemão é o que me vem.

Formador: É, esse foi um exemplo.

Sujeito 10: É, teve a parte, a questão... Parte do salto também, que a gente fez a atividade que era salto em distância. Aí a gente viu que as crianças tavam fazendo outra atividade assim, diferente daquela de salto em distância, aí a gente meio que deixou, foi fora da proposta, mas eu acho que foi essa adaptação que a gente fez.

Formador: Legal.

Pesquisador: Ok. E se vocês tivessem então que descrever quem são os alunos dessa EMEI, né? De que forma vocês falariam para alguém conhecido, né? Se tivessem que falar sobre quem são eles. De que forma vocês descreveriam?

Sujeito 9: Muito difícil essa pergunta. Porque são crianças bem heterogêneas ali, dá pra ver que têm, têm crianças de famílias que são da rua, ou do próprio bairro. Dá pra ver que têm crianças que moram mais longe, mas os pais ou familiares moram perto e aproveitam o horário do trabalho, né? Dá pra ver que têm crianças que ainda tão muito dependentes do nicho familiar. Dá pra ver que tem crianças menos. Dá pra ver crianças que tão reproduzindo alguma violência que elas devem estar sofrendo. Dá pra ver que têm crianças bem carentes ainda. E dá pra ver alguns cunhos de personalidade já de algumas assim. Têm algumas crianças assim bem fofas assim, que você já vê que é uma personalidade intrínseca assim, realmente muito prazeroso assim ter contato com isso. E conseguir... Acho que perdi o último aspecto que eu ia falar, se eu lembrar eu comento.

Formador: Mas a diversidade é uma marca, né? Do que você tá falando...

Sujeito 9: Diversidade, muita diversidade.

Formador: É uma característica, né? É uma boa descrição.

Sujeito 9: Bastante, bastante. Eu achei inclusive muito legal assim, um ambiente bem diverso e democrático. Eu até comentei ao longo do semestre com alguns colegas, o quanto as vezes de outra maneira, mas se aproxima um pouco do, da amostra que tem na Escola de Aplicação, né? Que você vai na Escola de Aplicação, embora seja a bolha da bolha, né? E pré-seleção e tal, você tem dentro de uma sala uma amostra bem diversificada, né? Então você vê crianças negras, crianças com traços mais asiáticos, você vê crianças loiras, você vê crianças com um tipo de vestuário, vestuário esportivo, você vê crianças que já gostam de se arrumar mais como um mini adulto, você vê, você vê de tudo assim. Então os tipos de mochila, os tipos de linguagem, os tipos de gosto assim, eu acho que é um ambiente bem, bem rico assim, nesse sentido bem legal.

Sujeito 10: É, eu não tenho um modelo de comparação, então eu vou falar mais ou menos a minha impressão que eu tive.

Formador: Isso, é, a ideia é essa mesmo. Como é que você conta pra alguém?

Sujeito 10: É, eu até me assustei um pouco assim, porque eu achei é, de cara uma carência afetiva muito grande assim. Eu achei que eles, eu acho que eles têm uma necessidade muito grande de afeto assim e, eu não sei se é por causa da sociedade que a

gente vive, que os pais têm que colocar as crianças muito cedo, aí eles acabam ficando muito tempo fora e tudo. Então eu senti meio isso, que né? Essa necessidade que eles têm. Mas dentro do que o Sujeito 9 falou é, tem bastante essa diversidade mesmo, tem gente, têm crianças de vários, de vários tipos e vários modelos. E, só que eu não tenho um modelo de comparação, então eu fico mais restrito a essas impressões que eu tive mesmo.

Formador: Tá. Mas é legal, né? Várias duplas comentaram que uma, um traço é a afetividade, né? Como elas são afetivas, né? Impressionante.

Sujeito 9: Que tem um processo também que elas tão passando que é da ruptura do ambiente familiar, que é tudo que elas têm, né? Pra criação da rotina e desvinculado da mãe e tal. E eu acho que isso gera uma carência muito grande, né?

Pesquisador: Ok. E se vocês tivessem que falar agora sobre a EMEI, sobre a escola, né? O quê que vocês aprenderam lá? Não é nem o que aprenderam, mas de que forma vocês descreveriam né a escola? Contar, né? Pra contar pra alguém. Olha, a EMEI é assim, a EMEI é dessa forma.

Sujeito 9: Acho que a EMEI ela é da Prefeitura, né? E ela parece que é um público minimamente gerido. Como têm algumas instituições públicas que são o esboço do que deveria ser o Estado, né? Então talvez a EMEI, eu não sei de quais maneiras, né? É pra gestão de lá, ela consegue minimamente fazer isso, né? Então você consegue ter a escola pintada, colorida. Você consegue ter os materiais, você consegue ter essa, essa parceria com a “Instituição de Ensino Superior”, com o Formador. Essa, essa proposta docente, a questão dos estágios com a “Instituição de Ensino Superior”, é uma abertura muito boa, tanto da instituição que não é fácil tanto de encontrar a instituição EMEI, quanto pra gente conseguir fazer a práxis, né? Que é o que eu citei previamente. Então eu acho que é um, é público que deveria ter em todo lugar, né? Mas a gente vê que, lá mesmo com os problemas que têm e aquém do que deveria ser, ainda, eu acho que ainda tá num patamar melhor que outras EMEIs que se têm por aí.

Sujeito 10: É, eu acho que parece, que a impressão que eu tenho, é um ambiente bem gerido, né? Que tem condições pra as crianças fazerem atividades bem diversificadas, né? Elas têm acesso a muitas, muitos, muitas atividades e o ambiente é bem agradável eu senti assim. É, só, só, não sei, as questões do, das professoras que as vezes ficam muito estressadas. Eu não sei, eu ficava um pouco incomodado com isso. De alguma forma, de como elas lidam com alguns problemas das crianças. Lógico, eu comprehendo o lado delas, né? Eu sei, sei do estresse que elas passam, mas, eu acho... Eu fiquei incomodado um pouco com isso. Mas no geral eu gostei bastante, eu acho um lugar bem agradável pra as crianças e é isso.

Pesquisador: Ok. E agora, né? Diante dessa experiência que vocês tiveram dentro do Laboratório, é, qual a diferença entre uma criança ter a Educação, a Educação Física pra, né? Entre ter e não ter a Educação Física? Quais implicações?

Sujeito 9: Na Educação Infantil?

Pesquisador: Na Educação Infantil, sim.

Sujeito 10: É, eu acho importante ter, porque eu acho que as vezes é, as crianças quando elas tão sem professores, elas ficam meio que num ambiente largado assim, como se fosse fazendo o que quiser. Não, não que a gente não faça propostas bastante abertas assim, de ludicidade, tudo. Mas, é, quando tem um professor de Educação Física dá uma, dá um direcionamento melhor pra, pra aquelas... É, ações básicas que elas podem desenvolver, né? Então eu acho que o professor ajuda elas a desenvolver melhor essas ações, é, direcionar elas, de uma forma acho que mais produtiva.

Sujeito 9: Eu pensei bastante coisa, não sei se eu vou conseguir articular tudo. Mas eu vou tentar. Eu acho fundamental a atuação de uma pessoa que tem ensino superior em

Educação Física, em Educação, pra conseguir atuar ali, né? É bem claro a distinção de um profissional, uma profissional em pedagogia, e alguém que tá em Educação Física lá. No caso, uma das professoras da EMEI que agora tá como titular, que é a Denise, ela... Conscientemente eu conheço ela já uns 15, 20 anos. Então a gente conversou sobre algumas observações da turma e tal e, assim, o olhar que eu tenho ali ela não tem, né? Ela tem um olhar totalmente diferente, então se tratando de crianças que estão desvinculando essa... Vai passar pela fase oral, fase anal, Freudiana, né? Essa, esse desmame da mãe, do ambiente familiar, na descoberta de si mesmo. E, em tratando-se que a escola vai ser um elemento doutrinador, de sentar a bunda na cadeira e ouvir, e fazer um monte de coisa que não quer, a Educação Física eu acho que ela faz isso ser menos violento e ser mais potencialmente descobridor, né? Porque eu, eu acredito que pra formação das crianças a pedagogia pertence ao corpo, né? E não necessariamente ao sistema nervoso central, sobretudo nessa idade, né? Então você botar em movimento e descobrir partes do corpo, saber lidar com as suas emoções, né? Saber que não é chorando que você vai conseguir, saber que quando você tá com raiva você tem que ir pro canto, tem que refletir. Saber se você consegue pular ou não, saber como que você rola, como, ou pensar em novas possibilidades de movimento que você não faria. Acho que tem um potencial muito forte pra isso. Outro potencial forte é a relação em grupo, a relação em turma, que tem as crianças frente a um intermediador da Educação Física, né? Elas não tão confinadas dentro de uma sala de aula, elas não tão com instrumentos como o giz ou lápis, né? Elas tão no parque, em que o tema central é o movimento e aí isso vai gerar muitas relações entre elas mesmas. Então eu acho que o professor de Educação Física como propositor e intermediador, ele é totalmente diferenciado de qualquer pessoa da pedagogia.

Pesquisador: É, bom. E aí, a última pergunta: se vocês tivessem que mudar algo nesse laboratório didático, né? Na experiência que vocês tiveram, quais sugestões, ou qual a sugestão vocês dariam? Fazendo uma avaliação sobre esse processo.

Sujeito 10: Você diz do, do curso todo ou da das intervenções na EMEI?

Formador: Pode ser os dois, é, pode articular.

Sujeito 10: É, em relação ao curso da disciplina, eu acho que poderia ter uma programação talvez mais planejada no sentido de a gente saber desde o começo tudo o que vai acontecer durante o curso. Então eu acho as vezes a gente ficava meio pego de surpresa assim.

Formador: Ficava meio perdido... Tá, tá ok.

Sujeito 10: É, meio que descobrir meio na hora assim o que fazer. Mas só pra gente ter uma preparação melhor.

Formador: Tá, ok.

Sujeito 10: Agora em relação as aulas na EMEI lá, eu acho que foram bem bacanas, eu acho que eu não mudaria nada lá, em relação as aulas que a gente teve lá. É, não sei, talvez o problema seria maior acho que do estágio que a gente tem, que é pouco tempo assim, 10 horas, que a gente acaba não produzindo muita coisa e não fazendo... Não tendo talvez o contato que a gente precisaria pra fazer uma aula melhor lá, mas eu acho que não mudaria mais nada.

Sujeito 9: Difícil conseguir sintetizar uma resposta. Eu concordo com o Sujeito 10, acho que por conta das obras lá, você ficou meio que rendido, né? Frente ao o que fazer. E aí acho que a gente teve um volume de teoria maior no primeiro semestre e menor no segundo. Eu gostei muito da prática do segundo, mas talvez ficasse mais engendrado, mais coladinho a teoria na prática se houvesse já esse planejamento anual. E a discussão em aula, prática, discussão em aula, prática. Embora eu acho que a turma desse ano conseguiu fazer isso muito bem assim. Como eu já sou um pouco mais veterano eu flutuo

em turmas, né? Eu achei bem legal a turma desse ano, nesse sentido. Eu acho que os critérios de avaliação podem estar melhor definidos e atinados com o grupo, como você atinou, mas de repente no início. Eu acho que a gente poderia pensar em alguma maneira do, do estágio ficar atrelado as nossas aulas, né? Porque o estágio fica muito solto, ele fica curto, solto e ele vira o que você denomina tarefinha, né? Então, fica difícil. Eu vou citar o meu exemplo, eu trabalho, eu tenho dois, dois trabalhos em horários desconexos, né? E aí eu tenho que remanejar os meus horários pra poder estar lá. E aí eu sei que as aulas aqui acontecem pela manhã e nos outros dias de manhã eu tô trabalhando. Então eu só posso chegar lá 11:30 e 12:00, e eu sei que esse é horário que as crianças vão almoçar e tirar a soneca. Então eu sei que eu vou aproveitar de fato com elas, uma hora ou uma hora e meia, de estágio, né? Sendo que eu vou ficar 3:00 horas lá. Então talvez isso pudesse ser otimizado com as aulas práticas, de que maneira? Eu não sei dizer no momento. Quanto... **Eu vou dizer algo que eu não alteraria, que eu gostei muito, a liberdade de escolha que você e a Dani dão pra gente assim, eu achei isso fantástico assim. Olha, o material tá inteiro aqui, o espaço tá inteiro aí, façam o que vocês quiserem. Isso eu não alteraria, eu acho que tem um potencial bem legal pra quem quer botar a mão na massa mesmo e se conhecer.**

Formador: Legal.

Pesquisador: Ok. Então, obrigado, né? Eu agradeço a entrevista, Sujeito 9 e Sujeito 10, muito obrigado hein.

ANEXO B

LABORATÓRIO DIDÁTICO – SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA

1. Como foi a experiência de dar aulas na EMEI para vocês?

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados (Unidade de Registro)	Comentários (Unidade de Contexto)	Categorias de análise
1	<p>- Foi muito muito boa, mesmo, é, eu acho que é uma oportunidade que deu um diferencial muito grande pra nossa formação, de fato. [...] e esse estágio que é o laboratório junto com a nossa aula pra mim é o melhor meio, eu acho que todos tinham que ser dessa forma.</p> <p>- [...] essa EMEI que a gente está fazendo, eu gosto muito de ir pra lá. É, tá perto das crianças e acompanhar o desenvolvimento das aulas, como a gente vai melhorando também, então eu acho que isso foi, foi rico assim, pra minha formação, hoje por exemplo eu me sinto muito mais segura se eu for trabalhar numa escola de Educação Infantil, eu acho que eu me sinto segura sim...</p>	<p>Destaque para o laboratório junto com as aulas representa um diferencial na formação profissional.</p> <p>Evolução no desenvolvimento das aulas (prática docente) – Autoconfiança.</p>	Articulação Universidade-Escola Dimensão afetiva
2	<p>- É, eu acho que ela é importante desde... Desde da construção dentro de sala de aula, com a ideia de como montar planejamentos e afins. Eu acho que é uma coisa que a gente pode ou não levar para frente esse modo, mas acho que já é algo que é colocado como uma possibilidade e cada pessoa vai encarar isso na sua vida, sua vida profissional de alguma forma.</p> <p>- Estar dentro da EMEI acho que dá um, dá uma possibilidade que talvez outras disciplinas não deem.</p> <p>- [...] eu acho que a maior importância é a questão da idade e normalmente os estágios que são abertos, enfim, eles são a</p>	<p>Aprender a realizar um tipo de planejamento para a vida profissional – o tornar-se professor.</p> <p>Estar na EMEI permite experiências que outras disciplinas não possibilitam.</p> <p>Importância pela experiência na Ed. Infantil e na escola pública.</p>	Identidade docente Articulação Universidade-Escola Educação Infantil

	<p>partir do Fund I. E a gente ter uma experiência numa escola pública com a educação infantil eu acho que foi fundamental.</p> <p>- E o modo como essa, as nossas aulas poderiam ser dadas, tipo a permissão que a gente tinha pra agir ali dentro por parte de vocês, dos coordenadores da escola. Acho que coloca a gente numa situação de é isso resolve o seu problema, sabe? Não teve nenhuma, durante as aulas por exemplo não teve nenhum tipo de intervenção porque não estava de acordo, porque tinha alguma coisa dando errado, não. Então, acho que deu uma, deu chance pra gente conseguir entender como resolver as coisas pela gente mesmo e isso, pra isso também</p> <p>- [...] fundamental a gente poder fazer as coisas em duplas e ter o auxílio de outros colegas, mas que não dentro da formação, né? Então, você é colocado para pensar de outra forma.</p>	<p>Liberdade no exercício da docência – possibilita entender como resolver um problema individualmente (por si).</p> <p>Compartilhamento de experiências e atuação entre os pares – contraponto através do diálogo com os pares.</p>	Prática de ensino
3	<p>- É, acho que, dar aula numa escola de Educação Infantil é uma experiência bem diferente do que das outras, das outras idades. Porque as atividades que a gente dá têm que ser bem direcionadas e bem é... Como eu posso colocar isso? Elas não podem ser muito complexas para o nível de desenvolvimento das crianças ali.</p> <p>- Então, a experiência ela foi boa, eu acho muito necessário. Porque quando a gente tem uma experiência junto com os outros estudantes, junto com o acompanhamento do professor da disciplina, a gente consegue ter <i>feedbacks</i> das próprias aulas e enfim, é muito mais produtivo.</p> <p>- Então, a experiência de dar aula na EMEI inserida nesse projeto</p>	<p>Reconhecimento da diferença deste público em relação a outras faixas etárias. Ajuste das atividades ao nível de desenvolvimento.</p> <p>Experiência positiva – pois foi compartilhada com outros estudantes-professores, com o formador e os feedbacks são produtivos.</p> <p>Residência “docente” na própria EMEI dentro da</p>	Base de conhecimentos + Base de conhecimentos Trabalho coletivo Articulação Universidade-

	<p>de, como se fosse uma residência né? Em aula. É, acho que, foi bem importante na formação e pra futuros processos de, de aula e até de estágio mesmo.</p>	<p>disciplina, foi importante para a formação profissional – para situações futuras e até mesmo de dar aula.</p>	Escola
4	<p>- Foi muito louco, sabe? Eu achei enriquecedor, sabe? [...] essa vivência dentro da escola faz com que a gente sinta na pele as reais dificuldades que a gente vai encontrar quando for trabalhar, né?</p> <p>- Tipo uma coisa é a gente tá lendo os artigos, fazendo as discussões tudo meio que na utopia, tipo ah, se acontecer isso a gente pode tentar fazer isso. Mas realmente vendo que quando chega lá na altura da aula acontece as coisas mais diversas, né? E a gente mesmo lendo e tendo essa preparação teórica a gente se depara com coisas que a gente nunca pensou que ia passar, né? Então acho que essa vivência da aula faz total diferença.</p> <p>- Mas pro final do semestre agora nas últimas aulas a gente já tava mais tranquilo.</p> <p>- Quando a gente viu que não tava dando certo a atividade a gente já trocou pra não ficar uma bagunça a aula e a gente perder de vez os alunos.</p> <p>- E às vezes ficava uma aula ruim tanto pra gente quanto para as crianças, né? Acho que é, foi uma experiência que ajudou bastante pra também ter essa noção, né?</p>	<p>Permite reconhecer os reais problemas que serão enfrentados no futuro – Preparação profissional.</p> <p>Prática de ensino – Necessidade de agir na urgência diante de situações inesperadas.</p> <p>Evolução no desenvolvimento das aulas (prática docente) – Autoconfiança.</p> <p>Adaptação/troca da atividade mediante observação de uma atividade sem sucesso.</p> <p>Preocupação em realizar um bom trabalho com e para os alunos.</p>	Articulação Universidade-Escola Prática de ensino Dimensão afetiva Base de conhecimentos Base de conhecimentos
5	<p>- E no começo acho que foi muito complicado, mas ao longo do semestre isso foi... Eu acho que essas últimas aulas já foram bem tranquilas porque você já vai pegando o jeito depois, a experiência foi sensacional.</p>	<p>Evolução no desenvolvimento das aulas (prática docente) – Autoconfiança.</p>	Dimensão afetiva

	<p>- Eu acho que vai ser muito importante, quando eu tiver na profissão mesmo, assim, no mercado.</p> <p>- Eu sinto que quando a gente está aqui na faculdade a gente não sente com as matérias uma experiência prática dos conteúdos e principalmente na licenciatura, né?</p>	Importante para a formação profissional – para situações futuras.	Identidade docente
6	<p>- Você exercitar esse, essa docência na prática eu acho mais do que necessário. Então assim, a experiência de dar aula na EMEI ajudou bastante a gente.</p> <p>- Não só refletir sobre os conteúdos que a gente aprendeu na disciplina do primeiro semestre, então todo o referencial teórico, tudo que a gente estuda na educação infantil, mas até para ajudar a me encontrar como professor.</p>	Análise sobre o currículo da “Instituição de Ensino Superior” – Redimensionamento entre aulas teóricas e práticas, reiterando a importância desta última.	Curriculum
	<p>- Então eu já tinha algumas experiências que eu considero anteriores da minha vida que ajudaram a definir que eu queria ser professor. Mas, sentir o dar aula na prática eu acho que me ajudou mais ainda a confirmar algo que eu, né? Eu tive a decisão quando entrei aqui na faculdade e agora quando eu tô fazendo a disciplina, tipo, eu tive essa confirmação podendo dar as aulas na EMEI.</p> <p>- Então, acho que por isso que foi importante, me ajudou não só a sentir na prática o conteúdo do primeiro semestre, perceber como os conteúdos que a gente estudou tipo aparecem, né? Na prática, né?</p>	Exercício da prática docente – Necessário.	Prática de ensino
		Para além do referencial teórico sobre Ed. Infantil, contribui para a constituição do ser professor.	Educação infantil
		Biografia para formação docente. Permite antecipar uma vivência profissional futura e favorece a tomada de decisão profissional – escolha.	Biografia
		Relação teoria e prática	Relação teoria e prática
	<p>- É, eu acho que foi uma experiência bem válida, né?</p>	Experiência positiva. Contato com a faixa etária,	Identidade docente

	<p>Apesar de eu ter contato com crianças, mas é na parte esportiva, né? Então pra essa parte de ser professor na escola acho que foi muito válido.</p> <p>- E acho que o que a Sujeito 8 falou faz muito sentido, nas outras disciplinas a gente não tem, o estágio desta "Instituição de Ensino Superior" não é tão bom assim, né? Acho que 10 horas é muito pouco, é, se a gente fosse observar 10:00 horas, as horas que a gente observou na EMEI, valeria mais a pena a gente dar 2:00 horas de aula lá, a gente aprende mais que nas 10 horas que a gente ficou ali no ar, então eu acho que a questão do contato com os alunos foi bem interessante.</p> <p>- [...] na parte esportiva a gente foca muito no movimento e é meio, pelo menos eu sou meio general assim, meio exército e acho que na EMEI eu vi que dá pra a gente conseguir fazer com uma roda, sem um professor mesmo só mandando nas crianças só, em teoria, no espaço que a gente faz.</p>	<p>mas na parte esportiva – distingue clube de escola.</p> <p>Análise sobre o currículo da "Instituição de Ensino Superior" – Redimensionamento entre aulas teóricas e práticas, reiterando a importância desta última. Destaque para o laboratório junto com as aulas, representa um diferencial.</p> <p>Diferença entre a docência exercida na EMEI e a exercida no clube esportivo.</p>	<p>Curriculum</p> <p>Identidade docente</p>
8	<p>- Pra mim foi bom assim, uma experiência muito ímpar. Porque, enfim, eu nunca tinha tido, dado aula para criancinha. Eu tenho primos pequenos na família então eu acho que isso ajuda um pouco a lidar com as crianças, mas eu nunca teria essa oportunidade de né lidar com crianças antes de me formar assim.</p> <p>- Eu não esperava isso, pra mim foi muito bom, eu acho que é até algo que falta nas outras disciplinas, a gente não ter esse contato direto com o mesmo público. E então foi muito enriquecedor.</p>	<p>Importante para a formação profissional, para situações futuras – oportunidade antes de formada.</p> <p>Análise sobre o currículo da "Instituição de Ensino Superior" – Redimensionamento entre aulas teóricas e práticas, reiterando a importância desta última.</p>	<p>Articulação Universidade-Escola</p> <p>Curriculum</p>

	<p>- Por exemplo, no dia que a gente deu aula de ginástica. É, eu fiquei mais focada ali nas crianças que tavão tentando fazer parada de cabeça. Isso é uma coisa que eu sempre tive muito medo assim, a gente teve um pouco de aprendizagem, a gente aprendeu mais ou menos a ensinar esses movimentos na outra aula, na outra disciplina.</p> <p>- E aí eu ajudei lá, um monte de crianças conseguiu fazer os movimentos no final da aula e enfim, eu fiquei muito feliz por isso. Agora eu me sinto mais segura pra ajudar outras crianças também.</p>	Insegurança na prática docente. Evolução no desenvolvimento das aulas (prática docente) – Autoconfiança.	Dimensão afetiva
9	<p>- E achei muito desafiador dar aula de Educação Física pra essa faixa-etária, né? Porque é bem longe de qualquer coisa que a gente imagina que seja comum de uma aula de Educação Física, né? Ela se aproxima muito mais da brincadeira, de introdução a alguma pedagogia e introdução a rotina do que implementação de alguma atividade ou de algo motor, né? Meramente motor que é o que se tem de mais comum.</p> <p>- Pra mim foi revolucionário. Foi um ambiente de aprendizado muito grande [...] Sim, sim. No que tange a disciplina, um complemento, as aulas práticas embora o deslocamento, né? A questão do horário e tal, um pouco das obras esse ano que dificultaram.</p> <p>- Eu acho que um ponto crucial assim do, dessa disciplina, é a práxis, né? Que é a união de teoria e prática. A gente aqui que se gradua nesta “Instituição de Ensino Superior”, a gente é taxado de “teoricozinho”, né? Que não sabe aplicar, nós não têm o tête-à-tête. Então eu acho que as nossas aulas lá, que você</p>	<p>Reconhecimento da diferença deste público em relação a outras faixas etárias. Apresenta os fins educacionais desta etapa da educação.</p> <p>Destaque para o laboratório junto com as aulas representa um diferencial na formação profissional – muito aprendizado.</p> <p>Práxis – Relação teoria e prática. O modelo (residência) desta formação docente rompe com a concepção que se tem dos formandos desta instituição.</p>	Educação infantil Articulação Universidade-Escola Relação teoria e prática

	intitula como residência, elas têm esse ponto crucial.		
10	<p>- Bom, pra mim foi legal também. Eu entrei em questões também da minha infância também, resgatei coisas que tavam lá guardadas que eu nem sabia mais que existia. Esse contato também com as crianças pra mim é muito enriquecedor, porque eu acho que as crianças, elas trazem muitas coisas positivas assim.</p> <p>- Então pra mim foi, foi enriquecedor assim, né? Trabalhar, fazer essas aulas, tudo. Teve bastante aprendizados assim, eu acho que...</p> <p>- [...] É, tem aquele é, aquela questão de ser uma... Nunca ter feito, né? Então, é, tem aquele receio assim de primeira aula assim, mas eu acho que as crianças ajudam muito nessa parte também, porque elas... Elas tão muito disponíveis pra aula, né?</p> <p>- Então, é, se você conseguir trazer uma, uma questão simbólica como foi colocado na aula assim, você consegue fazer uma aula fluir bem... De forma bem interessante. Então eu acho que foi, foi isso, foi bem bacana.</p>	<p>O contato com os alunos – Resgate da própria infância - História de vida</p> <p>Enriquecedor - diferencial na formação profissional.</p> <p>Insegurança - Receio da primeira aula.</p> <p>Reconhecimento da especificidade das aulas na Ed. Infantil – O estilo de aula.</p>	<p>Biografia</p> <p>Articulação Universidade-Escola</p> <p>Dimensão afetiva</p> <p>Base de conhecimentos</p>

Roteiro de Apoio após a primeira questão

2. Qual a importância deste projeto na formação profissional e acadêmica que estão tendo aqui nesta “Instituição de Ensino Superior”?

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados (Unidade de Registro)	Comentários (Unidade de Contexto)	Categoria de Análise
	<p>- [...] é uma oportunidade de aprendizagem pra gente muito bacana, é, fazer essa conexão da Universidade com a escola, é.</p> <p>- Eu acho que é bem legal, até da parte primeira que a gente conversa tudo,</p>	<p>Conexão da Universidade com a escola – Oportunidade de aprendizagem.</p> <p>Sobre formação acadêmica - Ampliação de conhecimentos</p>	<p>Articulação Universidade-Escola</p> <p>Educação infantil</p>

		sobre Ed. Infantil e infância. Sobre a formação profissional - Aprendizado sobre a docência na Ed. Infantil, com a prática de ensino e observação dos pares e professores.	Educação infantil Trabalho coletivo
1	<p>estuda mais sobre Educação Infantil, infância, e vai pra segunda que a gente vai dar aula mesmo. É, da minha formação acadêmica, eu acho que eu aprendi muito em relação à docência no ensino infantil, não só com as minhas aulas, mas principalmente com as aulas das outras pessoas que a gente observa do nosso grupo, com as aulas de vocês e, com as aulas dos professores e, com Jean também.</p> <p>- Pra minha formação profissional? Eu gosto muito de trabalhar com a educação infantil, é o que eu sempre trabalhei dando aula de balé, geralmente foi com os pequenos, então é uma faixa etária que eu adoro, porque tem essa coisa de descobrimento do próprio corpo e eu acho que a minha experiência também com a dança fez com que eu gostasse também bastante dessa, dessa faixa etária, então eu achei muito gostoso.</p>	Identificação com a faixa etária pela experiência profissional prévia, que se relaciona com a dança/balé.	Biografia
2	<p>- [...] Acho que auxilia, auxilia nos nossos processos de experiência de saber, querer saber se de fato é isso. De pra onde eu vou? Com o quê eu quero lhe dar no futuro?</p> <p>- [...] E o mais importante, aqui dentro desta “Instituição de Ensino Superior” é assim, o tanto que a gente tem de coisas práticas é o mínimo. Isso para todas as disciplinas. Então, criar esse espaço, né? Tirar, tirar o espaço das, das aulas que seriam teóricas para dar para prática é de extrema importância, é. Todos deveriam fazer isso na verdade.</p> <p>- E o negócio da aula que você planeja e não, às vezes não sai como você quer. Ah, a gente monta uma aula e planeja x atividades vai, planeja três atividades pra colocar durante toda aula. Mas você precisa ter pelo menos umas 10 possibilidades porque eles vão cansar em uma.</p> <p>- E aí, e tentar prever esse desenrolar, né? Mas, se você já tem umas coisas meio na manga assim, acho que isso,</p>	<p>Permite antecipar uma vivência profissional futura e favorece a tomada de decisão profissional – escolha.</p> <p>Análise sobre o currículo da “Instituição de Ensino Superior” – Redimensionamento entre aulas teóricas e práticas, reiterando a importância desta última.</p> <p>Planejar e replanejar (refletir – antes e durante a ação) – Necessidade de repertório para a atuação – Prática de ensino docente.</p> <p>Desafio de planejar e aplicar uma atividade de acordo com o desenrolar da aula,</p>	Identidade docente Curriculum Prática reflexiva Prática de ensino

	<p>de experiência futura, a EMEI é, meu, muito legal.</p>	<p>necessidade de diferentes recursos (atividades) para aquilo que não foi previsto. Para experiências futuras, a EMEI possibilitou essa experiência.</p>	
	<p>- Eu acho que qualquer projeto de, de estágio ou de prática, principalmente o supervisionado é muito importante para nossa formação. Talvez, não comparar com a parte teórica, mas a prática, é, na prática a gente consegue identificar muito mais facilmente os problemas que a gente vai enfrentar depois do processo de formado.</p> <p>- Como que a gente consegue construir conhecimentos para saber lidar com esses problemas. Então, eu acho que essa prática principalmente supervisionada do jeito que foi, ela traz uma riqueza muito grande pra a gente como futuros profissionais.</p> <p>- Assim, não é toda a disciplina que a gente consegue fazer um estágio dessa forma porque são cobrados, cobradas 10 horas de estágio e esses, esse estágio pode ser feito. Então assim, a gente leva um relatório, claro. A gente tem um professor supervisor na escola e aqui, mas o planejamento e o acompanhamento ele não é feito junto com o professor, até por uma questão de logística isso é pouco possível, né?</p> <p>- Então, eu acho que essa questão da prática pra formação aqui dentro desta “Instituição de Ensino Superior” principalmente é muito importante. Eu acho que a gente tem poucas possibilidades de prática, tanto educativa quanto esportiva nos outros cursos. Então, eu acho que colocar a gente pra fazer esse tipo de coisa. É o que esta “Instituição de Ensino Superior” pode mudar um pouco do estilo, e tira da zona de conforto e ajuda muito na nossa formação.</p> <p>- Por exemplo a gente planejar uma aula de um jeito e aí chega lá as crianças, às vezes estão num dia ruim, né? Acontece isso, né? E aí a gente</p>	<p>Destaque para a parte prática na formação (prática de ensino), pois ela permite reconhecer os reais problemas que serão enfrentados.</p> <p>Prática de ensino – Construção de conhecimentos.</p> <p>A disciplina neste formato é superior ao formato do estágio, devido ao planejamento e acompanhamento no contexto escolar junto ao formador.</p> <p>Análise sobre o currículo da “Instituição de Ensino Superior” – Redimensionamento entre aulas teóricas e práticas, reiterando a importância desta última – Tira da zona de conforto.</p> <p>Planejar e replanejar (refletir – antes e durante a ação) – Necessidade de repertório para a atuação – Prática de ensino</p>	<p>Prática de ensino</p> <p>Prática de ensino</p> <p>Articulação Universidade-Escola</p> <p>Currículo</p> <p>Prática de ensino</p>
3			

	<p>planeja a aula e chega lá e acontece uma coisa completamente diferente. Então, é fundamental assim pra a gente ter esse tipo de noção de que as coisas vão acontecer na prática no futuro. E, é isso.</p> <p>- Fica mais fácil quando a gente tem um acompanhamento, né? Ah, mas nossa eu planejei uma aula desse jeito, mas aconteceu de outro jeito. E aí a gente avalia por que isso aconteceu? Quais são as estratégias que a gente já conhece, enfim. Então, acho que, e até individualmente assim, como lidar com alguns... O que eles chamam né, de alunos problemas. Na verdade, é, mas. Então acho que minha experiência foi assim.</p>	<p>docente. Leitura da realidade profissional. Antecipação da prática profissional, tendo em vista a preparação para uma ação profissional futura.</p> <p>Formação reflexiva.</p>	Prática reflexiva
4	<p>- Até porque dentro da prática a gente fazia as discussões voltando na teoria no final das aulas, né? [...] A gente fazia a discussão voltando na teoria com o que acontecia na aula de cada dia que a gente dava e, isso também já relembrava bastante coisa.</p> <p>- Daí quando a gente, meu, com o passar do tempo é isso, pra mim a prática ali é fundamental pra isso, como a gente vai pegando e e pega rápido, né?</p> <p>- Tipo, vai fazendo esses ajustes rápidos que a prática ali, meu, é sensacional, faz muita diferença sério.</p>	<p>Relação teoria e prática.</p> <p>Prática de ensino – Evolução docente aulas (prática docente).</p> <p>Reflexão na ação.</p>	Relação teoria e prática Prática de ensino Formação reflexiva
	<p>- [...] Eu tenho mais facilidade com coisas práticas. Então a teoria pra mim fica bem abstrata, eu tenho muita dificuldade pra passar isso para prática. E no momento que a gente foi para a prática, para dar aula, eu aprendi muito mais do que na teoria. Porque eu aprendo na experiência, de fazendo as coisas. Então assim, essa coisa de passar do teórico pro prático eu tenho bastante dificuldade. [...]Então pra mim a experiência ali acaba sendo mais rica do que a discussão na sala, porque ali que eu tô aprendendo, fazendo as coisas então...</p>	<p>Destaque para a prática enquanto formação. Facilidade de aprender pela experiência de fazer/praticar. Entre aulas teóricas e práticas, a importância desta última na aprendizagem.</p>	Relação teoria e prática.

	<p>- O Sujeito 4 me ajudava bastante nessa coisa de ah, lembra que a gente discutiu e tal?</p>	Trabalho em dupla – discussões e reflexões entre os pares.	Trabalho coletivo
6	<p>- [...] foi muito importante ter essa experiência na EMEI. Porque esse negócio de sentir na prática a teoria é algo meio batido que a gente sempre fala nas outras matérias, mas assim lá realmente você consegue sentir o que você discutiu na aula. Então o primeiro semestre foi aqui mais na escola, a gente conhecendo aprendendo sobre os assuntos. E aí quando chegou no segundo semestre a gente percebeu que tudo aquilo que a gente tava aprendendo a gente realmente conseguiu observar ali, nas aulas que a gente deu, nas horas de estágio que a gente teve que cumprir, tanto no primeiro quanto no segundo semestre.</p> <p>- Então é algo que está totalmente vinculado a disciplina, não teria como não... Não fazer. Então fazer a disciplina sem ter a EMEI, uma escola como a EMEI pra gente poder vivenciar tudo isso seria eu acho que perder um pouco da vivência do que é a Educação Infantil.</p>	<p>Importante a experiência na própria EMEI - Relação teoria e prática</p> <p>Destaque para o laboratório junto com as aulas representa um diferencial na formação profissional.</p>	Relação teoria e prática Articulação Universidade-Escola
7	<p>- Acho que a parte acadêmica a gente, é, colocar a teoria que a gente tem na prática na lá, né? Por exemplo, a gente usou muito o estilo da aula tarefa [...] Acho que na parte acadêmica é essa questão.</p> <p>- [...] na parte profissional acho que é, a questão de lidar com os problemas que surgem lá, que é, acho que a nossa turma não teve muitos problemas, né? Mas acho que é uma coisa que a teoria não tem, que é a resolução de problemas, que você tem na prática lá.</p> <p>- Então acho que na parte acadêmica é colocar a parte teórica e na parte profissional é colocar a parte prática mesmo.</p>	<p>Relação teoria e prática – Pôr em prática a teoria.</p> <p>Prática de ensino – Necessidade de agir na urgência diante de situações inesperadas – Construção de saberes para a resolução de problemas.</p> <p>Relação teoria e prática.</p>	Relação teoria e prática Prática de ensino Relação teoria e prática
	<p>- Eu concordo com tudo que ele falou, eu faria, daria a mesma resposta. Só</p>	Concorda com tudo que o Sujeito 7 falou sobre a	Relação teoria e prática

			Prática de ensino Formação reflexiva
8	<p>tenho um exemplo aí pra deixar claro esse, essa importância na na atitude como professor depois. Por exemplo, teve uma aula que a gente planejou uma atividade, a gente não sabia se ia dar certo, a gente quase tirou a atividade por não saber se daria certo. A gente falou: não, vamo tentar, a gente tá aqui pra tentar, se não der certo a gente muda de estratégia. A gente tentou e deu muito certo, as crianças adoraram, enfim.</p> <p>- É uma coisa pra gente saber que vai dar certo, pode dar certo com outras crianças também enfim, é isso, a gente pode tentar aqui com o auxílio do professor coisas que depois de formado a gente talvez não pode ficar só tentando sem ter uma certeza.</p>	<p>formação acadêmica e profissional. Formação reflexiva: antes e depois. Troca de experiências entre os pares - reflexão partilhada (trabalho em grupo).</p> <p>Construção de saberes docente – Prática de ensino docente.</p>	Prática de ensino
9	<p>- Academicamente eu acho que relativizar pontos de vista do que seria a Infância e do que seria a Educação. Então eu acho que a disciplina me ajudou muito nisso assim, dessa, dessa questão do que eu vou buscar mais pra frente que eu pretendo fazer um Mestrado ou do que eu vou tratar no meu TCC, né?</p> <p>- Profissionalmente? Acho que a experiência com crianças bem mais novas, né? Porque eu tive uma experiência certo tempo com crianças, mas em escolinha de futebol. E já num sub-9, sub-11 e sub-13, né? Essa parte do infantil eu não tinha assim, e foi realmente desafiador.</p> <p>- Eu acho que eu trago de experiência elementos ali da EMEI, talvez elementos do simbólico, elementos da brincadeira, que podem ser melhor explorados por mim num ambiente de escolinha de futebol, mesmo que numa outra faixa-etária.</p>	<p>Academicamente - ampliação do conceito de infância e educação.</p> <p>Exercício da prática docente – Na própria EMEI, com a faixa etária.</p> <p>Aprendizado de elementos simbólicos e elementos da brincadeira. Para além do referencial teórico sobre Ed. Infantil.</p>	Educação infantil Educação infantil Base de conhecimentos
	<p>- É, eu acho que é importante porque é aquela questão de teoria e prática, né? Você, você indo pra prática você consegue entender melhor a teoria, então eu acho que é super importante esse, esse contato.</p>	Relação teoria e prática.	Relação teoria e prática.

			Relação teoria e prática.
10	<p>- Eu acho que pra formação acadêmica é super importante, porque no mercado de trabalho a gente vai trabalhar na prática, mais na prática, né? Principalmente, não, a gente pode ir pra, pra área teórica, mas assim, a gente vai... Talvez ter mais contato com essa questão prática. Então a gente tem que entender como é o funcionamento da prática pra... Pra poder entender até melhor a teoria. Então é nesse sentido.</p>	<p>Práxis – Relação teoria e prática – Talvez não tão claro o conceito.</p>	

3. Quais foram os desafios?

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados (Unidade de Registro)	Comentários (Unidade de Contexto)	Categorias de análise
1	<p>- Ah! Acho que o desafio é assim, a gente chega aí tem uma turma de crianças todas diferentes umas das outras.</p> <p>- [...] e a gente ainda por mais que tenha ouvido, todo mundo até da turma acho que tem alguma experiência em dar aulas, acho que a gente não tem a nossa formação.</p> <p>- Então a gente chega assim um pouco insegura assim de cara né, dá uma certa insegurança, de fazer um trabalho que não seja bacana pra eles, ou sei lá, alguém se machucar, é uma idade que tem que ter bastante cuidado né, bastante atenção, e aí...</p> <p>- Juntar, acho que a sua identidade um pouco porque cada um tem o seu jeito de dar aula, de ter o contato e você também trazer as referências né, que você tem, a pesquisa que a gente faz, o que a gente estuda, conseguir juntar essas duas coisas, acho que esse foi o maior desafio.</p> <p>- Não simplesmente chegar lá e pensar numa aula assim, ah! hoje eu vou dar uma aula de tal coisa. Não, buscar trazer cada vez mais referências pra ser uma aula com mais potencial de aprendizagem pra eles, né, então acho que esse é o maior desafio, maior dificuldade.</p>	<p>Turma heterogênea.</p> <p>Insegurança pela falta de experiência.</p> <p>Preocupação em realizar um bom trabalho com e para os alunos.</p> <p>Maior desafio – juntar sua identidade como professor com a literatura/referências.</p> <p>Preocupação com o improviso na aula – É preciso buscar referências e planejar uma aula com maior potencial de aprendizagem para os alunos.</p>	Base de conhecimentos Dimensão afetiva Base de conhecimentos Identidade docente + Educação Infantil. Base de conhecimentos

		Reconhecimento da especificidade da faixa-etária.	Base de conhecimentos
2	<p>- E tar com 20 e 20 e poucas crianças também acho que é extremamente interessante pelo desafio. Não são, é outro modo de lidar devido à idade, a faixa etária. Então, acaba tirando a gente de uma zona de conforto.</p> <p>- [...] a gente estava na aula e o Pedro que é da nossa turma tava inconsolável. Tava fora de todas as brincadeiras e ele chorava e não conseguia parar. E aí eu fui conversar com ele... E aí, é diferente, né? A faixa etária com a qual você conversa, com a qual você acaba conseguindo se identificar mais. Então, acho que esses desafios com os pequenos é bem diferente.</p>	Desafio da identificação com a faixa-etária, diferente com a Ed. Infantil (os pequenos).	Educação infantil
3	<p>- [...] acertar o nível de complexidade de tarefas dentro de uma aula. Então, é, se você tiver uma atividade um pouco mais complexa era difícil de passar isso e explicar pra fazer eles entenderem. Então, pra mim um desafio muito grande era acertar a complexidade, mesmo sabendo da faixa etária, das dificuldades, tudo que vem com o desenvolvimento deles, é. Não sei se tem outras coisa.</p>	O maior desafio era ajustar o nível de complexidade na atividade em função da faixa-etária.	Base de conhecimentos
4	<p>- Dois exemplos? O, os machucados. Então o machucado foi algo que eu tive bastante dificuldade pra... Pra conseguir seguir a aula, né?</p> <p>- [...] ah, a gente acreditava que a gente ia conseguir passar as aulas. Só que daí uma atividade que não dá certo e daí a gente ter que ou trocar ou aumentar a complexidade ou alguma coisa do tipo. E é difícil de você ter essa noção tão rápido, né?</p> <p>- Eu lembro que a gente foi discutindo nessa primeira aula que ele tava revoltado e eu falei meu, tá todas as crianças tão felizes, tão cansados, todos falaram que adoraram a atividade e ele, “mas não deu certo velho”. A gente teve um impasse com essas coisas também bastante.</p>	<p>Exemplo de ter que agir na urgência – machucados</p> <p>Planejar e replanejar (refletir – antes e durante a ação) – Necessidade de trocar ou adaptar uma atividade - Prática de ensino docente.</p> <p>Discussão com o par sobre a aula.</p>	Prática de ensino Prática reflexiva Trabalho coletivo
	<p>- Pra mim ela foi extremamente desafiadora. Porque não é o público</p>	Desafio: não identificação com o público.	Educação Infantil

	<p>que eu gosto de trabalhar, não é o público que acostumei, até tenho um pouquinho quando eu dava treino de futebol.</p> <p>- E o estilo de aula, principalmente da parte dos jogos de imaginação também não é algo que eu consigo fazer com facilidade e dar aula lá pra mim é muito exaustivo. Porque essa dinâmica não é natural pra mim, então era é forçada e essa foi, essa foi a razão quando eu me cansava bastante.</p> <p>- [...] Acho que eu tive que lidar com o fato de eu ser muito exigente e sistemático com as coisas. E isso na Educação Infantil pra mim foi errado.</p> <p>- Porque você ia pra lá e você levava o que você estava planejando, para mim tem que dar certo do jeito que eu planejei. E a chance que isso tem de dar completamente errado na EMEI é gigantesca e lidar com isso no dia a dia. Então assim, a primeira aula que eu saí de lá eu estava falando com o Sujeito 4, mano sai revoltado. Eu tava tipo, não deu certo isso daqui, não deu certo.</p> <p>- Essa flexibilidade de você ter que se adaptar a variação das crianças na aula, foi pra mim um grande desafio, acho que o maior de todos.</p>	<p>Reconhecimento da especificidade das aulas na Ed. Infantil – O estilo de aula.</p> <p>Desafio de lidar com algumas características pessoais (personalidade) na ação docente.</p> <p>Desafio - Planejar e replanejar uma atividade (refletir – antes e durante a ação).</p> <p>Necessidade de replanejamento durante a aula.</p>	<p>Base de conhecimentos</p> <p>Biografia</p> <p>Prática reflexiva</p> <p>Prática de ensino</p>
6	<p>- [...] as atividades na educação infantil eu acho que assim, é um público muito específico. Que eu acho que assim, diferente do Ensino Fundamental e do Médio, que claro você também precisa ter a formação para entender como é que funciona. Quais são as características das crianças, dos adolescentes naquela faixa-etária. [...] Então foi realmente mais o pensar a atividade para esse público. Que tem característica muito particulares, muito únicas se comparadas a outras faixas etárias.</p> <p>- As crianças nessa faixa etária eu acho pra mim é uma dificuldade muito grande porque pra mim você tem que colocar o simbólico, você tem que</p>	<p>Reconhecimento da diferença deste público em relação a outras faixas etárias.</p> <p>Maior desafio: no planejamento da aula, colocar o lúdico/simbólico na atividade nesta faixa etária.</p>	<p>Base de conhecimentos</p> <p>Base de conhecimentos</p>

	<p>colocar o lúdico de uma forma muito presente em toda atividade. Então, pra mim foi... Esse foi o principal desafio, ao estruturar, pensar algo que eu queria dar.</p> <p>- Como que eu poderia fazer com que isso fosse atrativo para as crianças, entendeu?</p> <p>- Porque eu acho que nessa faixa etária, você captar a atenção delas e manter é bem mais difícil, né? Pelo que eu senti do que nas outras, então basicamente foi isso.</p>	<p>Preocupação em realizar um bom trabalho com e para os alunos.</p> <p>Desafio – captar e manter a atenção dos alunos nesta faixa etária.</p>	Base de conhecimentos Base de conhecimentos
7	<p>- Pra mim é a comunicação, é uma coisa que... Por não trabalhar sempre com a turma, né? [...] E acho que eu tive muita dificuldade com a questão da comunicação com as crianças. Não de estabelecer combinados assim, eu acho que elas não prestavam muito atenção, então é uma dificuldade que eu tive.</p> <p>- [...] pra mim o mais difícil é o não contato, não é mais a questão da prática. [...] Então eu acho que a questão prática é, só que no caso da EMEI específico pra mim é a questão de pouco contato com as crianças.</p>	<p>Maior desafio foi a comunicação – manter a atenção dos alunos.</p> <p>Pouco tempo de contato com os alunos. A questão prática, mas em função do pouco tempo de contato.</p>	Base de conhecimentos Prática de ensino
8	<p>- [...] além da comunicação também que a gente é uma dupla, enfim.</p> <p>- Era a necessidade de controlar a turma, assim, acho que isso é um problema, que eu acho que seja um problema ter essa necessidade assim. Eu fui tentando desconstruir isso durante as aulas que eu tava, que a gente deu. Mas eu acho que por um processo meu assim, histórico, em casa meus pais sempre, enfim, respeito, respeito era ficar quieto pra poder o outro poder falar, enfim. E criança não é assim.</p> <p>- A gente pensou ah, vamo dar uma aula de exploração ou descoberta orientada? E a gente não conseguiu porque o nosso estilo é mais ou menos assim, mas é uma coisa que a gente queria desconstruir, só que não</p>	<p>Comunicação.</p> <p>Necessidade de controlar a turma. Em função da história de vida, o desafio era lidar com algumas características pessoais (personalidade) na ação docente.</p> <p>Prática docente relacionada ao estilo pessoal – experiências de vida – Biografia</p>	Base de conhecimentos Biografia Biografia

	<p>conseguimos, enfim, acho que isso foi um problema grande assim.</p> <p>- Eu acho que uma das coisas, um dos fatores que podem influenciar é o pouco tempo que a gente fica com eles, que a gente passa com eles, uma vez por semana. Depois eles voltam pra aquela rotina que é meio assustadora um pouco pra eles e aí, como eles não conhecem a gente, não sabem, não sabem que a gente é uma autoridade e eles extrapolam em aula de Educação Física.</p> <p>- A nossa falta de prática. [...] No geral, a gente só faz esse laboratório pedagógico, didático na sua, nessa disciplina. Então eu acho que isso interfere, com certeza. [...] Eu imagino que sim.</p>	<p>Pouco tempo de contato com os alunos.</p> <p>Desafio é o pouco contato com os alunos. Imagina que a falta de prática contribui para este quadro – sobre a captação e manutenção da atenção dos alunos.</p>	Base de conhecimentos Prática de ensino
9	<p>- Ao meu ver, comunicação frente ao egocentrismo muito evidente lá. Então, enxergar um ambiente ávido, enxergar a turma e ter ideias boas, mas conseguir atingir através da proposição, tipo, o maior desafio.</p> <p>- Talvez se houvesse um pouco mais de prática, né? Foram três aulas, mais uns três dias de estágio, talvez se houvesse mais prática, mais contato longitudinal, talvez eu acertaria mais a mão assim, por questões práticas, pra longe de, de teoria mesmo assim, pequenas minúcias que eu citei no trabalho, né? [...] Que a gente apresentou que as professoras de lá já têm, né? Elas conseguem ter esses caminhos já mais mapeados.</p>	<p>Maior desafio – a comunicação.</p> <p>Desafio é o pouco contato com os alunos e o pouco tempo de prática. Contribuiria na construção de saberes que as professoras de sala já possuem.</p>	Base de conhecimentos Base de conhecimentos
10	<p>- Pra mim foi ter a turma na mão, né? Porque a gente não tinha tantos contatos assim com eles. Que nem a professora tinha domínio sobre os alunos, a gente tinha menos.</p> <p>- E na minha, da minha visão teve a parte que eu, que eu trabalhei sozinho, que foi a parte do, do dia das crianças que eu fiquei lá no saco, que eu tive que me virar sozinho, que tinha menos sacos do que crianças.</p>	<p>Desafio é o pouco tempo de contato com os alunos.</p> <p>Possibilita entender como resolver um problema individualmente (por si).</p>	Base de conhecimentos Prática de ensino

	<p>- E aí foi esse desafio, de você saber trabalhar com o improviso, né? De saber conseguir adequar a demanda ao seu objetivo, eu acho que foi esse o maior desafio.</p>	<p>– Necessidade de trocar ou adaptar uma atividade – saber trabalhar com o improviso.</p>	Prática de ensino
--	--	--	--------------------------

4. O que deu certo? O que foi interessante?

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados (Unidade de Registro)	Comentários (Unidade de Contexto)	Categorias de análise
1	<p>- [...] é uma coisa que é contínua e a gente observa a nossa, a nossa própria prática, né? Eu gosto também da questão de tá fazendo junto com a turma, que eu acho que essa coletividade da gente conversar também, a gente se auxilia muito porque um chega com uma ideia e o outro com outra e um sempre tá ajudando o outro e isso é muito bom.</p>	<p>Observação/reflexão da própria prática.</p> <p>Troca de experiências entre os pares e reflexão partilhada – “Trabalho em grupo”.</p>	Prática reflexiva Trabalho coletivo
2	<p>- Nossa! A aula de lutas foi difícil. É, acho que desde... A gente tentou escolher atividades mais simples. Assim, atividades que a gente já tinha feito aqui também na disciplina do “Formador” no semestre anterior. Então, ah coisa que envolvesse o toque. A gente tentou colocar uma história no meio, talvez a história tenha sido a parte que mais deu certo pra tentar chamar atenção...</p>	<p>Aula historiada para envolver os alunos.</p>	Base de conhecimentos
3	<p>- Eu acho que um muito grande para mim especificamente é acertar o nível de complexidade de tarefas dentro de uma aula, foi. Então, a gente percebeu que uma coisa que funcionava ali era fazer as estações com diversas tarefas, mas às vezes, acho que aconteceu na nossa aula de luta também. Às vezes a gente, a explicação por ela ter que ser muito breve tem que ser de uma atividade simples e a complexidade tem que ser aumentada durante a atividade</p>	<p>Referente a complexidade da aula/tarefa – fazer estações com diversas tarefas.</p>	Base de conhecimentos

	ou em outros momentos de aula.		
4	- [...] Daí quando a gente, meu, com o passar do tempo é isso, pra mim a prática ali é fundamental pra isso, como a gente vai pegando e e pega rápido, né? Tipo, vai fazendo esses ajustes rápidos que a prática ali, meu, é sensacional, faz muita diferença sério.	Prática de ensino – prática docente. Reflexão na ação.	Prática de ensino
5	- Eu acho que a importância ela é... De estar lá pra mim ela gigantesca. Porque você aprende ali, então tipo e não só pra aquela faixa-etária, né? Porque são coisas que você faz ali que vão te ajudar em qualquer outra. Então dar aula mesmo, né? De você entrar dentro da atividade, esse trabalho de entrar na atividade que você vai precisar nas outras, mas que eu tinha muita dificuldade então.	Importância não apenas pela faixa etária (Ed. Infantil), mas pela constituição da formação docente.	Identidade docente Educação infantil
6	<p>- Mas principalmente a questão de eu poder me confirmar enquanto professor.</p> <p>- Comunicação eu diria que não foi uma dificuldade muito grande, eu acho que foi algo que eu já, pelo menos pra mim eu já sinto um pouco mais de facilidade.</p> <p>- [...] teve duas aulas assim que eu diria que deram muito certo. Então, teve aula do coelhinho e a aula de dança. Então assim, a aula do coelhinho toca muito nessa questão do que eu falei da ludicidade, da simbologia, do jogo simbólico e, de cada atividade que você for passar para criança você colocar essa ideia diferente pra ela sabe? Não ser um simples fazer o movimento, fazer o exercício, fazer atividade, né? Que é mais esse por de trás assim, fazer com que a criança ao fazer a atividade ela se sinta dentro de</p>	<p>A constituição do ser professor.</p> <p>Facilidade na comunicação.</p> <p>Importância da ludicidade, da simbologia e do jogo simbólico para envolver os alunos na atividade.</p>	Identidade docente Base de conhecimentos Base de conhecimentos

	um ambiente totalmente diferente, [...] Você tira elas daquele ambiente assim, então elas não tão mais na escola, elas tão na floresta, elas tão no mar, elas tão no barco, elas tão no céu, elas se transportam para outro lugar e isso faz com que você consiga emergir elas dentro da aula.		
7	<p>- É que a gente colocou a questão da organização, o estilo tarefa é o mais fácil de se trabalhar. E aí eu acho que a gente, a nossa divisão a gente fez as três aulas dividindo em grupos, com estações e isso facilitou que todo mundo praticasse, né? A questão do tempo também, pra que todo mundo, pra que as crianças não ficassem entediadas em uma estação.</p> <p>- Então eu acho que essa questão organizacional a gente foi muito bem e a parte da ludicidade também. Eu acho que a gente conseguiu entrar no ambiente que eles conheciam, né? Que a gente fez. Apesar de ter clichê a gente fez herói 1, herói 2 e aí pra não ser herói 3 a gente foi pra... Exploradores, caçadores. Acho que esses dois pontos, organização e ludicidade a gente foi bem. Não sei se era pra falar sobre a gente.</p>	<p>Prática de ensino (estilo tarefa) e tempo de prática pelos estudantes-professores.</p> <p>Sobre as aulas ministradas... Destaque para a organização de aula, estilo de ensino tarefa e a ludicidade criada para o engajamento dos alunos - preocupação em realizar um bom trabalho com e para os alunos.</p>	Prática de ensino + Base de conhecimentos Base de conhecimentos
8	<p>- Foi.</p> <p>Sobre a escola, os materiais de lá são muito bons e o espaço também muito bom assim, acho que é isso, [...] Porque é grande, é seguro, né? Têm escolas que não daria pra fazer aula com criança e é isso, eu acho que é</p>	<p>Concorda com o Sujeito 7 sobre a utilização do estilo tarefa e os outros dois pontos: organização e ludicidade.</p> <p>Os materiais e os espaços disponíveis para o trabalho pedagógico na EMEI.</p>	Prática de ensino 2 Base de conhecimentos Educação infantil

	isso.		
9	<p>- Do meu ponto de vista, acho que o que deu certo assim foi a liberdade de escolha e de atuação assim. Pra que a gente pudesse fazer o que a gente se sentisse motivado, né?</p> <p>- E aí ter espaços diferentes e todos os materiais lá, pra mim foi o que mais mexeu comigo assim.</p>	<p>Destaque positivo - Liberdade de escolha e atuação no exercício da docência.</p> <p>Assim como ter diferentes espaços e todos os materiais disponíveis.</p>	Prática de ensino Educação infantil
10	<p>É, eu acho que o que mais deu certo foi a experiência. De ter uma experiência dentro desse contexto, né? Infantil. De ter conseguido realizar as, aquilo que, os objetivos que eram propostos, de conseguir exitoso na maior parte das atividades.</p> <p>- De ter conseguido realizar as, aquilo que, os objetivos que eram propostos, de conseguir êxito na maior parte das atividades. E eu acho que é dentro desse caminho assim, é.</p> <p>- Também esse, esse contato todo que eu tive com as crianças também, foi super exitoso. Eu acho que a relação com o infantil, as vezes a gente num... Acaba se perdendo no mundo adulto as vezes, e aí eu acho que tem esse resgate mesmo de questões de contato mesmo com questões da infância assim. Eu acho que foi exitoso pra mim.</p>	<p>Ter tido essa experiência - alcance dos objetivos e êxito nas atividades.</p> <p>Autoconfiança.</p> <p>Contato com a faixa etária.</p>	Articulação Universidade-Escola Dimensão afetiva Educação infantil

ANEXO C

LABORATÓRIO DIDÁTICO – BASE DE CONHECIMENTOS

1. Quais conteúdos você desenvolveu na EMEI? (Conhecimento do Conteúdo)

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados (Unidade de Registro)	Comentários (Unidade de Contexto)	Categoria de análise
1	<p>- Tipo a primeira experiência com essa turminha foi fazer uma aula de dança, pensando no reconhecimento das partes do corpo. Então, é, eu escolhi um frevo, como uma, um tipo de dança, escolhi umas músicas de frevo que são músicas infantis, de frevo. E aí, durante, a gente fez uma brincadeira de estátua, só que na brincadeira de estátua eu ia pedindo para eles encostarem um no outro diferentes partes do corpo, né? E aí depois a Sujeito 3 levou o violão, a gente fez uma roda cantada, ela tocando e aí a gente também continuou mais na ludicidade deles se movimentarem dançando, falando dos bichos, então eram musiquinhas de bichos e eles imitavam os bichos dançando, aí essa aula foi a primeira que eu até tentei fazer aquela experiência da sambinha, de levar a boneca...</p> <p>- [...] foi uma aula que rolou. Assim, eles dançaram e fizeram os reconhecimentos das partes do corpo e depois desenharam. Eu pedi que fizessem os desenhos em grupo, onde cada um fosse desenhando uma parte. Aí o desenho teve um grupo que entendeu bem o que era para fazer e fez cada pessoa, cada criança ia desenhando uma parte, os outros grupos eles fizeram tipo um desenho aqui, um desenho aqui, desenhos separados assim.</p> <p>- Aí a segunda aula, deixa eu lembrar... eu acho que foi a do</p>	<p>Conteúdos: Conhecimento do corpo; dança – frevo; brincadeiras populares – estátua; roda cantada; mímica.</p> <p>Estratégias: personagens; violão; músicas infantis de frevo; desenho em grupo;</p> <p>Conteúdos: habilidades motoras – locomoção – saltos e rolamento; caça ao tesouro no parque.</p> <p>Estratégias: circuito - tema de heroínas e heróis.</p>	Conhecimento do Conteúdo

	<p>círculo de habilidade, é. Fiz um círculo que foi ali no coberto né, que como o pessoal távava dando umas aulas bem legais com o tema de heroínas e heróis e alí no círculo eu acho que eu, é um espaço que eu tenho mais dificuldade de dar aula de todos da EMEI. Por causa da... Que você vai competir com a cama elástica e uma piscina de bolinha né? É difícil você competir com uma cama elástica e uma piscina de bolinha né? Que é superdivertido, aí eu pensei de continuar nessa proposta, então deles os super-heróis fazer um círculo de habilidades de saltos e locomoção. E aí eu aproveitei a piscina de bolinha e a cama elástica no círculo também. E também revi o rolamento da aula anterior que foi de ginástica da Sujeito 8, que eu senti dificuldade, eu tava com eles no rolamento e eu vi que eles ainda tinham muita dificuldade. E aí foi uma aula que todos ajudaram, todos do grupo, cada um ficou numa estação, e eles, o círculo é uma coisa que eu acho que eles já... eles batem o olho, e meio que já até sabem o que fazer e vão criando né. E aí, agora é a última aula que foi o caça ao tesouro no parque.</p>		
2	<ul style="list-style-type: none"> - Dança. - Mas, a gente especificamente desenvolveu... A gente trabalhou com lutas... - Com jogos, e aí dentro de jogos, a gente trabalha a questão de arremesso e das bexigas. Que foi nossa primeira aula... 	<p>Conteúdos: dança; lutas; jogos (arremesso e conhecimento do corpo – bexiga).</p> <p>Estratégias: não mencionada.</p>	Conhecimento do Conteúdo
3	<ul style="list-style-type: none"> - A gente tentou trabalhar ginástica, lutas, daí jogos e brincadeiras e... - Então, é dos, dos cestos com as bolinhas que a gente trabalha tanto a questão do jogo quanto a 	<p>Conteúdos: ginástica; lutas; jogos e brincadeiras; conhecimento do corpo.</p>	Conhecimento do Conteúdo

	<p>questão motora mesmo de conseguir fazer um remesso.</p> <p>- Então, a gente percebeu que uma coisa que funcionava ali era fazer as estações com diversas tarefas, mas às vezes, acho que aconteceu na nossa aula de luta também. Às vezes a gente, a explicação por ela ter que ser muito breve tem que ser de uma atividade simples e a complexidade tem que ser aumentada durante a atividade ou em outros momentos de aula.</p> <p>- Com jogos [...] - Então, era de identificação de partes do corpo, né? [...] Então, quando eles começavam... Ah, só pode bater com a mão, agora é só com cotovelo, só com o joelho, essa questão de identificação.</p>	<p>Estratégias: jogo como fim em si e como meio para a questão motora – arremesso; estações com variação da tarefa; comunicação: explicação breve; aumento da complexidade da atividade – simples para complexa.</p>	
4	<p>- [...] E depois a gente percebeu que fazia mais a pena focar no jogo simbólico e dentro dele e ir criando atividades pra as diferentes tarefas motoras</p> <p>- O ninja tá bem entrelaçada com a ideia da locomoção, né? Atividade, então a gente tentou fazer meio que o rastejar e saltar em sequência lá no parque.</p> <p>- Por exemplo no arremesso, eles tinham que acertar os alvos e a gente falava. Ah, arremessa por cima da cabeça, com uma mão.</p> <p>- Jogos de conteste.</p>	<p>Conteúdos: habilidades motoras: locomoção – rastejar e saltar; manipulação – arremesso;</p> <p>Estratégias: jogo simbólico (como meio); variação da tarefa.</p>	Conhecimento do Conteúdo
5	<p>- Quais são as habilidades que o ninja tem. E aí você vai montar as aulas pensando nessas habilidades, tanto que nas duas aulas foram isso, né? A primeira foi com salto e a forma de andar e a segunda já também, já trabalhou um pouco desse andar mais para baixo, desse equilíbrio. Então foram isso.</p> <p>- E aí na mesma atividade a</p>	<p>Conteúdos: habilidades motoras (salto); boliche.</p> <p>Estratégias: temática ninja.</p>	Conhecimento do Conteúdo

	<p>gente reuniu todo mundo, fez a arrisca com um metro de distância e falou, só pode jogar atrás da risca. E ia fazendo essas adaptações. O boliche também, porque eles iam no boliche, ele já ia em cima das garrafas pra jogarem a bola, né?</p>		
6	<p>- Por exemplo, as duas primeiras aulas que eu planejei, é... Principalmente a primeira que tava muito focado em circuito e eles realizarem uma tarefa, né?</p> <p>- A gente estudou que o... Têm os jogos de exercícios, né? Então, a ludicidade nesse tipo de caso tá no simples fazer o movimento.</p> <p>- A gente planejou uma série de aulas que iam trabalhar locomoção, manipulação de objetos e deslocamento. Eu acho que foi isso... E equilíbrio, enfim. A gente planejou e eu não me atentei em tipo, tentar colocar algum, alguma simbologia nessa aula sabe?</p> <p>- O jogo de dança... tipo, trabalhar um pouco disso. Então a criança nas suas várias formas de se expressar, então em conhecer as partes do seu corpo, sendo animais diferentes, no estátua, eu comentei até com professor, tipo e isso é muito importante também</p> <p>- Toca do Coelho, em que uma criança era o lobo mau e aí você foi percebendo e eu fui percebendo que várias crianças queriam ser o lobo mau porque era um papel de destaque entre os coelhinhos.</p> <p>- E o primeiro, a primeira parte do conteúdo foi mais trabalhar deslocamento, manipulação de objetos e equilíbrio. Que eu acho que assim, são fatores básicos que na verdade não ficaram</p>	<p>Conteúdos: jogos de exercício; habilidades motoras (locomoção, manipulação e estabilização); dança; conhecimento do corpo; estátua; toca do coelho.</p> <p>Estratégias: circuito; ludicidade; aula temática – Monstros/Halloween;</p>	Conhecimento do Conteúdo

	restritos só nessas aulas, né?		
7	<p>- [...] apesar do sol a gente conseguiu fazer uma boa aula de ginástica, ocupando a sombra. E aí eu vi uma aula que eu acompanhei que elas estavam pintando e tal, e eu achei super legal.</p>	<p>Conteúdos: ginástica. Estratégias: não respondeu a pergunta.</p>	Conhecimento do Conteúdo
8	<p>- A gente fez uma aula de lutas entre eles, batia no chão, batiam neles e não doía.</p> <p>- Ah, o colchão é pela segurança mesmo assim, pela segurança e pela diversidade de uso também, né? A gente usou pra salto, pra cambalhota, pra parada de mão...</p> <p>- Então, se a primeira aula foi enfim, de perceber as partes do corpo. Depois a gente precisava dar uma continuidade assim pro plano, né?</p> <p>- Então a gente deu ginástica, deu alguns jogos e brincadeiras, a Sujeito 2 e a com a Sujeito 3 deu lutas, a Sujeito 1 deu dança.</p>	<p>Conteúdos: lutas; ginástica (rolamento e parada de mão); habilidades motoras – salto; conhecimento do corpo; jogos e brincadeiras.</p> <p>Estratégias: não mencionou.</p>	Conhecimento do Conteúdo
9	<p>- As nossas aulas foram uma pra cada lado, né? A primeira aula foi descoberta orientada, com as relações de, de motricidade, algumas habilidades mais básicas de, de manejos, de objetos diversos, de deslocamento e o salto, né? A segunda a gente já foi pro lado exploratório, né? Com as caixas, formas geométricas. E a terceira a gente deu uma aula bem diretiva assim, de brincadeira, e mais pausada, uma aula do efeito sanfona, né?</p> <p>- Pega-pega, né?</p> <p>- Que a gente não sabia se ia dar certo. Porque jogo de regras, né? Bem mais difícil aí, que desafiador...</p>	<p>Conteúdos: habilidades motoras (manipulação e locomoção); formas geométricas; jogos de regras</p> <p>Estratégias: descoberta orientada; exploração; aula diretiva.</p>	Conhecimento do Conteúdo
	- É, eu acho que é isso, né?	Conteúdos: habilidades	Conhecimento

	<p>Locomoção, né? É, manipulação, que foi né, a questão das caixas, né? Foi o equilíbrio que a gente colocou na aula do rolamento. É, acho que a gente colocou mais essas.</p> <p>- É, eu acho que foi isso. A gente tentou trazer as... É, explorar as ações básicas, né? Que é de locomoção, manipulação e equilíbrio, e dentro dessas ações tentar trazer os indicadores lúdicos, né? Que a gente tentou, e que são eles, né? A gente colocou bastante desafio, é, trazer as possibilidades que eles eram... Exercícios que eles capazes de realizar, né? E dentro desses, dentro dessas ações colocar o lúdico pra que eles pudessem explorar as, o máximo aquelas habilidades que vai fazer eles poderem adquirir novos conhecimentos ou né, conhecer novas atividades, é acho que foi muito isso.</p>	<p>motoras (manipulação, locomoção e estabilização)</p> <p>Estratégias: indicadores lúdicos; inserção do lúdico; adequação das atividades de acordo com as potencialidades dos alunos.</p> <p>5 indicadores (prazer funcional, desafio, possibilidades, simbolismo e construtivo).</p>	do Conteúdo
10			

2. Quais os critérios utilizados para a seleção destes conteúdos? (Conhecimento Curricular)

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados (Unidade de Registro)	Comentários (Unidade de Contexto)	Categoria de análise
1	<p>- Na dança eu acho que primeiro porque como é algo que eu já tenho mais familiaridade, era a primeira aula. Então, eu falei: vou jogar um pouco mais na minha zona de conforto, pra conhecer um pouco melhor a turma e já usando essa coisa do reconhecimento das partes do corpo...</p> <p>- Então eu escolhi esse primeiro e da dança porque já era algo que eu já tinha mais familiaridade, e talvez, na época, eu tava estudando um pouco frevo também.</p> <p>- Aí a segunda aula, foi, eu</p>	<p>Familiaridade com o conteúdo – “zona de conforto” (segurança).</p> <p>Reconhecimento dos interesses dos alunos; Valorização do lúdico.</p>	Conhecimento Curricular

	<p>acho que falei até um pouco, foi porque eu quis seguir aquela questão dos heróis, que eu achei que eles curtiram bastante, essa questão lúdica</p> <p>- E a última aula foi porque eu já tava fazendo um estágio de 10 horas lá com essa turma também, e aí eles estavam gostando muito de ficar no parque nos últimos dias, acho que tá um tempo gostoso, no parque não tá nem muito calor nem tá frio, aí eu falei: Ah! Vou aproveitar o espaço do parque um pouco.</p>	<p>Reconhecimento dos interesses dos alunos; Aproveitamento dos espaços.</p>	
2	<p>- A gente tentou escolher atividades mais simples. Assim, atividades que a gente já tinha feito aqui também na disciplina do Dantas no semestre anterior.</p>	<p>Atividades simples; Utilização/realização de atividades conhecidas na própria faculdade (formação).</p>	Conhecimento Curricular
3	<p>- A gente tentou um pouco trabalhar as modalidades de movimento dentro das aulas primeiro, né?</p> <p>- É, o que é separado assim por modalidade de movimentos, não sei uma palavra boa pra isso. E aí, esse era o nosso critério principal.</p> <p>- [...] tentar passar todas as práticas de movimento, passar por todas. E aí os objetivos específicos dependia muito do que a gente observava lá e do que eles gostavam, acho que é importante.</p>	<p>Contemplar todas as modalidades de movimento.</p>	Conhecimento Curricular

			Conhecimento Curricular
4	<p>- [...] as primeiras aulas a gente planejou primeiro na tarefa, principalmente na tarefa motora e depois a gente tentava pensar o como a gente daria aula. Então assim, a gente dá aula de treinar, vai dar uma aula de arremessos e de manipulação, de rastejar, esse tipo de coisa. Depois a gente tentava se virar pra, ah como a gente vai fazer isso dentro da aula? E depois a gente percebeu que fazia mais a pena focar no jogo simbólico e dentro dele e ir criando atividades pra as diferentes tarefas motoras, tanto que o ninja englobava algumas coisas e o...</p> <p>- O da floresta englobava várias coisas também. E assim, a gente primeiro pensou, qual vai ser o jogo simbólico? E a partir daí a gente que, que daí por exemplo, dentro de uma floresta pode fazer qualquer tipo de atividade, entende? Daí as crianças já tavam completamente englobadas dentro da... Da histórinha e a gente foi pegando o jeito disso com o passar das aulas.</p> <p>- [...] o ninja foi uma tirada que foi por causa da turma, a turma que a gente acompanhou no estágio no primeiro semestre, eles gostavam muito de ninjas e sempre queriam ficar fazendo coisinhas de ninja com a gente. Daí eu falei, tem que ser uma aula de ninja.</p> <p>- Até pela questão do, da, do como a gente pensava do... A gente vai trabalhar tarefa motora, né? Então, essa estação é pra trabalhar essa tarefa motora, essa estação vou trabalhar outra tarefa. Então a gente sempre tentou</p>	<p>Inicialmente pensava na tarefa motora para depois adequar na aula. Posteriormente, pensavam primeiro no jogo simbólico para depois incluir as tarefas motoras dentro dele.</p> <p>Observação e reconhecimento dos interesses dos alunos como fator para escolha dos conteúdos/atividades.</p>	

	separar por isso, pra ficar mais fácil pra a gente organizar, né?		
5	<p>- No começo, era tipo, o que que a gente vai poder trabalhar com eles? E aí a gente pegava, escolhia, tipo na primeira que a gente queria fazer essa experimentação, né? Então a gente é montava o objetivo e ia pensando nas atividades a partir disso. Depois que a gente mudou, que é a, o ninja formou, né? Que a gente falou nossa, vamos querer trabalhar o ninja com eles. E a partir disso a gente ficou pensando no que que você pode explorar daquele tema. Quais são as habilidades que o ninja tem. E aí você vai montar as aulas pensando nessas habilidades, tanto que nas duas aulas foram isso, né?</p> <p>- A imaginação e o espaço.</p> <p>- [...] tinha algumas que a gente barrava por não sentir</p>	<p>Inicialmente pensava nos objetivos para depois pensar nas atividades. Posteriormente, pensava em um tema (por exemplo ninja) para depois pensar nas possibilidades daquela temática.</p> <p>Criatividade e o espaço disponível.</p> <p>Não realização de algumas propostas por sentirem-se</p>	Conhecimento Curricular

	<p>confortável ao longo do... A gente não passou nessas três últimas aulas querendo dar cambalhota, mas toda aula a gente barrava porque assim, não. Eu não tenho capacidade... Eu não me sinto preparado pra dar uma aula de cambalhota e estando sozinho ainda. Então, pra escolher a gente não tinha mais critério. A gente acabava barrando por não sentir preparado em algumas atividades.</p>	<p>inseguros para a gestão da atividade.</p>	
6	<p>- Olha eu tentei dar aulas das, das mais diferentes, sei lá, áreas possíveis. Porque eu queria dar aulas que fossem um pouco mais direcionadas e a aulas que fossem um pouco mais livres nesse sentido.</p> <p>- Então, essa última aula de dança era algo que eu já queria dar e queria que fosse a última aula porque eu tenho proximidade com a dança, é algo que eu curto bastante.</p> <p>- As aula do coelhinho, aula dos Monstros, do Halloween, foi para trazer um pouco da... Da simbologia próximo da data que as crianças tavam e eu fui pensando isso [...] Então eu acredito que assim, usar o calendário de datas, seja o da escola, seja o calendário civil, enfim, para você ir contextualizando as crianças com coisas que são da sociedade, sei lá. Eu acho que isso ajuda a ir inserido elas assim um pouco no futuro.</p> <p>- [...] Então deslocamento, equilíbrio e manipulação de objeto, tem que acho que está paralelo com a definição dos conteúdos. Eles sempre têm que tar ali, porque são coisas que para essa faixa etária é muito importantes, as crianças</p>	<p>Desejo de ministrar aulas diretivas e não diretivas.</p> <p>Familiaridade com o conteúdo.</p> <p>Utilização de datas da escola ou do calendário civil para introdução dos alunos na sociedade.</p> <p>Em paralelo aos conteúdos, as habilidades motoras de base devem estar sempre presentes em função da faixa-etária e da necessidade de seu aprimoramento.</p>	<p>Conhecimento Curricular</p>

	irem se desenvolvendo as habilidades motoras delas e irem se aprimorando, né? Eu acho que para essa faixa-etária e pra Ensino Fundamental I é bem importante.		
7	<p>- [...] a gente quis que eles experimentassem as diversas práticas corporais possíveis dentro do, do limite de aulas que a gente tinha. Então a gente tentou não repetir e abordar tudo que era possível nessa agenda.</p> <p>- E outro, acho que outra coisa que a gente pensou, é... Em fazer coisas que eles não fazem geralmente. Por exemplo, pega... Eu queria ter feito um pega-pega e tal, mas isso eles já... Eles não precisam de um professor pra fazer um pega-pega, enfim, esconde-esconde, seriam atividades muito divertidas pra eles, mas acho que eles fariam sem a gente lá.</p>	<p>Contemplar o maior número de práticas corporais nesta agenda.</p> <p>Outro critério – atividades/conteúdos que não fazem geralmente.</p>	Conhecimento Curricular
8	<p>- Espaço. E outra coisa que a gente pensou foi na diversidade de conteúdos...</p> <p>- Que a gente ia passar pra eles. Então, se a primeira aula foi enfim, de perceber as partes do corpo. Depois a gente precisava dar uma continuidade assim pro plano, né? [...] Tinha que ter uma continuidade, a gente tentou diversificar o máximo possível, dentro do grupo todo. Então a gente deu ginástica, deu alguns jogos e brincadeiras [...] A gente tentou, acho que um dos principais critérios foi diversificar e tentar em pouco tempo dar o máximo de práticas pra eles possível.</p>	<p>Espaço e diversidade de conteúdos.</p> <p>Diversificar e contemplar o maior número de práticas corporais nesta agenda.</p>	Conhecimento Curricular
	- [...] foi tentar mapear e ver como que era a turma, né? [...]	Inicialmente mapear a turma.	Conhecimento Curricular

9	<p>Depois a nossa dupla quis ir pro extremo da, da exploração, acho que a gente viu a aula da Dani, que tinha as coroas e tinha o caminho da floresta ali e tal, por mais que tivesse sido exploração pra descoberta orientada, aquilo ali ficou mais na, na nossa cabeça e o lance de eu me desafiar. Porque eu sei que eu sou muito mais diretivo, eu sei que eu sou muito mais jogos de regras e tal, até mesmo pelo meu perfil e histórico profissional. Então ali por conta do uso das caixas, o Sujeito 10 havia comentado, ah, tem as caixas e tal, que eu não havia visto, né? E aí euachei legal a ideia. Então a segunda aula de exploração foi mais no sentido de mudar e se desafiar, né? E ir pra longe da zona de conforto. E aí a terceira aula, visto que a segunda metade da aula da exploração flutuou demais e a gente perdeu a turma, e era uma turma mais dificultosa, a gente veio pro extremo oposto, apitos, combinados ali, né?</p>	<p>Devido ao perfil e histórico profissional (mais diretivo), a intenção era se desafiar com aulas menos diretivas.</p> <p>Se desafiar – sair da zona de conforto.</p> <p>Por último, optou-se por uma aula mais diretivas em função da aula anterior – “perda da turma”.</p>	
10	<p>- A gente tentou trazer as... É, explorar as ações básicas, né? Que é de locomoção, manipulação e equilíbrio, e dentro dessas ações tentar trazer os indicadores lúdicos, né? Que a gente tentou, e quem são eles, né? A gente colocou bastante desafio, é, trazer as possibilidades que eles eram... Exercícios que eles são capazes de realizar, né? E dentro desses, dentro dessas ações colocar o lúdico pra que eles pudessem explorar as, o máximo aquelas habilidades que vai fazer eles poderem adquirir novos conhecimentos ou né, conhecer novas atividades, é acho que foi muito isso.</p>	<p>Habilidades motoras de base.</p> <p>Desafios e indicadores lúdicos.</p> <p>Atividades que eles eram capazes de realizar e dentro destas ações, inserir o lúdico.</p>	<p>Conhecimento Curricular</p>

**3. Quais estilos de ensino você adotou nas aulas ministradas na EMEI? Por quê?
(Conhecimento pedagógico geral)**

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados (Unidade de Registro)	Comentários (Unidade de Contexto)	Categoría de Análise
1	<p>- É, eu acho que assim, a minha experiência da dança, principalmente da dança contemporânea, eu aprendi muito uma coisa que tipo, se chama: contato improvisação. Que a gente faz no teatro e também no, na dança, né? E aí eu gosto muito de tá sempre jogando com as crianças nesse sentido. Então eu proponho, mas nada garante que aquilo que eu propus vai ser o que eles vão querer, né? Eu acho que a gente tem, a gente estuda pra ter referenciais lúdicos, simbólicos, que eles realmente gostam e que vai facilitar a aprendizagem deles. Mas eu gosto muito de trabalhar, assim, eu gosto de dar esse espaço pra eles trazerem coisas e eu tento sempre tá atenta pra jogar com eles e aproveitar o que eles trazem.</p> <p>- [...] eu gosto de dá possibilidades também, pra eles também resolverem problemas. Que nem na última aula do caça ao tesouro eu falei: pessoal, gente, coloca nuns lugares difícil, os tesouros, que eu quero ver como que eles vão se sair nessa. Então eu gosto de trabalhar dessa forma, acho que, é uma forma de ser uma descoberta orientada, não é? Eu acho que sim, né? Mais do que, acho que, parece mais comigo, com a minha identidade como professora do que passar tarefas, que eu também acho legal, acho que têm aulas geniais assim, mas eu gosto</p>	<p>Observação e “escuta atenta” do estudante-professor frente as respostas individuais e coletivas dos alunos na atividade. Respeito aos interesses e individualidades dos alunos – Campo de experiência: corpo, gestos e movimentos.</p> <p>Referências e experiências pessoais (história de vida) repercutem na ação docente.</p> <p>Descoberta orientada: propõe à ampla experimentação e a resolução de problema. Há uma identificação pessoal a esta prática – mais próxima de sua identidade como professora.</p>	Conhecimento pedagógico geral

	mais de seguir nessa linha.		
2	<p>- Que foi descoberta orientada. E aí também acho que foi mais uma aula no sentido da gente, era a primeira aula de todas, né? Então, de... Tentar conhecer a turma, de ver como eles estavam motoramente [...] Com bexigas na descoberta orientada</p> <p>- Nossa! A aula de lutas foi difícil. É, acho que desde... A gente tentou escolher atividades mais simples. Assim, atividades que a gente já tinha feito aqui também na disciplina do Dantas no semestre anterior. Então, ah coisa que envolvesse o toque. A gente tentou colocar uma história no meio, talvez a história tenha sido a parte que mais deu certo pra tentar chamar atenção...</p> <p>- Era dos piratas. Sim, mas ao mesmo tempo que a história na minha cabeça foi o que acabou dando certo para que aquilo funcionasse, foi um dos nossos erros. Porque foi uma história que era para ser uma narrativa. Então, ah vocês são os Piratas e começa da seguinte forma, depois você tem que ir... Pegou o vilão, tem que empurrar o vilão no mar... Ah, e o Vilão perdeu a perna e agora todo mundo de um pé só... Perdeu a mão, Capitão Gancho. Como a gente construiu assim a gente optou por fazer com todos eles juntos. E, acho que foi uma coisa que inclusive a gente comentou no final dessa aula, que talvez tivesse sido mais efetivo a gente ter dividido as crianças em estações. Para controle de</p>	<p>Descoberta orientada – mapeamento/avaliação diagnóstica para identificação dos aspectos motores dos alunos.</p> <p>Aula historiada para a aula de Lutas; Modulação do nível de complexidade – atividades simples.</p> <p>Dificuldade em gerir a aula no grande grupo, devido a atitude de alguns alunos, ora se empurrando, ora se agredindo durante a aula e, ao mesmo tempo, o de lidar com a inclusão de um aluno NEE.</p> <p>Ao refletir sobre a aula, proporia novamente em estação – para buscar a atenção e participação de todos. Desafio de “controlar” a turma.</p>	Conhecimento pedagógico geral

	<p>pequenos grupos, porque acho que durante essa aula teve alguns problemas, né? Aqueles meio que recorrentes de criança que não tem o que fazer e tudo mais. E aí ao tentar lidar com isso ainda tinha todo o resto do cenário de pessoas se empurrando e, né? Se jogando no chão, dois estavam rolando que era o Pedro e o outro. É, então eu acho que essa aula foi extremamente desafiante pra controlar, para controlar e pra tentar ter a atenção de todos e a participação de todos. E ao mesmo tempo a gente também lidou acho que durante todo o semestre lá na EMEI, com ter o Francisco nas nossas aulas, que muitas vezes...</p>	Reflexão a posteriori.	
3	<p>- [...] Então, é, dos, dos cestos com as bolinhas que a gente trabalha tanto a questão do jogo quanto a questão motora mesmo de conseguir fazer um remesso. Acho que a gente acabava era se definindo por isso assim, tentar passar todas as práticas de movimento, passar por todas. E aí os objetivos específicos dependia muito do que a gente observava lá e do que eles gostavam, acho que é importante [...] Que foi descoberta orientada.</p> <p>- Acho que vai muito da instrução, né? Desculpa. Vai muito da instrução de... o maior problema é de conseguir instruir, explicar uma atividade para eles que... Mas, a partir do momento que a gente propõe uma e aumenta a complexidade dentro dela, eles entendem, e eles</p>	<p>Flexibilização dos objetivos específicos de acordo com as respostas individuais e coletivas dos alunos na atividade. Jogo como meio (questão motora) e com fim (regras).</p> <p>Dificuldade na comunicação (instrução); Modulação do nível de complexidade – atividades simples.</p>	Conhecimento pedagógico geral

	conseguem fazer, eles têm essa motivação intrínseca.		
4	<p>Foram mais diretivas. [...] Por exemplo no arremesso, eles tinham que acertar os alvos e a gente falava. Ah, arremessa por cima da cabeça, com uma mão. É, a gente, a gente não deixava eles perguntarem: tem esse arremesso? Esse outro tipo de arremesso? Pode arremessar por cima da cabeça? Com as duas mãos? [...] Eu não sei se era exatamente um tarefa, né?</p> <p>Geralmente... É, a maioria das nossas aulas foram estações, né? [...] Até pela questão do, da, do como a gente pensava do... A gente vai trabalhar tarefa motora, né? Então, essa estação é pra trabalhar essa tarefa motora, essa estação vou trabalhar outra tarefa. Então a gente sempre tentou separar por isso, pra ficar mais fácil pra a gente organizar, né?.</p> <p>- [...] É muito mais fácil você organizar 10 crianças em uma estação do que 30 num espaço inteiro, né? Como atividade. Acho que uma desvantagem, é principalmente a questão do repertório motor, né? A gente minimiza muito o que as crianças poderiam fazer e até mesmo a utilização do espaço. A gente minimiza tudo, né? Basicamente, a gente centraliza muita atividade e deixa pouco pra criança [...] Sei lá, meio que se empoderar do que ela pode fazer ali dentro, né? [...] Mas assim, acho que na questão do controle acho que fica muito mais fácil pro professor dar aula no tarefa do que no exploração.</p>	<p>Não exploravam outras formas de “fazer” e, sempre determinavam o que e o como realizar.</p> <p>Aulas diretivas, adoção do estilo tarefa. Estações organizadas por habilidades motoras.</p> <p>Reflexões de vantagens e desvantagens entre os estilos de ensino para a o “ensino” e a aprendizagem.</p>	Conhecimento pedagógico geral

	<p>- Não. Tanto que na aula do ladrilho pra gente tenha sido aula mais bagunçada de todas que a gente deu. Mas pra as crianças foi uma das aulas mais legais, né? Todas... Mesmo as que tavam falando que a gente organizou mal o material e ficou tipo às vezes ficava muito tempo uma criança com a bola e a outra não pegava quase nunca. Mas assim, ao final da aula todos tavam super animadas, tinham adorado a aula, estavam todas felizes. Acho que essa questão, acho que elas ficam muito mais alegre quando é uma atividade mais aberta, deixando elas se virarem do que a gente ficar condicionando o que tem que fazer.</p> <p>- A gente tava contando que teria uma quantidade x de bolas e um tipo x de bola, né? Pra... Lá que você apresentou, o batalha. Tinha que ser uma bola maior no centro, mas que desse para ser empurrada pelas outras bolas que a gente tinha, né? E daí a gente acabou chegando lá e se deparando com esse... Com esse empecilho. [...] E já ia... A gente tava, as quatro bolas que daí ficava pra cada lado era bola de futsal, né? Então era muito pesada porque ficava empurrando muito rápido a bola grande que a gente tinha.</p>	<p>Percepção de aula não diretiva ser mais animada que uma aula diretiva – componente emocional/psicológico.</p> <p>Importância de se conhecer a estrutura/espaço e os materiais pedagógicos para o planejamento da aula e, consequentemente a gestão da mesma.</p>	
	<p>- Acho que a gente não tentou uma aula de exploração. [...] Todas as aulas foram diretivas. Eu particularmente me sinto mais confortável numa aula diretiva do que numa aula de exploração.</p>	<p>Todas as aulas foram diretivas – Tarefa.</p>	Conhecimento pedagógico geral

5	<p>- As atividades que a gente propunha a gente restringia a uma forma de fazer. A gente não deixava eles explorarem em várias formas tal. Então era sempre naquela de ó, vão fazer desse jeito e agora vão fazer assim.</p> <p>- Foi uma aula que a gente encontrou vários problemas, né? Porque até mesmo na quadra suja que a gente fez com as bolas, a gente não tava contando ou pelo menos eu não lembrava e não tinha me atentado a isso, que o ladrilho era inclinado. Então no momento que você solta a bolinha, as bolinhas concentravam no canto. As crianças não se atentaram a isso, mas era claro que um time não tinha como vencer. Porque no momento que ele jogava a bolinha pro um time, ela voltava pro time dele e concentrava. Era um jogo condenado naquele lugar, no espaço. Porque não dava, por isso. Talvez se não fosse uma bola, né? Se fosse algum outro material, tipo peteca talvez, ficaria porque ela não vai deslizar na inclinação.</p>	<p>Não exploravam outras formas de “fazer” e, sempre determinavam o que e o como realizar.</p> <p>Importância de se conhecer a estrutura/espaço e os materiais pedagógicos para o planejamento da aula e, consequentemente a gestão da mesma.</p> <p>Reflexão a posteriori.</p>	
6	<p>- Ah, assim, a aula direcionada eu coloco como aquela aula que o professor ele tipo, ele determina totalmente o que a turma vai fazer. Então as atividades, a aula em si, ela é estruturada e ela é dado de uma forma que as crianças façam exatamente o que o professor tá pedindo. Acho que não foge muito, não se dá muita liberdade, não sei se liberdade é a melhor palavra, mas enfim, não se dá muita oportunidade para as crianças fazerem algo muito</p>	<p>Aula direcionada (conceito): não dá possibilidade/oportunidade para os alunos irem além daquilo que o professor orienta.</p>	<p>Conhecimento pedagógico geral</p>

	<p>diferente do que o professor pede.</p> <p>- Na aula não direcionada é muito mais a exploração, a criatividade, a imaginação da criança que vai determinar a fruição da aula ou não. Então, eu acredito que assim, esse tipo de aula não direcionada eu acredito que tem mais a minha cara, eu acredito que, eu percebo que faz mais o meu jeito de ser. Mas ao mesmo tempo é uma aula mais difícil de ser dada, porque por ser uma aula mais livre no sentido de tipo você deixar com as crianças um pouco do, dá forma de fazer a aula e explorar a atividade que você tá propondo, isso muitas vezes tipo, isso requer que você mantenha ao mesmo tempo atenção delas naquela atividade.</p> <p>Então é difícil porque eu sinto pelo menos com a aula de dança, né? Que você ao longo da aula vai perdendo um pouco assim dá atenção de todos. Então eu sinto que esse tipo de aula não muito direcionada e buscando mais exploração da criança é uma aula mais difícil de ser dada do que a direcionada por essa questão de tipo, manter a atenção das crianças na atividade, fazer com que elas mantenham aderência ao longo de todo, todo o exercício, todo jogo, toda a brincadeira, todo movimento que você vai explorar com eles.</p>	<p>Aula não direcionada (conceito): exploração, criatividade e imaginação, os alunos determinam a fruição da aula ou não.</p> <p>Referenciais (característica pessoais) e experiências pessoais (história de vida) repercutem na identidade e na ação docente.</p> <p>Maior dificuldade na aula não direcionada para manter a atenção e aderência no exercício, no jogo, na brincadeira, no movimento que você vai explorar com eles.</p>	
	<p>- É que a gente colocou a questão da organização, o estilo tarefa é o mais fácil de se trabalhar. E aí eu acho que a gente, a nossa divisão a gente fez as três aulas dividindo em grupos, com</p>	<p>Pergunta não realizada</p> <p>Estilo tarefa como opção de aula – utilização de grupos para as estações; Preocupação com o tempo de prática e a ludicidade para o engajamento</p>	<p>Conhecimento pedagógico geral</p>

7	<p>estações e isso facilitou que todo mundo praticasse, né? A questão do tempo também, pra que todo mundo, pra que as crianças não ficassem entediadas em uma estação. Então eu acho que essa questão organizacional a gente foi muito bem e a parte da ludicidade também.</p> <p>- Eu acho que a gente conseguiu entrar no ambiente que eles conheciam, né? Que a gente fez. Apesar de ter clichê a gente fez herói 1, herói 2 e aí pra não ser herói 3 a gente foi pra...</p>	<p>dos alunos.</p> <p>Conhecimento dos alunos – referente as suas características; Observação e “escuta atenta” do estudante-professor frente aos interesses individuais e coletivos dos alunos na atividade.</p>	
8	<p>- Era a necessidade de controlar a turma, assim, acho que isso é um problema, que eu acho que seja um problema ter essa necessidade assim. Eu fui tentando desconstruir isso durante as aulas que eu tava, que a gente deu. Mas eu acho que por um processo meu assim, histórico, em casa meus pais sempre, enfim, respeito, respeito era ficar quieto pra poder o outro poder falar, enfim. E criança não é assim.</p> <p>- A gente pensou ah, vamos dar uma aula de exploração ou descoberta orientada? E a gente não conseguiu porque o nosso estilo é mais ou menos assim, mas é uma coisa que a gente queria desconstruir, só que não conseguimos, enfim, acho que isso foi um problema grande assim.</p>	<p>Pergunta não realizada Referenciais (característica pessoais) e experiências pessoais (história de vida) repercutem na identidade e ação docente.</p> <p>Pensaram no estilo exploração e descoberta orientada, mas o estilo tarefa prevaleceu em função</p>	Conhecimento pedagógico geral
	<p>- Em aula eu me identifico com o modelo direutivo, mais... Mais pautado, mais centralizado mesmo. Porém, em estágio, no parque e na, na interação com, com as próprias crianças, eu</p>	<p>Preferência pelo modelo direutivo no clube, mas no “estágio” a descoberta orientada foi bem legal – “siga o mestre” – pois possibilita a exploração de movimento.</p>	Conhecimento pedagógico geral

9	<p>brincava muito com elas e aí eu acho que o lance do segue o mestre, do modelo da descoberta orientada foi bem legal assim. [...] a gente ia pra brincadeira no parque e em questão de minutos as crianças vem querendo: “ah, vem ver eu aqui”, né? Por conta do egocentrismo e aí de repente a gente tá fazendo uma interação, uma brincadeira de cunho um pouquinho mais descoberta orientada e tá, de repente eu indo no muro, esca... Escalando e andando em equilíbrio e todas, todas atrás assim, ou de repente todos no trepa-trepa inclusive eu.</p> <p>Então em aula, segundo a nossa vivência, diretivo. Agora, talvez se eu tivesse um contato mais longitudinal, acho que eu iria pra esse cunho mais exploratório aí, pra questão de brincadeiras partindo delas assim. Ver o que que poderia emergir dali, que eu poderia colocar alguma pedagogia ou implementar alguma intervenção a partir disso.</p>	<p>Experiência profissional repercute na identidade e ação docente.</p> <p>Aulas mais diretivas, mas se houvesse um tempo maior, optaria por aulas exploratórias e de descoberta orientada – busca pela observação e “escuta atenta” do estudante-professor frente as respostas individuais e coletivas dos alunos na atividade.</p>	
10	<p>- É, eu tô mais acostumado com o diretivo, né? Eu acho que né, minha história de vida... Eu sempre, eu, como aluno eu sempre trabalhei... Tenho trabalhado mais pra essa área diretiva. Então eu acho que é um lugar mais, mais comum pra mim, não não necessariamente que é o que eu prefiro.</p> <p>- Eu acho que a ideia do exploratório, eu acho mais interessante, principalmente pra faixa-etária, né? Do infantil, que eles tão</p>	<p>Identifica-se com o modelo diretivo em função da experiência de vida e profissional.</p> <p>Experiência profissional repercute na identidade e ação docente.</p> <p>Defende o modelo exploratório para a faixa-etária. No entanto, optou por ministrar um modelo de aula mais diretivo devido a</p>	<p>Conhecimento pedagógico geral</p>

	<p>descobrindo todas as coisas, tudo. Só que por exemplo: como a gente pegou uma turma indisciplinada, não posso falar indisciplinada, né? Mas assim, mais dispersa como o Sujeito 9 falou, então uma ação mais diretiva ela funcionava melhor.</p> <p>- Então, eu acho que você tem que saber avaliar a turma que você tá trabalhando pra saber qual que o, o estilo que você vai usar mais. Mas, particularmente eu, eu acho que eu me sinto mais à vontade no direitivo, apesar de gostar mais do exploratório.</p> <p>- Mas teve também a questão do, dos combinados, né? Que a gente trabalhou questões de regras, tudo. Teve também o efeito positivo, também, a disciplina positiva, né? Que a gente tentou sempre, é, incentivar eles a fazerem, as atividades, tudo. Eu acho que foi mais isso, foram isso.</p>	<p>característica da turma – “dispersa”.</p> <p>Avaliar o perfil da turma para a escolha do estilo de ensino.</p> <p>Construção de combinados com a turma e efeito (reforço) positivo.</p>	
--	--	--	--

4. Se você tivesse que contar para alguém quais características têm os alunos da EMEI, o que você falaria? (Conhecimento do aluno)

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados (Unidade de Registro)	Comentários (Unidade de Contexto)	Categoria de Análise
1	<p>- Muito afetivos. Eles são muito carinhosos e afetivos. Eles ficam muito felizes quando a gente chega. Então, não dá nem pra você ficar triste assim quando você tá lá.</p> <p>- [...] dá pra sentir que eles têm muito afeto assim, um pelo outro também, mesmo que tenha as briguinhas que é normal, mas um pelo outro eles são afetuosa e com a</p>	Carinhosos e afetuosa, com os professores e entre eles.	Conhecimento do Aluno

	gente também.		
2	<p>- É, acho que eles são capazes do que muito mais do que a gente eles esperando que eles sejam, muito mais. Motoramente, socialmente, é, eles têm uma sensibilidade para as coisas que acontecem que às vezes você não espera de uma criança de 4 anos.</p> <p>- O Pedro e o outro menininho que eu não lembro o nome dele, que não tavam fazendo exatamente o que a gente tava pedindo. Mas, eles tavam numa luta, e se empurrando e no chão, eles tinham uma noção de até onde eles poderiam ir com outro. Acho que isso é meio inesperado assim.</p> <p>- Então a gente já conhecia as crianças.</p> <p>- (Théo) Fazia absolutamente tudo o que você propunha. Não ficar, era muito na dele, mas ao mesmo tempo tinha essa necessidade de atenção, só que diferente por exemplo do Otávio.</p> <p>- Muito claro o egocentrismo, né? De todos, mas de alguns mais egocêntricos, mais necessários não só dá atenção, mas do... Do Feedback positivo. É. E que se sentiam contrariados e ficavam frustrados e bravos quando a atenção não eram deles. Isso, era o caso do Otávio. Eu tava, eu tava em outra criança e você elogiava outra criança e o Otávio ficava bravo, assim sei lá. Você abraçava, qualquer outro gesto e o Otávio ficava bravo. E aí, ah, não vou falar com você. Então isso era constante assim.</p>	<p>Capacidades para ir além daquilo que cremos. Egocentrismo.</p> <p>Realizou o estágio de 10 horas com essa turma.</p>	Conhecimento do Aluno
	- Porque, as vezes o que	Baixa atenção/concentração.	Conhecimento

		do Aluno
3	<p>acontecia a gente chegava com uma atividade para propor, só que o momento inicial, na roda, quando todo mundo sentava para conversar, a atenção deles é muito pouca.</p> <p>- Eu acho que eles entram na brincadeira porque eles têm esse campo do imaginativo muito forte, né? Então para eles as brincadeiras ficam muito mais legal, porque eles começam a imaginar coisa e aí eles vão trabalhando junto.</p> <p>- [...] eles são muito carinhosos assim, tanto carinhosas quanto carentes de atenção. Assim, de chegar, vir abraçar e falar professora eu te amo, esse tipo de coisa. Acho que antes da gente dar aula mesmo quando a gente tava fazendo os estágios de observação lá, a gente nem dava aula pra eles, a gente só observava. Eles já vinham, você é muito legal professora e abraçava e ficava junto. Então foi bem interessante ver isso e ao mesmo tempo diferentes realidades lá.</p> <p>- É algo que a gente não consegue entrar afundo no de cada um, mas a gente sabia algumas, né? Então acho que para gente é muito importante ver alunos diferentes.</p> <p>- O Otávio é aquele que precisa de atenção o tempo inteiro e ficava grudado na gente, assim principalmente na observação e depois nas aulas um pouco menos. Então toda hora era, ah professora você precisa... Olha só o que eu tô fazendo, eu sei fazer isso, olha o que eu sei. E aí se a gente não dava atenção ele ficava de canto.</p> <p>- E aí quando a gente, quando</p>	<p>Imaginação fértil.</p> <p>Carinhosos e carentes emocionalmente.</p> <p>Alunos com diferentes realidades.</p> <p>Realmente difícil conhecer afundo a realidade de cada um.</p> <p>Aluno egocêntrico.</p> <p>Educados em um modelo</p>

	<p>eles faziam alguma coisa que eles já esperavam uma bronca, porque criança faz as coisas para levar bronca. E aí, ela via de uma forma diferente, quando a gente lidava com as emoções de uma forma diferente, eles ficavam pô... Confuso. Assim, mas a professora não gritou comigo, ela não me deixou de castigo.</p>	<p>“autoritário” e, confusos quando o diálogo se fazia presente.</p>	
4	<p>- [...] difícil perceber rápido a diferença entre como é que ter que dar uma aula pra EMEI, como é ter que dar aula para o pessoal um pouco mais velho. Tanto que as nossas primeiras aulas foram muito mais parecidas, tipo até os feedbacks com, com os meus alunos foram mais parecidos para alunos mais velhos, né? De final de Fund I...</p> <p>- Os únicos professores que pegaram duas turmas na EMEI, né? Inicialmente a gente tava com uma turma de G1, né? Que era mais novinhos e era uma turma bem complicada, acho que inclusive por isso a gente teve muita dificuldade no começo.</p> <p>- A mais tranquila. É talvez a mais tranquila da EMEI. Assim, primeiro a gente tentou focar inicialmente na questão dos combinados que a gente sempre foi algo que falou em aula. Mas era uma turma que era difícil de arcar com os combinados e a gente não queria no começo ficar tirando criança da atividade. A gente tentava se virar ali. Mas assim, era uma turma bastante participativa, mas ao mesmo tempo era complicada na questão dos combinados e na questão de atenção durante a aula, né? Se dispersavam muito durante as atividades. Mas assim, era uma turma completamente participativa,</p>	<p>Diferença de perfil entre alunos da EMEI e do Fund I.</p> <p>Na visão do estudante-professor um problema ter pego duas turmas. Contudo, para seu aprendizado a possibilidade de ministrar aula para turmas diferentes.</p> <p>Contanto com duas turmas com comportamentos opostos, uma “tranquila” e a outra “agitada”.</p> <p>Baixa atenção/concentração, no entanto, turma participativa.</p> <p>Desafio de propor atividades para uma aluna com NEE.</p> <p>Dentre as turmas, aquela com maior repertório cultural.</p>	<p>Conhecimento do Aluno</p>

	<p>todos faziam tudo, inclusive a Vavá, né? Que talvez pra gente inicialmente seria o desafio colocar a Vavá em todas as aulas, mas talvez ela tenha sido a aluna que mais participou de todas as aulas, né? E depois a turma da sala amarela, que foi... Era uma turma completamente tranquila, são crianças, talvez dentro da EMEI foram as crianças mais desenvolvidas que eu achei que eu vi lá. Assim, elas tinham um repertório cultural, sabe? Assim, maior já. Então a gente falava algumas coisinhas e elas já iam expandindo o assunto, super disciplinadas assim...</p>		
5	<p>- Queria falar, era a mais complicada da EMEI. A gente foi de um extremo para o outro, a gente pegou a mais complicada para a mais tranquila.</p> <p>- A gente chegou e falou professora podemos começar? Ela falou: pode. E mais do que isso, né? Não tavam só elas, tavam elas e outra turma junto. E ela falou pode começar, pode. Aí o Sujeito 4 chamou, na hora que ele chamou, juntou todo mundo no quadrado. As crianças sentaram ali e ficaram, quietas, olhando para gente. Só sentaram assim e agruparam todo mundo quietinho e ficaram olhando para gente. É, e aí foi. A aula a gente conseguiu explicar e todos os momentos que a gente precisava chamar atenção deles, eles vinham e paravam.</p>	<p>Contanto com duas turmas com comportamentos opostos, uma “tranquila e a outra “agitada”.</p> <p>Pré-conceito em relação aos alunos e a situação de aula – no parque. Contudo, foram surpreendidos. Também ficaram surpresos com a postura dos alunos durante a aula.</p>	Conhecimento do Aluno
	<p>- Ó, eu diria que assim, é, as crianças lá, acredito que assim, elas têm um respeito muito grande, não digo um</p>	<p>Não respondeu? Elas gostam da aula de Ed. Física, das atividades e das brincadeiras.</p>	Conhecimento do Aluno

6	<p>respeito, mas eu acho que assim, quando a gente fala Educação Física pra eles, pelo menos eu senti isso nas primeiras aulas, sei lá. Eles vêm com um olhar muito diferente [...] Eu não consigo definir exatamente o que é, mas o olhar, o olhar a Educação Física, o olhar a atividade, o olhar a brincadeira é um pouco diferente quando a gente tá lá aplicando pra elas. Pelo menos é o que eu senti, não sei como dá pra definir melhor isso, mas enfim.</p> <p>- [...] a criança ela sente uma vontade muito grande assim, de poder se expressar, de poder usar o seu corpo de várias formas diferentes.</p> <p>- A criança quando ela é o centro dá atenção ou quando ela sente que é o centro da atenção, tipo isso ajuda muito a captar a atenção delas.</p>	<p>Necessidade de poder se expressar e usar o seu corpo de diferentes formas.</p> <p>As crianças gostam de ser reconhecidas/acolhidas.</p>	
7	<p>- E eu acho que as crianças até voltando um pouco na outra pergunta, eu acho que as crianças são mais amorosas do que as crianças no clube. Eu acho que essa parte afetiva pega bastante pra mim. Então as duas turmas que eu fiquei eu senti um carinho grande assim.</p>	<p>Os alunos são amorosos e carinhosos.</p>	Conhecimento do Aluno
8	<p>- Aqueles da EMEI não, os que a gente deu aula. [...] Porque é muito diverso, cada sala é um mundo.</p> <p>- Então, na nossa, na minha opinião é, eles tão muito abertos pra, são crianças que estão esperando o que você quiser ensinar assim. Eles estão abertos e preparados para ensinar, pra aprender coisas diferentes. Faladeiras, falam muito e, mas fazem</p>	<p>Reconhecimento da diversidade dos alunos.</p> <p>Estão abertas para aprender e ensinar. Comunicativas, colaborativas e respeitosas.</p>	Conhecimento do Aluno

	assim, as coisas que a gente pede, ajudam, eles se ajudam muito. Eles gostam de falar, por exemplo, se alguém tem dificuldade pra alguma coisa eles mesmos avisam antes. Acho que essa, esse respeito que um tem com o outro é muito legal assim, lá.		
9	<p>- Muito difícil essa pergunta. Porque são crianças bem heterogêneas ali, dá pra ver que têm, têm crianças de famílias que são da rua, ou do próprio bairro. Dá pra ver que têm crianças que moram mais longe, mas os pais ou familiares moram perto e aproveitam o horário do trabalho, né? Dá pra ver que têm crianças que ainda tão muito dependentes do nicho familiar. Dá pra ver que tem crianças menos. Dá pra ver crianças que tão reproduzindo alguma violência que elas devem estar sofrendo. Dá pra ver que têm crianças bem carentes ainda. E dá pra ver alguns cunhos de personalidade já de algumas assim. Têm algumas crianças assim bem fofas assim, que você já vê que é uma personalidade intrínseca assim, realmente muito prazeroso assim ter contato com isso. [...] Diversidade, muita diversidade. [...] eu acho que é um ambiente bem, bem rico assim, nesse sentido bem legal.</p> <p>- Que tem um processo também que elas tão passando que é da ruptura do ambiente familiar, que é tudo que elas têm, né? Pra criação da rotina e desvinculado da mãe e tal. E eu acho que isso gera uma carência muito grande, né?</p>	<p>Ambiente rico de diversidade.</p> <p>Amorosas.</p> <p>Carência emocional.</p>	Conhecimento do Aluno
	- [...] eu acho que as crianças ajudam muito nessa parte	Estão abertas para aprender – disponíveis.	Conhecimento do Aluno

10	<p>também, porque elas... Elas tão muito disponíveis pra aula, né?</p> <p>- [...] quando a gente chega lá e elas já quererem abraçar a gente, ficar perto da gente assim, já é uma coisa que remete a essa questão mesmo de, de você querer o outro assim, de você tar com o outro.</p> <p>- É, eu até me assustei um pouco assim, porque eu achei é, de cara uma carência afetiva muito grande assim. Eu achei que eles, eu acho que eles têm uma necessidade muito grande de afeto assim e, eu não sei se é por causa da sociedade que a gente vive, que os pais têm que colocar as crianças muito cedo, aí eles acabam ficando muito tempo fora e tudo.</p> <p>- Mas dentro do que o Sujeito 9 falou é, tem bastante essa diversidade mesmo, tem gente, têm crianças de vários, de vários tipos e vários modelos. E, só que eu não tenho um modelo de comparação, então eu fico mais restrito a essas impressões que eu tive mesmo.</p>	<p>Afetivas.</p> <p>Carência emocional.</p> <p>Reconhecimento da diversidade dos alunos.</p>	
----	--	--	--

5. O que você aprendeu sobre a EMEI (escola)? (Conhecimento do contexto escolar)

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados (Unidade de Registro)	Comentários (Unidade de Contexto)	Categoria de Análise
	<p>- Ah, é um espaço que dá pra sentir assim um trabalho coletivo. Eu sinto que o Jean, ele é um, ele é o coordenador, né? Ele é um coordenador muito atento com as professoras e com a escola, e isso faz totalmente diferença. Tanto pra gente que vai fazer estágio quanto</p>	<p>Reconhecimento de trabalho coletivo.</p> <p>Coordenador atento as demandas das professoras e da escola.</p>	<p>Conhecimento do Contexto Escolar</p>

1	<p>imagino para as professoras também.</p> <p>- É, que mais, bom, acho que tem uma dinâmica que é legal de acompanhar, das crianças. Tanto de dormir, da alimentação, os horários, é, que é realmente esse começo que é a entrada deles na escola.</p> <p>- Acho que, o diferencial também que dá pra sentir independente de ser uma escola que tem uma estrutura muito boa, ela tem materiais, ainda assim é um espaço público. E isso dá pra sentir, dá pra sentir. Eu que sou de escola pública a minha vida inteira. E também já fiz estágio em escolas privadas.</p> <p>- Eu acho que a escola pública ela oferece um grande ganho com e em relação a diversidade dos alunos, porque você acaba convivendo com uma diversidade muito grande de crianças ali. [...] e isso acho que é importante pra quem tá fazendo esse trabalho de dar aula. Então, esse contato, aprendi isso também. Fiz essas reflexões, eu sempre faço, sobre fazer os estágios, prefiro fazer nos espaços públicos exatamente por causa disso, por ter esse contato maior com a diversidade. É, aprendi também sobre questões de inclusão, acho que lá...</p> <p>- Tem questões de alunos com inclusão, e aí a gente consegue observar como as professoras lidam, como as outras pessoas da escola lidam com esses casos, como a gente pode pensar</p>	<p>Rotina escolar – dormir, se alimentar.</p> <p>Estrutura e materiais adequados.</p> <p>Importância de ser um espaço público.</p> <p>Importância da diversidade para quem está dando aula, ter esse contato.</p> <p>Questões de inclusão.</p> <p>Inclusão - Como as professoras e a escola lidam. Ao ministrar aula, pensar em possibilidades de incluir.</p> <p>Inclusão não é fácil.</p>	

	possibilidades de também incluir. Que a gente fala assim muito de inclusão, mas não é simples, não é simples, acho que o professor tem que tá pensando estratégias.		
2	<p>- É o autista sim. Acho que muitas vezes, na maioria, quase 100% a gente discordava do modo como as, [...] auxiliares lidavam com ele. Então, em muitos momentos a gente intervivia de alguma forma pra lidar.</p> <p>- Esses pequenos conflitos às vezes o Francisco estava com a gente. E aí rolava um você ter que dar uma atenção, e uma preocupação e tentar ao mesmo tempo incluí-lo nas atividades. Enquanto isso, nessa aula aquele caos, assim. Acho que a questão da gente ter delimitados os espaços nessa aula foi boa, né?</p> <p>- É, porque eu acho que, eu tenho um pouco construída a ideia dessa, dessa precarização da, da escola pública a partir do início do fundamental. Eu não tive essa construção da EMEI, das EMEIs como um todo, tanto com essa precarização quanto o resto do ensino público, é eu fiz EMEI. Quando eu era criança e claro não era uma escola como a estrutura... Ainda mais que era escolinha de interior também.</p> <p>- [...] eu amava estar na EMEI. Acho que talvez seja uma das razões de eu não ter essa ideia da EMEI tão precarizada assim. Mas vendo o espaço da EMEI e enfim. Acho que é entendível, compreensível</p>	<p>Discordância de como as AVEs lidavam com um aluno de inclusão.</p> <p>Gerenciar a inclusão e lidar com toda turma ao mesmo tempo.</p> <p>Ideia de precarização da escola pública a partir do Ens. Fund. I, não em relação a EMEI.</p> <p>Estudou em EMEI.</p> <p>Estrutura e materiais adequados. É possível dentro da escola pública.</p> <p>Destaque para o PP da escola – envolve toda a comunidade escolar.</p>	Conhecimento do Contexto Escolar

	<p>que é possível você ter ambientes de qualidade dentro da educação pública.</p> <p>- E acho que parte do projeto pedagógico euachei... Tanto que eu fui ver enfim, ver outras coisas com o professor Luiz, mas a questão deles envolverem alunos, professores, ah... Diretoria e as famílias no projeto da escola isso euachei fundamental. É, acho que coloca os pais um pouco mais a par da educação dos filhos. Porque muitos de fato levam os filhos para escola e esperam que a escola seja aquele grande ente que vai resolver todos os problemas e não é exatamente isso. Eu acho que você colocar, né? E criar um projeto que todos participem é fundamental para o crescimento e desenvolvimento dessa criança.</p> <p>- Aqueles portifólios que eles são fixos. E aí vai um para uma família numa semana, e aí a família adiciona o que quer sobre a criança, colocam as, todas as propostas de ensino, coloca um sobre as atividades, o que eles fizeram, o que que eles aprenderam com cada uma daquelas. Aí tem espaço separados, ah essa é a folha da “Maria”, tem fotos da “Maria”, da família da “Maria”, e aí vai para a família do “José”, ah aqui tá o “José”, ai olha mas essa é a “Maria” que é da sala do “José”. Então, eu acho que cria um senso de comunidade da, na EMEI.</p> <p>- Eu acho que é uma cultura</p>	<p>Os pais como corresponsáveis do processo educacional.</p> <p>A escola não é capaz de resolver todos os problemas.</p> <p>Portifólios contendo o perfil dos alunos/familiares com as trilhas de aprendizagens dos alunos – Gera uma senso de comunidade/pertencimento.</p> <p>Autoritarismo docente, mas</p>
--	--	--

<p>extremamente autoritária, mas que não usa da autoridade, né? [...] Então, voz elevada com todos eles, elas brigam constantemente. Claro, acho que tem momentos de afeto, as crianças se relacionam bem, pareciam se relacionar bem com as professoras. Mas a reação automática na minha visão sempre foi essa. [...] E para eles, eles estavam perto a professora gritava eles olhavam e desciam do teto ou não e seguiam. Então, eu acho que já virou uma reação normal para eles e quando a gente agia de outra forma eles ficavam confusos. Mas aí até que ponto né isso deve ser um dado normatizado.</p> <p>- A do Otávio era a relação musical dele. Você lembra que constantemente ele vinha para a gente descendo e cantando na batida do funk? [...] Então, movimentos já que provavelmente ele viu no YouTube ou na TV ou com pessoas ao redor dele. E aí movimentos que você não espera, mas que pelo contexto... É claro assim que vai acontecer. Que ele vai trazer isso para gente. É, acho que aí é um contexto completamente diferente. Aí eu trago o Théo de novo, que vinha... A gente teve uma conversa sobre ele não comer carne. Ele falou, ah eu não como, meu biscoito. Pra mim muito claro, uma brincadeira que todos eles tavam trazendo areia, falando que era biscoito e bolo e o que quer que seja. E aí todos eles vinham e, ah esse é meu bolo professor. Do que que é? Ah, de</p>	<p>com momentos de afeto.</p> <p>Essa postura autoritária, transformou-se em <i>habitus</i> docente – naturalizado.</p> <p>Alunos com diferentes realidades, pelo contexto familiar ou comunitário – do funk ao vegano.</p>	
---	---	--

	chocolate. [...] Aí veio o Téo, Théo do que é o seu biscoito? De gergelim com abóbora. Com quatro anos. Então, outro contexto social, outra... Possivelmente, outra realidade familiar.		
3	<p>- Eu acho que quebra muito a nossa ideia de que a educação pública ela não vem como uma educação de qualidade, né? É, não sei, a única resposta... Meu trabalho com educação infantil foi na EMEI por enquanto. Mas, eu tinha uma visão construída de que a educação pública infantil ela era um pouco precarizada assim. E aí a gente chega na EMEI e vê uma escola com um plano pedagógico bem feito ali, bem organizado... É, com professoras e o coordenador ali e o diretor agora também, preocupado com o que estamos ensinando as crianças. É, eu acho que quebra a nossa ideia assim, de que a educação pública ela ainda não pode vir como uma coisa de qualidade. E aí a gente vê, assim, claramente a necessidade do cuidado que a gente via tanto, tanta frequência e via acontecendo e via faltando em alguns momentos. Mas, como ele existe dentro da escola, né? Então a questão de, ajudar, escovar o dente, amarrar o sapato e alimentar. Então, tudo isso vindo junto na EMEI além do plano pedagógico do que estamos ensinando? Ter a questão do cuidado, tudo isso muito bem organizado, as aulas organizadas. Assim, você entrava a escola arrumadinha, limpa, todas essas questões que a gente talvez não espera tanto, né?</p>	<p>Quebra de preconceito em relação a escola pública, não ter qualidade.</p> <p>Trabalho coletivo – professores, coordenador e diretor.</p> <p>PP bem elaborado.</p> <p>Rotina escolar, educar e cuidar indissociado.</p>	Conhecimento do Contexto Escolar

	<p>Tanto aqui no Brasil quanto na... Enfim, na, numa educação pública de forma geral. Então, para mim especificamente foi uma quebra de, de idealizações ruins. Foi bem interessante chegar lá e ver essa realidade das crianças e assim, como elas lidavam com a questão da escola e como a escola lidava com elas.</p> <p>- Eu acho uma pergunta difícil assim, considerando que a gente não conhece a realidade de todos eles lá, né? É, a gente imagina e observa algumas coisas, mas a gente não sabe muito bem. Mas assim, eu posso falar do Otávio, por exemplo que... Ele, é, na verdade eu ia falar que na casa dele o que parecia assim, é que ele não tinha muita atenção. Então ele ficava sozinho. E aí tem toda a questão de uma criança que fica dentro de casa, e aí dão um Tablet na mão dela para ela brincar ou um videogame ou qualquer coisa assim. É, e fica sozinha o resto do tempo, assim, os pais têm que trabalhar, enfim. Não sei muito bem a idade dele, e acaba não ficando muito exposta ao brincar.</p>	<p>Como as crianças lidam com a escola.</p> <p>Reconhecimento de que é difícil conhecer a realidade de todos. É possível observar e imaginar algumas situações, como por exemplo: carência afetiva e não exposição ao brincar em relação a um aluno.</p>	
	<p>- Eu acho sinceramente a EMEI assim, meio que a representação da utopia de uma escola infantil, sabe? Meu, acho que tudo lá dentro funciona muito bem, assim a questão estrutural eu acho sensacional lá dentro, as crianças são...</p> <p>- Tudo. Dentro da sala as crianças são muito organizadas, né? E com</p>	<p>Estrutura e materiais adequados. Tudo funciona muito bem.</p> <p>Visível rotina escolar e preocupação com o cuidar também.</p>	Conhecimento do Contexto Escolar

4	<p>tudo assim. A professora fala, ah pega o cobertorzinho e dobra que hoje é dia de levar. Meu, em três segundos as crianças já dobraram, estão guardando na mochilinha tudo super organizado.</p> <p>- Eu acho que as crianças elas se adaptaram muito rápido a rotina da EMEI. Eu acho que assim, eu achei que talvez seria um pouco difícil por ser, meio complicado por serem crianças muito jovens ainda, né? Talvez de ser mais demorado pra entender a rotina. Mas desde que a gente chegou as crianças de G1 já... Já sabiam a hora certa de ir pra cada lugar, já sabiam que se é pra ir pro banheiro, elas iam pro banheiro e talvez ficavam um minutinhos fora assim, conversava com alguém, mas já voltava pra sala sozinho. Acho que isso também já dá, as crianças já tinham autonomia, né? Elas faziam quase tudo sozinhas, né? Ah, preciso ir... Alguém tava machucado? As duas crianças sozinhas iam pro Jean pra se cuidar lá. A autonomia dessas crianças eu achei sensacional também</p>	<p>PP preocupado com a construção da autonomia da criança. Os alunos eram encorajados a terem responsabilidades.</p>	
5	<p>- A organização deles, né? Assim, até na dinâmica das crianças no dia a dia. [...] a dinâmica ali dentro funciona muito bem e por mais que tenha coisa diferente não interfere sabe?</p>	<p>Escola organizada (PP) e com uma rotina escolar bem definida.</p>	<p>Conhecimento do Contexto Escolar</p>
	<p>- Eu diria que assim, a EMEI foi um projeto integrador da disciplina, porque tipo, a EMEI ela faz parte da nossa formação. Então fazer a disciplina sem</p>	<p>A EMEI proporcionou a possibilidade de uma formação em contexto escolar na Ed. Infantil.</p> <p>Não respondeu à questão</p>	<p>Conhecimento do Contexto Escolar</p>

6	<p>ter a EMEI, uma escola como a EMEI pra gente poder vivenciar tudo isso seria eu acho que perder um pouco da vivência do que é a Educação Infantil.</p>	<p>central.</p>	
7	<p>- Então eu acho que a estrutura da EMEI é muito boa porque tem ambientes diferentes que proporcionam várias práticas para as crianças.</p> <p>- Sim, a comida é cheirosa. Não, eu achei as professoras que eu acompanhei são bem gente boa assim, eu gostei das professoras. Eu fiquei no dia do Halloween lá que foi um lanche comunitário que houve, eu conversei com as professoras, eu acho que todo mundo é bem... Eu acho que as de lá são boas, a estrutura como já falei é boa, né? A gente brinca, eu brinquei aqui agora, mas a comida parece ser um diferencial, não sei se tem isso no, um cardapiozinho e é cheirosa, não tive a oportunidade de sentir o sabor, mas parece ser saborosa.</p>	<p>A estrutura, diferentes ambientes proporcionam a possibilidade de várias práticas.</p> <p>As professoras são pessoas agradáveis e aparecem estar preparadas.</p>	Conhecimento do Contexto Escolar
8	<p>- Sobre a escola, os materiais de lá são muito bons e o espaço também muito bom assim, acho que é isso, além... Porque é grande, é seguro, né? Têm escolas que não daria pra fazer aula com criança e é isso, eu acho que é isso. [...] Os espaguete de... De feijãozinho lá, que é um pouco mais duro do que o espaguete mesmo. Os equipamentos de ginástica eu achei excelentes, os colchões grandes, os plintos...</p> <p>- É, melhor, eu vou falar</p>	<p>Destaque para os materiais e espaços da EMEI.</p> <p>Reflexão sobre as limitações e</p>	Conhecimento do Contexto Escolar

	<p>porque é melhor dos outros dois. Eu acho melhor do que o ladrilho, por causa do solo e da possibilidade de chuva do ladrilho. Então era sempre uma insegurança dar aula lá, por causa do clima e é um pouco menor também, né? Não dá pra correr tanto, tem uma pia que a gente ficava com medo de bater a cabeça. E por isso então é melhor do que o ladrilho, e... É melhor do que o outro coberto. [...] Porque nesse outro tem muito estímulo, né? Têm a cama elástica, a piscina de bolinha, tem... É muito, é bem mais amplo e aí não tem, é mais difícil de controlar. Então por isso, ele é bem delimitado, tem um espaço só pra Educação... Teoricamente, né? Dali só tá acontecendo só a aula de Educação Física, as crianças não veem nada ao redor e é isso.</p> <p>- Além da estrutura, eu indicaria a EMEI pela estrutura, sem dúvidas. Outra coisa, [...] tem a ver com estimular bem a autonomia das crianças, né? Porque enfim, eles vão no banheiro sozinho, eles comem sozinhos de garfo e faca, eles pegam a comida, jogam a sobra no lixo, enfim, eu acho que, eu eu acho que por isso, é outro fator que com certeza eu indicaria a EMEI.</p> <p>Com os professores eu não tenho a mesma boa experiência do que o Sujeito 7. [...] Eles gritavam bastante, por vezes coisas desnecessárias. Eu entendo que né eles ficam lá o dia inteiro com as crianças, com 30 crianças gritando, mas enfim, é um ponto negativo</p>	<p>possibilidade dos diferentes espaços para a prática docente.</p> <p>PP preocupado com a construção da autonomia da criança.</p> <p>Aspecto negativo era a postura de algumas professoras com os alunos – gritos e rotulagem.</p>	
--	---	---	--

	<p>talvez seja a atitude das professoras com algumas crianças. Rotulagem porque a gente não tá, tá tentando não rotular, tinha professor, professora que rotula, rotula demais: ah esse aí não faz nada; esse daí; se tá que tá hoje; enfim, não deixa... Tirar pra comer sozinho numa mesa, enfim, se fosse meu filho acho que não sei se eu ia gostar.</p>		
9	<p>- Acho que a EMEI ela é da Prefeitura, né? E ela parece que é um público minimamente gerido. Como têm algumas instituições públicas que são o esboço do que deveria ser o Estado, né? Então talvez a EMEI, eu não sei de quais maneiras, né? É pra gestão de lá, ela consegue minimamente fazer isso, né? Então você consegue ter a escola pintada, colorida. Você consegue ter os materiais, você consegue ter essa, essa parceria com a “Instituição de Ensino Superior”, com o Formador. Essa, essa proposta docente, a questão dos estágios com a “Instituição de Ensino Superior”, é uma abertura muito boa, tanto da instituição que não é fácil, tanto de encontrar a instituição EMEI, quanto pra gente conseguir fazer a práxis, né? Que é o que eu citei previamente. Então eu acho que é um, é público que deveria ter em todo lugar, né? Mas a gente vê que, lá mesmo com os problemas que têm e aquém do que deveria ser, ainda, eu acho que ainda tá num patamar melhor que outras EMEIs que se têm por aí.</p>	<p>EMEI – escola pública modelo e referência para as demais, mesmo com alguns problemas.</p> <p>Estrutura e matérias adequados. Bem administrada.</p> <p>Escola com parceria com a “Instituição de Ensino Superior” e que proporciona seu espaço para a formação de estudantes-professores e professores.</p>	Conhecimento do Contexto Escolar
	<p>- É, eu acho que parece, que</p>	<p>A EMEI é bem administrada.</p>	Conhecimento

			do Contexto Escolar
10	a impressão que eu tenho, é um ambiente bem gerido, né? Que tem condições pra as crianças fazerem atividades bem diversificadas, né? Elas têm acesso a muitas, muitas atividades e o ambiente é bem agradável eu senti assim. É, só, só, não sei, as questões do, das professoras que as vezes ficam muito estressadas. Eu não sei, eu ficava um pouco incomodado com isso. De alguma forma, de como elas lidam com alguns problemas das crianças. Lógico, eu comprehendo o lado delas, né? Eu sei, sei do estresse que elas passam, mas, eu acho... Eu fiquei incomodado um pouco com isso. Mas no geral eu gostei bastante, eu acho um lugar bem agradável pra as crianças e é isso.	Espaço para atividades diversas e ambiente agradável. Incomodo em relação a forma que as professoras lidavam com alguns problemas	

6. Qual a diferença entre uma criança ter e não ter Educação Física na Educação Infantil? (Conhecimento dos fins educacionais)

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados (Unidade de Registro)	Comentários (Unidade de Contexto)	Categoria de Análise
1	- Eu acho que a Educação Física, ela acrescenta muito na Educação Infantil porque a gente tem um olhar, de um trabalho com o movimento e o gesto especificamente, assim, né? Então eu acho que as duas coisas se complementam, né? A pedagogia e a Educação física, a gente tá em contato com as práticas corporais, com a cultura do movimento. Então, a gente acaba estudando mais a fundo o que cada prática, o que cada esporte, que que ele traz, né? -Então, acho que isso, trabalhar	A EF e a Pedagogia como áreas complementares na EI. A EF tematiza as práticas corporais e a cultura corporal de movimento especificamente, ao oferecer estes conteúdos, ampliam-se as experiências com o corpo. Estas experiências	Conhecimento dos Fins Educacionais

	<p>com as crianças... Ou, Trabalhar não. Dar essa experiência pra elas desde pequeno, eu acho que é um ganho pro desenvolvimento delas assim de uma forma mais, mais completa. Eu acho que já é uma coisa que ela vai chegar lá no Fundamental já com uma certa bagagem assim, de algumas práticas, de algumas experiências com o corpo.</p>	<p>contribuem para uma formação completa (integral).</p>	
2	<p>- Acho o que a Sujeito 3 falou é fundamental, né? Que é criar a criança brincante. É, por mais que naturalmente espera-se isso, acho que todo o contexto social no qual elas são inseridas enfim, atualmente, vem tirando um pouco dessa ideia, né? Toda essa relação com tecnologia e etc. E elas precisam ir para outro, para outro cenário, para outro tipo de atividade. E você, colocar, né? Você possibilitar isso para elas acho que é fundamental. E nuns cenários dentro das salas, mas o movimento não é valorizado, né? Na verdade, é valorizado que você fique parado, que você enfim... A disciplina do corpo é valorizada. Então, você quebrar um pouco com isso, além de você criar essa pessoa que vai entender que nos momentos livres ela pode brincar, enfim, você dá estímulos para o desenvolvimento dela né motoramente. E aí você consegue direcionar as atividades pra aqueles estímulos sejam dados da forma que você queira, que você espere.</p>	<p>Construir a criança brincante, é contribuir para a construção de um adulto que irá valorizar o lazer.</p> <p>O movimento não é valorizado na Educação – A disciplina do corpo é valorizada. Romper esta estrutura.</p> <p>O movimento em um contexto tecnológico e de imobilidade deve ser valorizado.</p> <p>Desenvolvimento motor, contribui para experiências futuras.</p>	<p>Conhecimento dos Fins Educacionais</p>
	<p>- [...] eu acho assim, que fica clara a necessidade das crianças não pararem quietas. Então dentro das atividades de aula, ter alguma atividade de movimento. Então, isso com certeza já é uma questão importante dentro da Educação Infantil, até pela questão de as crianças terem muita energia e elas precisam gastar.</p>	<p>EF para catarse infantil – dispêndio de energia.</p>	<p>Conhecimento dos Fins Educacionais</p>

3	<p>- E aí é óbvio que as crianças têm desenvolvimento de parque, de tanque de areia, enfim, que elas fazem os movimentos e que elas brincam de outras coisas. Mas, as aulas de Educação Física eu acho na Educação Infantil por serem direcionadas, elas têm muito a acrescentar nessa faixa etária. Assim, tanto na questão motora, é, quanto na questão, é de... De criação, criação da pessoa, criação de corpo que brinca, de corpo que se movimenta. Então, quando a gente direciona as atividades, a gente acaba criando uma cultura de movimento um pouco mais desenvolvida assim.</p> <p>- Então, assim a questão da experiência do brincar e do movimento é muito importante para eles, por isso atividades direcionadas, né? Por isso uma aula de Educação Física. Então eu acho bem importante.</p>	<p>A EF na EI contribui tanto na formação motora quanto na formação da pessoa, ao construir um corpo que brinca, um corpo que se movimenta, uma cultura de movimento mais amplo.</p> <p>Valorização do brincar e do movimento de maneira direcionada.</p>	
4	<p>- Então dentre, dentro lá da EMEI não deu pra perceber muito. Mas por exemplo, o meu sobrinho que tem a mesma idade, o repertório... Ele é bem mais alto que as crianças, ele corporalmente assim, fisicamente ele é mais desenvolvido, mas o repertório motor do meu sobrinho é quase nulo assim comparado com as crianças da EMEI. Ele tem muito medo de fazer as coisas. Por exemplo, saltar de alguma altura, por exemplo a do palco ali do coberto, o meu sobrinho não saltaria dali por exemplo. Ele tem medo. É, esse tipo de coisa, eu acho que as crianças, elas têm um repertório já bem desenvolvido pra idade. É, e elas são muito ativas, né? Elas... Qualquer brechinha que você dá, elas tão pulando, dando cambalhota ou piroeta, fazendo qualquer coisa, acho que que faz bastante diferença.</p> <p>- E acho que a Educação Física</p>	<p>Ampliação de repertório motor.</p>	<p>Conhecimento dos Fins Educacionais</p>

	também ajuda bastante a ter essa autonomia da criança, né? Porque é um espaço diferente da sala de aula, controlar talvez as crianças dentro de sala de aula seja mais tranquilo. Mas num espaço com um monte de material, ainda assim a criança uma com a outra saber se organizar pra fazer as coisas eu acho que isso é sensacional. Porque é mais difícil controlar a criança no espaço aberto, né? Do que em sala de aula. Então assim, acho que faz total diferença ter aula de Educação Física.	brincante – autonomia para o brincar.	
5	- Eu acho que assim, é essa é a grande diferença, concordo com você (Sujeito 4 - 1º parágrafo) nessa parte.	Ampliação do repertório motor	Conhecimento dos Fins Educacionais
6	<p>- Na educação infantil a crianças ainda tá descobrindo o seu corpo, [...] tá começando a se conhecer, tipo, conhecer as partes do corpo, conhecer como que funciona, interagir com o amigo. [...] Então ele tá se conhecendo, conhecendo o seu corpo e conhecendo o corpo dos outros. Então assim, não ter Educação Física em um estágio como esse que a criança tá se conhecendo é você negligenciar tudo isso, você não ajudar essa criança a se descobrir, a descobrir o outro, a se respeitar e respeitar o outro. Eu acho que a Educação Física é a disciplina, é componente curricular, a matéria que tem esse potencial, tem esse objetivo [...] Que se você deixa para começar isso só lá no Ensino Fundamental Ciclo I, você já perdeu muitas oportunidades que... Enquanto a criança está na educação infantil ela já está vivenciando.</p> <p>- Mas acho que principalmente pela questão da autonomia da criança isso ajuda muito para o futuro dela. Porque eu sinto que aula direcionada, tipo, e muitas vezes eu acho que assim que é</p>	<p>EF permite conhecer o próprio corpo, suas funcionalidades – potencialidades e limitações, consigo e com o outro.</p> <p>Construção da autonomia, o professor precisa reduzir as interferências, auxiliar a descoberta e preferências na vida, para que no</p>	Conhecimento dos Fins Educacionais

	<p>todo o ciclo escolar que a gente passa, o aluno fica ali tipo com a necessidade de ter a figura do professor ao lado dele pra saber o que fazer. Quando você vai trabalhando isso com as crianças e começando nessa idade já, você vai dando autonomia pra ela, tipo quando ela tiver sozinha, quando ela tiver em casa poder explorar também e descobrir os seus gostos. Então eu acho que a longo prazo isso, pensando não só no ciclo infantil, mas em todo o ciclo escolar você vai dando autenticidade, autonomia pro aluno tipo, quando terminar o ciclo escolar saber os seus gostos, o que gosta de fazer, ele não vai precisar da figura de um professor ou de alguém ali do lado dele para fazer tudo.</p>	<p>futuro realize sozinha.</p>	
7	<p>- Eu acho que faz diferença. É eu acho que é, enriquece a experiência das crianças, né? Então não só deixar por exemplo eles, é uma forma de prática corporal deixar eles livres no parque, mas eu acho que se você direcionar algumas coisas, se você, ter um professor que estimule a experiência das crianças, da experiência corporal das crianças, eu acho que é importante sim.</p>	<p>É importante ter um professor, que de maneira direcionada estimule a experiência corporal dos alunos.</p>	
8	<p>- Então, eu não sei assim, eu acho que, eu acho que deve melhorar, deve ser melhor pra as crianças sim, pelo, principalmente pelo motivo, por esse motivo, né? De enriquecer as experiências corporais. Só que ao mesmo tempo eu não tenho como ter certeza porque eles praticam muito assim, eles ficam muito tempo brincando no parque. As próprias professoras em um dos dias que eu fui fazer o estágio levou eles lá pro espaço dos armários e ficou, colocou uns pneus, colocou aquele negócio de passar por dentro, deu bola, deu as motinhas, então eles,</p>	<p>Dúvidas se um professor de EF é capaz de enriquecer o repertório corporal para além da ação de uma professora pedagoga.</p>	<p>Conhecimento dos Fins Educacionais</p>

	<p>experiência prática eles com certeza têm, agora, enfim, é um repertório a mais que eles teriam com o professor, com a aula de Educação Física, mas eu não sei se... Eu não sei dizer, eu não sei. [...] se faria muita diferença, acho que faria, mas não sei.</p>		
9	<p>- Eu acho fundamental a atuação de uma pessoa que tem ensino superior em Educação Física, em Educação, pra conseguir atuar ali, né? É bem claro a distinção de um profissional, uma profissional em pedagogia, e alguém que tá em Educação Física lá. No caso, uma das professoras da EMEI que agora tá como titular, que é a Denise, ela... Concidemente eu conheço ela já uns 15, 20 anos. Então a gente conversou sobre algumas observações da turma e tal e, assim, o olhar que eu tenho ali ela não tem, né? Ela tem um olhar totalmente diferente, [...] E, em tratando-se que a escola vai ser um elemento doutrinador, de sentar a bunda na cadeira e ouvir, e fazer um monte de coisa que não quer, a Educação Física eu acho que ela faz isso ser menos violento e ser mais potencialmente descobridor, né? Porque eu, eu acredito que pra formação das crianças a pedagogia pertence ao corpo, né? E não necessariamente ao sistema nervoso central, sobretudo nessa idade, né? Então você botar em movimento e descobrir partes do corpo, saber lidar com as suas emoções, né? Saber que não é chorando que você vai conseguir, saber que quando você tá com raiva você tem que ir pro canto, tem que refletir. Saber se você consegue pular ou não, saber como que você rola, como, ou pensar em novas possibilidades de movimento que você não faria. Acho que tem um potencial muito forte pra isso.</p> <p>- Outro potencial forte é a relação</p>	<p>Destaca a importância de um professor de EF para atuar na EI – pelo movimento, pela descoberta de partes do corpo e de como lidar com as emoções. Além de ensinar o movimento, sugere novas possibilidades de movimento.</p> <p>Acredita que o professor de EF é o profissional capacitado para essa mediação, mais que um pedagogo.</p>	<p>Conhecimento dos Fins Educacionais</p>

	em grupo, a relação em turma, que tem as crianças frente a um intermediador da Educação Física, né? Elas não tão confinadas dentro de uma sala de aula, elas não tão com instrumentos como o giz ou lápis, né? Elas tão no parque, em que o tema central é o movimento e aí isso vai gerar muitas relações entre elas mesmas. Então eu acho que o professor de Educação Física como proposito e intermediador, ele é totalmente diferenciado de qualquer pessoa da pedagogia.	são as atividades proporcionadas em grupo para os alunos e utilizar o movimento como tema para suscitar diferentes relações entre eles.	
10	- É, eu acho importante ter, porque eu acho que as vezes é, as crianças quando elas tão sem professores, elas ficam meio que num ambiente largado assim, como se fosse fazendo o que quiser. Não, não que a gente não faça propostas bastante abertas assim, de ludicidade, tudo. Mas, é, quando tem um professor de Educação Física dá uma, dá um direcionamento melhor pra, pra aquelas... É, ações básicas que elas podem desenvolver, né? Então eu acho que o professor ajuda elas a desenvolver melhor essas ações, é, direcionar elas, de uma forma acho que mais produtiva.	O professor de EF proporciona uma experiência dirigida, mais rica que um momento de prática livre e, adequado para o desenvolvimento de ações motoras básicas.	Conhecimento dos Fins Educacionais

7. Durante sua experiência na EMEI, em quais situações você precisou ajustar ou transformar um conteúdo para que os alunos compreendessem/realizassem? Dê um exemplo: (Conhecimento pedagógico do conteúdo)

Sujeitos	De acordo com os sujeitos entrevistados (Unidade de Registro)	Comentários (Unidade de Contexto)	Categoría de Análise
	- [...] lembrei agora de uma aula que eu dei o ano passado lá na EMEI, que foi do coelhinho saiu da toca, que foi lá no parque. E aí, eles acabaram pegando os bambolês e levantando assim e começaram a brincar de carrinho. E aí eu já tava junto com o Fê, e aí a gente, na hora, tipo o Fê como ele tem essa, a bagagem da Capoeira ele acabou pensando em várias formas de brincar,	Observação e “escuta atenta” do estudante-professor frente as respostas individuais e coletivas dos alunos na atividade.	Conhecimento pedagógico do conteúdo

	<p>de passar, porque eles não foram tão pegos pelo coelhinho saí da toca lá no parque. Acho que espaço aberto assim, eles estavam mais a fim de liberdade, você lembra? E aí eles acabaram fazendo várias outras coisas junto com o bambolê, essa é uma aula que eu lembro bem disso.</p> <p>- A aula do coberto eu me confundi, na verdade eu achei que a aula ia ser no quadrado. Então, colocar a piscina de bolinha e o pula-pula foi uma coisa que eu tive que pensar meio que na hora. Aí eu coloquei a piscina de bolinha como uma passagem pelo mar, que eles tinham que atravessar que era um treinamento, né? De heroína e heróis. Então eles tinham que atravessar o mar por dentro da piscina e eu abri ela do outro lado. [...] Aí isso foi uma coisa que eu tive que adaptar na hora.</p> <p>- E essa última aula eu ia usar as raquetes, de meia e arame pra fazer a manipulação, mas elas estragaram, e aí foram jogadas no lixo. Eu achei que as raquetes de tênis de mesa? De pebolim? De pingue-pongue. Elas eram muito pequenas e tava difícil de equilibrar a bolinha da piscina de bolinha nela até pra mim achei difícil assim, toda hora caia. E aí euachei melhor usar as garrafas, que tinha lá, e foi isso, eu mudei. Mas caso se não tivesse as garrafas eu ia fazer com a mão para eles trazerem, acho que com as mãos mesmo. E aí eu ia ter que pensar na hora em algum outro tipo de desafio, outro tipo de desafio, mas é isso.</p>	Adaptação do espaço e do material para a aula – utilização da Ludicidade dentro da atividade.	
2	<p>- Não mencionou.</p>	<p>- Não mencionou.</p>	Conhecimento pedagógico do conteúdo
	<p>- Então, era de identificação de partes do corpo, né? [...] Ah, só pode bater com a mão, agora é só com cotovelo, só com o joelho, essa questão de identificação. [...] Então, por exemplo, eu falei agora só com joelho e aí algumas crianças conseguiam e aí entravam na brincadeira, só que algumas tinha muita dificuldade. Então, elas não conseguiam e elas ficavam decepcionadas e elas queriam parar de brincar. [...] E aí, uma estratégia foi, se está muito difícil: Ah,</p>	<p>Ao observar dificuldades para a realização de uma atividade, foi proposto formas mais simples.</p>	Conhecimento pedagógico do conteúdo

3	<p>com o joelho fica muito difícil daí não dava, colocava o ombro e o cotovelo, o ombro assim, coisas que eram mais fáceis para eles. Mas, acho que foi uma aula que funcionou, descoberta orientada nessa idade é muito legal mesmo.</p> <p>- Acho que de novo a aula de lutas, né? Seria o nosso exemplo, de questão de ter que ajustar uma aula. O que é que aconteceu, não sei se a instrução ou atividade ficou complexa. E aí a gente teve que mudar para atividades mais simples e utilizando da história.</p>	<p>Durante aula de lutas, foi necessário simplificar a atividade e fazer uso de uma história lúdica para envolver os alunos.</p>	
4	<p>- Assim, por exemplo, nesse dia no ladrilho a gente foi colocando algumas regras dentro dos jogos, né? Quando a gente via que não tava fluindo muito bem, ah agora tem que arremessar cada um, cada um só pode... Ah por exemplo, desculpa. Na última aula que a gente deu, na penúltima que foi o Sujeito 5 que conduziu as crianças na piscina de bolinha que tinham que pegar as bolinhas. Daí todas elas foram colocando tipo 10 bolinhas na camisa para só... Só que daí a atividade ia durar 30 segundos e já ia acabar assim, se cada criança pegasse 10 ou 15 bolinhas. Daí eu coloquei uma nova regra que era: cada criança só podia pegar uma bolinha por mão. Então cada criança pegava duas bolinhas e voltava várias vezes na piscina, então a atividade foi rendendo, né? Não sei se é. Dentro do mesmo jogo. Em duplas.</p>	<p>Adaptação de regras no jogo para torná-lo mais interessante.</p>	Conhecimento pedagógico do conteúdo
5	<p>- Essa no ladrilho foi bastante isso, né? Porque eles iam jogar a bola e eles jogavam a bola quase dentro da quadra do outro, né? E aí na mesma atividade a gente reuniu todo mundo, fez a arrisca com um metro de distância e falou, só pode jogar atrás da risca. E ia fazendo essas adaptações. O boliche também, porque eles iam no boliche, ele já ia em cima das garrafas pra jogarem a bola, né? Joga pra atrás, só pode curtinha. Essas adaptações foram acontecendo.</p> <p>Mas também teve [...] os jogos de contestes. E aí eu comecei e eles não pegavam a atividade. Aí eu reuni todo mundo, expliquei de novo pra tentar</p>	<p>Adaptação de regras no jogo para torná-lo mais interessante e para a dinâmica do jogo.</p> <p>Mesmo diante de orientações e adaptações durante a aula, não foi possível aplicar os jogos</p>	Conhecimento pedagógico do conteúdo

	<p>fazer com que eles pegar. E tipo, eles, a atividade era ele tem que encostar no joelho do outro e o outro não podia deixar. [...] Eu tava trabalhando em duplas. E aí na tentativa eles começaram a correr pelo espaço, fazendo pega-pega um com outro. E aí a gente reuniu todo mundo e falou, ó agora a gente vai tentar parado e toda hora demonstrando como tinha que ser, né? E mesmo assim não funcionou. Aí eu olhei pro Sujeito 4 e falei: olha, não vai rolar. A gente ficou de... A gente vai acrescentar e continuar a atividade que era a próxima parte era fazer isso com o macarrão ou vai simplesmente seguir a aula? Ele falou: ah, segue a aula porque não tá rolando. [...] Deixamos os jogos de contestes de lado.</p>	<p>de contestes. Assim, passaram para outra atividade.</p>	
6	<p>- [...] eu queria que eles explorassem as diferentes formas de rebater. Mas, eles estavam todos fazendo da mesma forma a rebatida. Então umas dicas do professor e dos alunos que estavam me ajudando eu percebi que assim, você dar um alvo para as crianças rebaterem, você tipo dar algumas dicas para elas assim, dicas assim, que sejam compreensíveis pra elas. Então por exemplo, tipo falar que falar que a bolinha tipo, ah essa bolinha é uma bolinha de tênis, essa bolinha é uma bolinha de sei lá, de papel, essa bolinha é uma bolinha sei lá, se for aula de diferentes tipos de bolinhas e você consegue modelar a intensidade com que a criança vai bater na bolinha, a forma como ela vai usar o taco pra rebatida, é você dar um alvo pra ela poder direcionar o movimento pra ela. [...] eu tentei dar de uma forma mais direcionada que elas tinham que fazer tipo, ah você tem que fazer exatamente dessa forma.</p>	<p>Após, orientação do professor formador e dos pares, o estudante-professor compreendeu outras formas de ministrar o conteúdo da aula – diferentes formas de rebater.</p>	Conhecimento pedagógico do conteúdo
7	<p>- Só foi o dia do clima só. A gente só tinha pra essa aula, a gente tinha uma atividade preparada pra o carrinho de mão não funcionar, mas o carrinho de mão funcionou.</p>	<p>Adaptação do espaço em função do clima, reorganização da disposição dos materiais. No planejamento, foi pensado uma atividade alternativa para o “carrinho de mão”.</p>	Conhecimento pedagógico do conteúdo
	<p>- Então por exemplo, esse que ela já</p>	<p>Adaptação do espaço em</p>	Conhecimento

			pedagógico do conteúdo
8	<p>comentou do dia que tava muito sol, a gente tinha preparado, colocou o colchão e eles foram pôr a mão, não dava pra encostar a mão no colchão, a gente teve que mudar rapidinho a organização dos materiais pra que eles pudessem realizar as atividades.</p> <p>- Outra coisa foi por exemplo a altura do plinto naquela atividade de se pendurar, tinha criança que não tava conseguindo subir e eu não ia ficar pegando todo mundo, né? Eu queria que eles subissem, enfim, era um objetivo também, aí eu tirei... Tá. Além de não conseguir, como tava muito alto, eles não dobravam a perna aí batia o pezinho. Quando ia mais no ar, não ia tão legal porque não fazia tão completo o movimento do pêndulo. Coisas nesse nível assim, né? Mais do nível das crianças, algumas crianças conseguiam levantar a perna, faziam perfeitamente, outras não, aí a gente teve que adaptar nesse sentido.</p>	<p>função do clima, reorganização da disposição dos materiais.</p> <p>A adaptação foi a retirada do plinto da atividade, uma vez que alguns conseguiam realizar e outros não.</p>	
9	<p>- De um tema é difícil pensar em uma, me veio à cabeça na aula de exploração, da construção dos robôs, a gente viu que a destruição ali, a desconstrução tava muito alta. Aí a gente abdicou das bolinhas e falou: putz, não vamo dar informação da bolinha, não vamo mais fazer isso. Deixa, já aconteceu a desconstrução e pra além do que a gente queria. De antemão é o que me vem.</p>	<p>Não continuidade de uma variação na atividade proposta em função da desconstrução por parte dos alunos.</p>	Conhecimento pedagógico do conteúdo
10	<p>- É, teve a parte, a questão... Parte do salto também, que a gente fez a atividade que era salto em distância. Aí a gente viu que as crianças tavam fazendo outra atividade assim, diferente daquela de salto em distância, aí a gente meio que deixou, foi fora da proposta, mas eu acho que foi essa adaptação que a gente fez.</p>	<p>Permitir que os alunos realizassem uma atividade diferente a do salto em distância, que era o objetivo.</p>	Conhecimento pedagógico do conteúdo