



OS DESAFIOS DA SUPERVISÃO DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA EM FORTALEZA

Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira¹
Luiz Sanches Neto²
Luciana Venâncio³

RESUMO

No âmbito dos processos formativos nos cursos de licenciatura em educação física, o estágio em educação física, na educação infantil, é um locus de enfrentamento de dificuldades, como a supervisão do estágio por professores(as) licenciados(as) em educação física, devido a pouca presença na educação infantil. Neste artigo, o nosso objetivo é apresentar as reflexões de uma professora pesquisadora, licenciada e mestranda em educação física, que supervisionou estagiários(as) na escola de educação infantil em que trabalha. O método que utilizamos, nesta pesquisa qualitativa, é o estudo de caso. Os conceitos de planejamento participativo e *Se-Movimentar* foram importantes no processo reflexivo de supervisão dos(as) estagiários(as). Consideramos que esse processo dependeu do engajamento identitário da professora pesquisadora com pressupostos democráticos e progressistas.

Palavras-chave: Formação; Colaboração; Trabalho docente; Ensino.

THE CHALLENGES OF PRACTICUM SUPERVISION IN EARLY CHILDHOOD PHYSICAL EDUCATION: THE PERSPECTIVE OF A TEACHER-RESEARCHER IN FORTALEZA

ABSTRACT

Within the scope of teacher education processes in physical education teacher education courses, the practicum in physical education in early childhood education is a locus of facing difficulties, such as the supervision of the practicum by teachers licensed in physical education, due to their little presence in early childhood education. In this article, our objective is to present the reflections of a teacher-

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS). *Email:* emmanuellecys@gmail.com

² Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS) e coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos “Profa. Adriana Inês de Paula”. *Email:* luizsanchesneto@ufc.br

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS) e membra do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos “Profa. Adriana Inês de Paula”. *Email:* luvenancio@ufc.br

researcher, licensed and Master's student in physical education, who supervised the practicum at the early childhood school where she works. The method we used in this qualitative research is the case study. The concepts of participatory planning and *Sich-Bewegen* were important in the reflective process of practicum supervising. We consider that this process depended on the identity engagement of the teacher-researcher with democratic and progressive assumptions.

Keywords: Teacher education; Collaboration; Teacher work; Teaching.

LOS DESAFÍOS DE LA SUPERVISIÓN DE PASANTÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: LA PERSPECTIVA DE UNA DOCENTE-INVESTIGADORA EN LA CIUDAD DE FORTALEZA

RESUMEN

En el ámbito de los procesos de formación en las carreras de educación física, la pasantía de educación física en la educación infantil es un lugar de enfrentamiento de dificultades, como la supervisión de la pasantía por parte de docentes egresados(as) de educación física, debido a la escasa presencia en la educación infantil. En este artículo, nuestro objetivo es presentar las reflexiones de una docente-investigadora, licenciada y estudiante de Maestría en educación física, quien supervisó pasantes en la escuela de primera infancia donde trabaja. El método que utilizamos en esta investigación cualitativa es el estudio de caso. Los conceptos de planificación participativa y *Sich-Bewegen* fueron importantes en el proceso reflexivo de supervisión de los(as) pasantes. Consideramos que este proceso dependió del compromiso identitario de la docente-investigadora con supuestos democráticos y progresistas.

Palabras clave: Formación; Colaboración; Trabajo docente; Enseñanza.

INTRODUÇÃO

A educação infantil privilegia uma relação de indissociabilidade entre corpo, movimento, cultura e ambiente, temáticas convergentes à educação física. Contudo, há dificuldades em ampliar a presença de professores(as) licenciados(as) em educação física no trabalho pedagógico realizado nas escolas de educação infantil (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2020).

No âmbito dos processos formativos nos cursos de licenciatura em educação física, o estágio em educação física, na educação infantil, é um locus de enfrentamento dessas dificuldades. Como um sofisma, uma das dificuldades é justamente a supervisão do estágio por professores(as) licenciados(as) em educação física, devido a pouca presença na educação infantil. Neste artigo, o nosso objetivo é apresentar as reflexões de uma professora pesquisadora, licenciada e mestranda em educação física, que supervisionou estagiários(as) na escola de educação infantil em que trabalha.

A supervisão de estágio foi realizada ao longo do segundo semestre de 2020, em uma escola municipal da rede pública de educação básica de Fortaleza, capital do Ceará, situada em

um bairro com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH). Ainda, o contexto desta investigação tem o agravante da pandemia da covid-19 (SARS-CoV-2), que demandou ações síncronas e assíncronas realizadas tanto na escola-campo do estágio quanto na universidade em que os(as) estagiários(as) estudam. As condições de interação entre professores(as) e alunos(as), por meio do “ensino remoto”, têm influenciado os processos de ensino e de aprendizagem em muitos países. No caso brasileiro, como não há uma liderança nacional no campo das políticas educacionais e de saúde, que seja efetiva no enfrentamento da pandemia, as dificuldades regionais precarizam ainda mais o trabalho docente (SILVA *et al.*, 2021).

A escola-campo é considerada de excelência por avaliações externas. Além da educação infantil, a escola também atende à demanda dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse é o principal motivo que possibilitou a vinculação da professora de educação física à escola, pois ela trabalha em ambos os níveis da educação básica. A educação infantil é obrigatória para bebês e crianças de até cinco anos e 11 meses, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996). De acordo com a LDB, a educação física é componente curricular obrigatório na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Todavia, a Resolução nº 412, do Conselho de Educação do Ceará, no primeiro parágrafo do artigo 6º, normatiza que “a educação física, sob a forma de recreação, será ministrada na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental por professor polivalente, de nível superior ou médio na modalidade normal, ou em curso de graduação em pedagogia” (CEARÁ, 2006, p. 3). Não obstante, o sancionamento da Lei Ordinária nº 10.025 estabelece a educação física nos currículos da educação infantil em escolas públicas ou privadas da capital cearense (FORTALEZA, 2013).

Perante a legislação (CEARÁ, 2006; FORTALEZA, 2013), há visibilidade da educação física, mas não há valorização de sujeitos e de saberes vinculados à educação física na educação infantil. A Lei municipal nº 10.025 (FORTALEZA, 2013) obriga a presença da educação física no currículo, mas a lei estadual (CEARÁ, 2006) não obriga que professores(as) especialistas realizem o trabalho docente com a educação física na educação infantil. Além disso, a legislação estadual (CEARÁ, 2006) caracteriza a educação física como “recreação” na educação infantil, destituindo-a de especificidade. Assim, há um número reduzido de escolas com professores(as) de educação física que trabalham na educação infantil (GOMES *et al.*, 2020). Contudo, a partir de uma reconfiguração da lotação da professora, que permitiu a mobilidade de professores(as) especialistas contratados(as) recentemente para escolas de educação infantil, sua inserção na rede pública municipal de Fortaleza, desde fevereiro de 2020, também é um desafio recente,

que cursa o mestrado em educação física desde o segundo semestre de 2019 e se identifica como professora pesquisadora.

Há uma dinâmica complexa de aprendizagens na trajetória formativa de um(a) professor(a) que permite ampliar os olhares para a identidade docente, mesmo com a carência de professores(as) de educação física na educação infantil (MARTINS; MELLO, 2019). De acordo com Iza *et al.* (2014), a complexidade da formação identitária de um(a) professor(a) remete a um processo reflexivo, que demanda equilíbrio entre o ativismo político, o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem profissional. A problematização de temas complexos na licenciatura em educação física, sobretudo, no estágio, pode contribuir para as reflexões nesse processo (SANTOS *et al.*, 2020). A pergunta que orienta esta investigação é: Quais reflexões de uma professora pesquisadora – que trabalha em uma escola de educação básica – são prioritárias na supervisão de estagiários(as) em educação física na educação infantil?

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O método que utilizamos, nesta pesquisa qualitativa, é o estudo de caso. Nessa perspectiva, conforme Lüdke e André (2020), a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja mais verdadeira, porque há vários elementos que permitem chegar às conclusões. Assim, as nossas próprias conclusões como investigadores(as) são um caminho viável, mas não único. O contexto das aulas da professora pesquisadora, na escola-campo, aconteceu remotamente, uma vez por semana.

Quanto ao vínculo contratual, a professora pesquisadora trabalha como professora substituta de educação física na rede municipal de Fortaleza. A professora trabalhou com seis turmas, sendo duas turmas do Infantil IV (com crianças de quatro anos de idade) e quatro turmas do Infantil V (com crianças de cinco anos de idade) no turno vespertino. Cada turma teve a participação de, aproximadamente, 20 alunos(as) distribuídos(as) em grupos de *WhatsApp*, que foi a principal fonte de dados gerados nesta investigação.

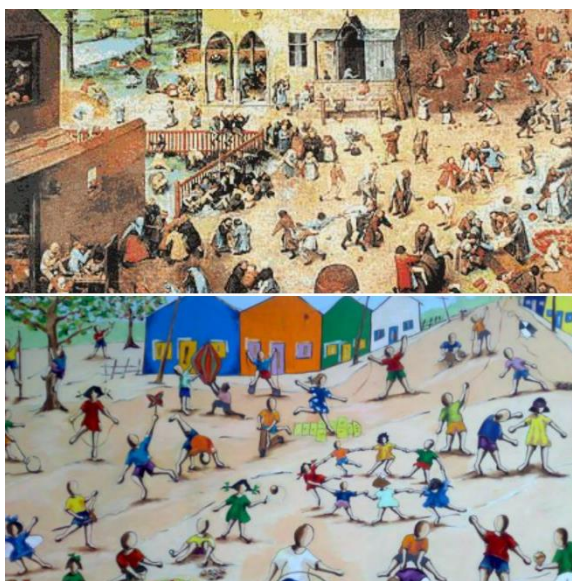
De acordo com o Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2020), a faixa-etária atendida pelas escolas de educação infantil abrange crianças com menos de um ano de idade até os cinco anos e 11 meses, sendo organizadas em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Eram crianças que não conheciam pessoalmente a professora pesquisadora, e alguns(as) recém-chegados(as) à escola-campo. As crianças moram na proximidade escolar, um bairro historicamente surgido pelo êxodo rural devido às estiagens no interior do Estado.

Os(as) novatos(as) advinham de duas creches da região ou não perpassaram por nem uma, com isso não possuíam um conhecimento da rotina escolar. Os procedimentos éticos que balizaram a investigação estão consubstanciados no projeto de pesquisa aprovado institucionalmente.

A gestão da escola-campo autorizou que os(as) estagiários(as) da disciplina “Estágio supervisionado na educação infantil e no ensino fundamental”, do curso de licenciatura em educação física, de uma universidade pública do Ceará, fossem supervisionados(as) pela professora pesquisadora. A colaboração entre a professora e os(as) estagiários(as) produziu situações de aprendizagens planejadas e (re)pensadas em dinâmicas reflexivas. A professora pesquisadora utilizou uma estratégia de planejamento participativo para identificar, em conjunto com as crianças, quais conteúdos seriam abordados no decorrer do ano letivo.

Essa ferramenta tem como base uma educação escolar para transformação de realidades com “caráter científico, global e participativo” (GEMERASCA; GANDIN, 2011, p. 15). A organização do planejamento participativo foi desenvolvida baseada por desejos e (in)desejos de meninas e meninos entre as idades de quatro a seis anos. O ensino remoto exigiu criticidade e criatividade na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis nas famílias das crianças. Com essa constatação, a professora pesquisadora propôs a utilização de iconografia para buscar, imgeticamente, adentrar no universo da criança e dar possibilidade de escuta ativa de seus desejos (Figura 1). “Sendo que imagens, charges e *cartoons* proporcionam uma apreensão quase imediata de suas mensagens, o que também aumenta seu magnetismo” (LIEBEL, 2013, p. 182).

Figura 1 – Iconografias sobre jogos e brincadeiras do universo infantil.



Fonte: Adaptado de Ferreira *et al.* (2021).

Explorando saberes da história da arte, a iconografia abrange o estudo do tema ou assunto retratado na imagem (HERNÁNDEZ; LINS, 2016). Na figura 1, destacamos a importância de duas pinturas, respectivamente dos artistas Pieter Bruegel, com “Os jogos infantis” (1560), e Ivan Cruz, com “Brincadeiras de crianças” (1990). O recurso foi implementado com a proposta de que crianças de quatro a seis anos de idade pudessem identificar suas brincadeiras mais desejadas e menos desejadas; pois, apesar do tempo cronológico entre as imagens e suas representações, são elementos culturais que também compõem a educação física escolar.

A geração de dados ocorreu diante da produção de áudios, vídeos e desenhos das próprias crianças compartilhados nos grupos de *WhatsApp* referente a cada turma, contendo as crianças, professoras, coordenadora, secretária e diretora da escola. O brincar – assim como o *Se-Movimentar* – é uma linguagem comum para as infâncias, devido a isso, intencionalmente, com a pandemia, a pesquisa se constrói com uso de produções artísticas e outras narrativas, bem como Pillar (2012), ao destacar o desenho como produto da criança a partir de uma interação dela com o objeto e em um determinado contexto sociocultural. E as investigações com mídia-educação que, como trança, estão organizadas entre imaginação, ludicidade, narrativas orais e digitais (FANTIN; GIRARDELLO, 2019). Os registros dos dados foram gerenciados, também, pela escrita de “chamadas-chave” – aquilo que sobressaiu ao observar as devolutivas das crianças – mediante anotações em um caderno, semanalmente.

Com a colaboração de estagiários(as), esse momento foi ampliado para um documento *on-line*, na plataforma *Google Docs*, em que a função era a inclusão de tarefas críticas-reflexivas em diálogos formativos entre a professora pesquisadora e os(as) licenciandos(as). Para a análise dos dados, utilizamos o componente ideológico do discurso dos sujeitos proveniente do conceito de formação discursiva (PÊCHEUX, 1988, 2015):

falar das massas populares, de mudança política e de revolução, enfim, da história, em termos de pessoas e de coisas, de sujeitos e de objetos, de intenções e do estado das coisas, como algo natural, como distinções transparentes que aparecem na linguagem sem qualquer ambiguidade, é considerar totalmente a constituição essencialmente ideológica do discurso e dos sentidos (PÊCHEUX, 2015, p. 252).

A seguir, apresentamos as escolhas teóricas da professora pesquisadora que fundamentaram o seu trabalho pedagógico e subsidiaram a supervisão do estágio, e discutimos os resultados à luz dessas escolhas.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA PROFESSORA PESQUISADORA

A perspectiva científica e progressista da docência, na educação física escolar brasileira, tem sido potencializada a partir da década de 1980 (TAFFAREL; ESCOBAR, 1994). Nesses últimos 40 anos, diversas aproximações entre as práticas científicas e pedagógicas têm sido buscadas. Todavia, as divergências podem ter agravado os obstáculos enfrentados por professores(as) de educação física na educação infantil. Por isso, um dos maiores desafios é dialogar sobre as rupturas e produzir convergências para entender a expressividade e a intencionalidade dos aspectos (inter)personais dos(das) alunos(as) na educação infantil (QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016). Como premissa, a professora pesquisadora destacou uma perspectiva convergente no campo epistemológico, teórico e metodológico para o ensino da educação física (SANCHES NETO, 2020). De acordo com Sanches Neto (2020), a convergência entre as proposições teórico-metodológicas é fundamental para uma intervenção didática coerente, no campo progressista, em todos os níveis de ensino na educação básica.

A perspectiva científica da professora pesquisadora se coaduna ao campo progressista pela abertura ao diálogo na sua intencionalidade pedagógica e pelo reconhecimento das contribuições de diferentes aportes teóricos e metodológicos que, por sua vez, convergem em quatro dinâmicas específicas. As dinâmicas da especificidade da educação física referem-se à indissociabilidade que todos os sujeitos humanos têm em relação à cultura, ao corpo, ao movimento e ao ambiente, que subsidiam os quatro blocos de conteúdos temáticos (Figura 2) e caracterizam a complexidade da integração da área à educação infantil. No sentido da convergência, é necessário que os temas de cada bloco sejam relacionados entre si, sem fragmentá-los, com respeito à compreensão das crianças. Nesse sentido, os processos de ensino e de aprendizagem dos elementos culturais estão vinculados ao movimento (com ênfase na intersubjetividade do *Se-Movimentar*), aos aspectos (inter)personais e às demandas ambientais.

Figura 2 – Blocos de conteúdos temáticos e convergência da educação física na educação infantil.



Fonte: Adaptado de Sanches Neto (2020, p. 27).

Essa perspectiva temática da educação física – apresentada na Figura 2 – foi discutida pela professora pesquisadora com os(as) estagiários(as). Por sua vez, esse modo de sistematização também foi problematizado na orientação e na supervisão do estágio. Esses dois processos – orientação e supervisão – foram baseados, ambos de forma remota, respectivamente, na dinâmica curricular de orientação do estágio na universidade e de supervisão pela professora pesquisadora na escola.

Além da complexidade inerente ao trabalho pedagógico com a educação física na educação infantil, nem todas as escolas foram remodeladas para o cumprimento de medidas sanitárias no contexto pandêmico. Os estilos de vida dos sujeitos, na sociedade capitalista contemporânea, foram alterados, significativamente, com a acentuação da dependência tecnológica e do uso expressivo de dispositivos móveis. As crianças usam, de forma variada, as tecnologias que têm acesso e lançam mão de recursos intelectuais para sua apropriação.

Durante a pandemia, apesar das tentativas de redimensionamento dos processos de ensino e de aprendizagem, as redes e os sistemas escolares não têm conseguido atender a todas as demandas necessárias, devido às condições socioeconômicas das famílias e da precariedade

do acesso à internet e à tecnologia. Nesse sentido, a aprendizagem das crianças, na educação infantil, torna-se ainda mais complexa e sensível, permeada pelas desigualdades e pela falta de políticas efetivas para reduzi-las.

Quanto às peculiaridades do primeiro nível da educação básica, Oliveira (2010) corrobora que a sistematização de conteúdos na educação (física) infantil traz possibilidades de ensino e de aprendizagem. Na organização do trabalho pedagógico, a professora pesquisadora abordou dois desafios com os(as) estagiários(as), relacionados ao planejamento participativo (FLOR *et al.*, 2020) e ao *Se-Movimentar* (GOMES-DA-SILVA, 2010). Sobre o planejamento, a professora pesquisadora preocupou-se em contextualizar que planejar é uma ação dinâmica.

Portanto, o planejamento compreende uma reflexão sobre os objetivos das vivências para os(as) alunos(as). Assim, planejar requer ousadia, colaboração, reflexão, (auto)estudo e demanda um tempo pedagogicamente necessário (VENÂNCIO, 2019). Como uma estratégia de ensino e de aprendizagem, o planejamento participativo serve “de suporte para o encaminhamento das mudanças que se fazem necessárias e ajuda a concretizar [...] as possibilidades de interferir na realidade” (GEMERASCA; GANDIN, 2011, p. 15).

Segundo Flor *et al.* (2020), o planejamento participativo dialoga com o projeto político-pedagógico das escolas, fomentando a participação ampla dos(as) alunos(as) e contribuindo para o reconhecimento da educação física como uma área de saberes significativos. Para Gomes-da-Silva (2010), as experiências que fazem sentido e revelam significados para as crianças precisam oportunizar a escuta sensível às suas falas na educação (física) infantil. Esse é o caminho para proposições do *Se-Movimentar* nas práticas pedagógicas que respeitem a expressividade e as intencionalidades das crianças (GOMES-DA-SILVA, 2010). Assim, as intenções pedagógicas precisam acompanhar o dinamismo da vida das crianças na educação infantil e, como professores(as), as diversas realidades em que as crianças vivem devem nos tensionar constantemente como desafios no trabalho docente.

Essa perspectiva da docência afasta a educação física de formas de controle corporal, conforme apontam Surdi, Pereira de Melo e Kunz (2016). Ao valorizar o *Se-Movimentar*, as crianças podem ser compreendidas de modo intersubjetivo, e as suas aprendizagens resistem ao controle institucional do corpo, seja pela instituição escolar e, também, seja pela família e/ou pela eventual influência da religião.

Embora somente o contexto da intervenção da professora pesquisadora na escola seja o foco desta análise, é importante considerar que a família, por sua vez, é a primeira instituição em que a criança reconhece e dialoga no cotidiano em seu percurso de crescimento e

desenvolvimento, mas que pode perpetuar uma hierarquia de poder, com suas próprias interpretações de mundo e de prisões dicotômicas do corpo e da mente.

Assim, entendendo a criança – os aspectos (inter)pessoais da dinâmica do corpo – sob uma lógica reducionista que lhe remove a humanidade como se a complexidade de seu organismo fosse similar aos elementos que compõem uma máquina, ela poderia ser reprogramada a cada nova atualização e objetivo, reforçando, com isso, a dualidade corporalmente (KUNZ, 2004). A criança não tem pressa, mas está sob pressão (KUNZ, 2007) à medida em que a sociedade a acelera com intenções de estar sempre à frente com diversas atividades, diversos aprendizados, mas não tem tempo de brincar e, conseqüentemente, de expressar o seu *Se-Movimentar* (STAVISKI; KUNZ, 2017). A criança é um corpo-diário e cabe o(a) professor(a) interpretar seus desejos, sonhos, emoções, bem como produtora de saberes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho da professora pesquisadora foi iniciado um pouco antes da pandemia, então, a transição entre um modo de trabalho presencial e o modo remoto foi concomitante ao seu ingresso na rede. Porém, devido ao início da vinculação da professora pesquisadora no programa de mestrado, ela permaneceu afastada da ação docente por um período. Após as férias escolares, a Secretaria Municipal de Educação (SME) a realocou em uma escola de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para a professora pesquisadora, por um lado, essa mudança instigou uma reflexão sobre o motivo da SME realocá-la para os níveis de educação indicados, contrastando com a escassez de professores(as) nesses ciclos no município e com a resolução estadual (CEARÁ, 2006).

Por outro lado, a professora pesquisadora problematizou uma autocrítica sobre a própria competência pedagógica, de acordo com a inexperiência de ser professora, principalmente na docência com crianças de quatro a oito anos de idade. Apesar do seu percurso formativo no curso de licenciatura em educação física ter potencializado dinâmicas de saberes e adaptações quanto à complexidade da área, a professora pesquisadora confessou que a insegurança lhe batia à porta diariamente.

Apesar do sentimento difuso e das preocupações surgidas, os questionamentos da professora pesquisadora validaram uma conduta reflexiva de olhar para si mesma e, nesse processo, passou a estudar e rever, constantemente, a própria prática pedagógica. Então, coadunando-se a esse objetivo singular, a professora pesquisadora aceitou um convite para

receber quatro grupos de estagiários(as) de uma universidade pública cearense. Cada um desses grupos operacionais era formado por três a cinco estagiários(as) e, no total, a professora pesquisadora supervisionou 12 licenciandos(as). Ela já havia supervisionado estagiários(as) de duas universidades públicas no semestre anterior.

Como a sua experiência foi satisfatória, a professora pesquisadora refletiu que haveria oportunidade de uma continuação do desafio de supervisionar novamente e de colaborar na formação de novos(as) professores(as). No seu entendimento, o principal mobilizador foi a perspectiva de ter um maior tempo destinado à supervisão com 30 horas destinadas, especificamente, à educação física na educação infantil.

Alguns(as) estagiários(as) estiveram sob a supervisão da professora pesquisadora no semestre anterior, organizado sob a perspectiva de observação participante. Para ela, esse conhecimento prévio a respeito de alguns(as) estagiários(as) foi importante no processo reflexivo. Desde a conclusão da licenciatura, há menos de dois anos, ela tem se deparado com inúmeras provocações da própria profissão e do fazer pedagógico, que são estruturalmente conjuntas, no processo de tornar-se professora pesquisadora de educação física. Há ações importantes de professores(as)-pesquisadores(as) quando estão diante da responsabilidade de supervisionar o estágio (SANTOS *et al.*, 2020).

A professora pesquisadora faz uma constante reflexão sobre os conteúdos que são necessários para os(as) futuros(as) professores(as) identificarem o quão importante é o trabalho docente na escola e a sua função para as crianças, principalmente durante a pandemia da covid-19 e, segundo ela, também de outro vírus (a professora se refere à postura política do atual presidente da república) que estamos vivenciando no Brasil.

Cabe ressaltar os resultados do planejamento participativo que, mesmo de forma remota, delinearão o percurso formativo e problematizaram expectativas para o ano a seguir. Dentre os desenhos e vídeos resgatados das crianças, existiam indícios de práticas com boneca, pular corda, esconde-esconde, correr, amarelinha, pega-pega, subir em árvore, massinha, jogar bola, pipa, videogame, boneco, “boneco de homem”, carrinho, cobra cega, cabo de guerra, ovo na colher e luta. Esses dados foram organizados nos meses de setembro, outubro e novembro de 2020, conforme apontado em algumas situações de aprendizagens – ocorridas em setembro – na Tabela 1.

Tabela 1 – Situações de aprendizagens subsidiadas pela sistematização de conteúdos temáticos.

Temática	Cultura	Movimento	Corpo	Ambiente	Planejamento participativo
<i>Brincadeiras de percepção corporal</i>	Brincadeira e jogo: Experimentar movimentos a partir do óculo visual (letras), espaço temporal (seu corpo) e identificar seu primeiro nome em libras.	Habilidades de estabilização: (Re)produzir e (re)criar as letras do alfabeto no próprio corpo.	Psicologia: Expressar suas emoções e/ou ideias.	Estética: Criar movimentos a partir da imaginação e estímulos estesiológicos com a família.	Organização do planejamento.
<i>O resgate do livro dos saberes</i>	Brincadeira e jogo: Experimentar a realidade contada em uma historinha.	Combinação: (Re)produzir e (re)criar movimentos e gestos motores solicitados na historinha.	Psicologia: Expressar seus anseios coletivos e individuais no final da historinha.	Natureza: Criar movimentos a partir da imaginação ou estesiológico com a família no ambiente de seu lar.	Organização do planejamento.
<i>O cabelo de Lelê e seu teatro de bonecos e bonecas</i>	Brincadeira e jogo: Conhecer outro jeito de brincar, “pular corda”.	Combinação: (Re)criar movimentos requeridos no “pular corda”.	Biomecânica: Identificar a força de gravidade.	Natureza: Refletir sobre as sacolas no meio ambiente e revelar outros significados para práticas utilizando-as.	Pular corda.
<i>Lelê escondeu um brinquedo</i>	Brincadeira e jogo: Experimentar pular corda estilo relógio.	Combinação: Saltar rem diferentes perspectivas.	Anatomia: Identificar as partes do corpo passíveis ao toque.	Sociologia: Refletir sobre a música da brincadeira popular com a realidade atual.	Pular corda.
<i>Fute peteleco</i>	Brincadeira e jogo: Experimentar a brincadeira de fute peteleco/dedobol.	Habilidades de manipulação: criar bolinhas e chute ao gol.	Anatomia: Identificar os tipos de corpos e respeitá-los.	Sociologia: Refletir sobre a presença feminina no esporte de rendimento e nas brincadeiras “didas de menino”.	Jogar bola.

Fonte: Acervo da professora pesquisadora.

A professora pesquisadora reforça que não se trata somente de buscar práticas inovadoras, mas – com base na complexidade dos conteúdos da área – mobilizar as ações dos(as) estagiários(as) para romper com falácias, como “o que tem na teoria, na prática é outra coisa”. Assim, o esforço da professora pesquisadora também está em refutar a reprodução de movimentos e/ou o incentivo à prática de atividade física dissociada de sentidos educacionais críticos, que tanto afastam o componente curricular do caráter progressista de suas intencionalidades pedagógicas na escola. Todavia, a professora pesquisadora reconhece que, devido a pouca experiência, poderiam ocorrer alguns deslizes diante da complexidade das propostas didático-pedagógicas da educação física escolar.

Porém, a professora pesquisadora assegura que todas as ações foram deliberadas conscientemente por ela na busca de dialogar sobre decisões complexas com os grupos de estagiários(as) que a acompanham. Por exemplo, a professora pesquisadora menciona a intenção de não realizar a estratégia do planejamento participativo no início do semestre, pelo motivo de receber diversos posicionamentos a respeito de instrumentos possíveis a utilizar nas turmas daquele ano. Todavia, ela reconsiderou essa posição.

O professor e a professora colaboradora da disciplina de estágio, na universidade, informaram aos(às) estudantes que constituiriam, na supervisão, com a professora pesquisadora da escola-campo. Foram distribuídos(as) em quatro grupos operacionais, de acordo com suas próprias identificações de proximidade – nomeados por G¹, G², G³ e G⁴ –, com diversas tarefas durante o percurso, no ensino remoto, na escola e na universidade. O cronograma era constantemente reorganizado, pois havia um acordo em tomadas de decisões colaborativas entre professora e estagiários(as), conforme os novos olhares e experiências de cada um(a), além das adversidades que poderiam ocorrer devido ao momento pandêmico.

Tabela 2 – Cronograma de supervisão.

Tarefas
Análise da proposta de plano e “atividade” (1) conforme sua percepção de estágio anterior e de intenções de acordo com os seus estudos e reflexões de ser professor(a) na educação básica.
Narrativa informando sobre qual ou quais intenções te fazem querer fazer estágio sob supervisão da professora.
Pesquise e assista a um filme/animação/curta com uma temática de educação infantil e indique-a para alguma possível situação de aprendizagem/aula e explique o(s) motivo(s).
Acompanhamento das mensagens nas salas virtuais.
Encontro <i>on-line</i> pelo <i>Google Meet</i> .
Encontro remoto com as crianças para se conhecer.
Planejamento de aula/situação de aprendizagem.
Resposta (por áudio ou vídeo) a todas as crianças que realizaram as vivências.
Leitura crítica do documento (versão final) curricular para a educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza. Destaque algo que merece estar dentro do currículo e não está, justifique com referências (fora

a BNCC).
Escrita de acolhimento no <i>padlet</i> para a M. Y., que perdeu o pai, e para o A. que está com o pai internado por conta da covid-19.
Escolha e produção de áudio de dois elementos culturais destacados.
Criação em conjunto do plano de aula sobre a temática escolhida pelo outro grupo de estágio (temática: brincadeiras regionais ligadas às danças e cultura corporal).
Leitura do PPP e sugestões.
Análise crítica do plano de aula e sugestões para aula pelo <i>Google Meet</i> ou videochamada no <i>WhatsApp</i> .

Fonte: Acervo da professora pesquisadora.

Algumas das contribuições dos grupos foram incluídas em um documento *on-line* em que a professora pesquisadora realizava a leitura e a inserção de comentários críticos em cada tarefa do grupo e/ou de forma individual. Algumas das contribuições dos grupos foram incluídas em um documento *on-line* que, depois de lido pela professora pesquisadora, recebia a inserção de comentários dela, em cada tarefa do grupo e/ou, de forma individual. Esse processo consistiu em uma constante retomada de si e das experiências, tanto dos(as) estagiários(as) quanto da própria professora como supervisora.

Diante do Grupo Operacional 1 (G¹), constituído por três estudantes que estagiaram com a professora no semestre anterior, houve uma discussão inicial sobre acontecimentos conturbados pela dinâmica organizacional naquele primeiro momento com o modelo de ensino remoto. Os(as) estagiários(as) do G¹ realizaram destaques semanais sobre a participação nas turmas e os diálogos sobre as propostas de ações síncronas e situações de aprendizagens provocaram uma reflexão na professora pesquisadora. Para ela, momentos dialógicos como aquele fortalecem elos de relações entre a professora supervisora e cada professor(a) estagiário(a).

Uma das estagiárias, já atuante como professora em uma escola particular, mesmo com severas demandas de saúde que acometeram a sua família, manteve-se no contato direto com a professora pesquisadora e com as crianças ao responder a elas suas imagens nos registros em vídeo das vivências realizadas. Como diferencial em relação ao estágio anterior, desta vez, os grupos estavam inseridos em duas salas virtuais de *WhatsApp*, algo que sentiram falta ao realizar o estágio no semestre anterior.

Outro ponto a destacar do G¹ é uma possível abertura ou maior desenvoltura de liberar o microfone e falar durante os momentos interativos *on-line*. A professora pesquisadora interpreta como possível autonomia do G¹ em buscar que as crianças promovam o ato de falar e de nós as escutarmos sensivelmente e conhecermos mais cada uma delas. As tarefas que a professora pesquisadora solicitou aos(às) estagiários(as) partem da sua experiência nos

processos de ensino e de aprendizagem no Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica (RP), do qual participou durante o curso de licenciatura, bem como nas monitorias que realizou no Programa de Iniciação à Docência (PID), também durante a licenciatura, e no estágio de docência durante o mestrado.

A professora pesquisadora reflete, também, sobre várias indicações de modificações nos planos de aula e nas vivências que foram atendidas com base no que os(as) estagiários(as) propuseram. No semestre anterior, houve uma maximização da avaliação dos(as) estagiários(as), então, as expectativas da professora pesquisadora também foram maximizadas de um semestre para o outro. A exigência dela se elevou sobre as dinâmicas para aprender. A professora pesquisadora considera que um estagiário costumava propor mais; porém, neste semestre, ele estaria dividindo o horário com outro estágio. De todo modo, para ela, o G¹ é um dos grupos que mais participaram e permitiram a colaboração.

Suas observações e reflexões são destacadas na Tabela 3, com a nomenclatura de G^{1.1},^{1.2},^{1.3}, que corresponde a cada integrante do Grupo Operacional 1. Havia uma ponte de diálogos com sugestões e liberdade para compor estratégias. Em concordância com Freire e Faundez (1985, p. 19), o entendimento é que “o processo de consciência é um processo lento, mas que em última instância adquire sua firmeza no processo da própria realidade (...) o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos”.

Tabela 3 – Primeiras percepções sobre as crianças.

Estagiário(a)	Conhecendo as crianças
G^{1.1}	Alguns gostam bastante de falar sobre essas coisas que ocorreram, com o entusiasmo em falar, e pela idade e desenvolvimento, tinham uma boa desenvoltura nas tarefas; outros nunca estudaram, e esta será a primeira experiência. Acredito que tem toda a expectativa deles, os quais parecem estar desenvolvendo ainda o falar e o comunicar; interessante perceber a relação com a mãe/pai que, como têm uma proximidade maior, entendendo cada palavra dita por eles.
G^{1.2}	(...) mandou um áudio dizendo que gostava de fazer na escola era brincar, e o que ele mais gostava de brincar era de cavalo, então, tivemos vários depoimentos, desde brincadeiras no parquinho até o andar a cavalo; essas vivências diversas são muito importantes para o desenvolvimento da criança e seu repertório com relação ao mundo.
G^{1.3}	Achei lindos os vídeos das crianças, têm uma desenvoltura muito boa, fiquei encantada; a interação com a professora pelos áudios se aproxima um pouco da troca como se fosse no presencial, uma sugestão para aproximar mais dessa realidade da escola. A professora poderia sugerir que eles realizassem as atividades com a fardinha.

Fonte: Acervo da professora pesquisadora.

O Grupo Operacional 2 (G²) tem quatro integrantes que não estagiaram com a professora pesquisadora no semestre anterior, mas que já a conheciam. A priori, a professora pesquisadora considera o G² muito heterogêneo, mas também houve bastante participação e envolvimento objetivo de cada estagiário(a), inclusive mantendo contato constante com ela. Para a professora

pesquisadora, o G² deve ter sentido um pouco de mais dificuldade ao compreender o modo de trabalho e a inclusão de temáticas necessárias para as realidades das crianças, para além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A professora pesquisadora ponderou sobre várias tarefas para análises e a inclusão de sugestões propostas às situações de aula e de aprendizagens. Entretanto, demorou um pouco até os(as) estagiários(as) do G² conseguirem identificar algumas “liberdades” para planejarem e intervirem, em comparação com os outros grupos operacionais que já estavam cientes de algumas ações de supervisão. Com essa percepção, a professora pesquisadora sentiu necessidade de incluir instruções no arquivo *on-line* para leitura e compreensão das práticas pedagógicas de que os(as) estagiários(as) iriam tomar conhecimento e, diante disso, também pensar colaborativamente sobre os princípios pedagógicos voltados à complexidade e não somente a competências e habilidades da BNCC.

A professora pesquisadora apontou inúmeras propostas de tarefas e oportunidades para pensarem em conjunto no G² ou individualmente. As presenças nas aulas pelo aplicativo *Google Meet*, os vídeos com temáticas de inclusão e a elaboração de estratégias são alguns dos exemplos citados pela professora pesquisadora sobre o trabalho pedagógico em colaboração com estagiários(as) do G².

Outro ponto a destacar está disposto na Tabela 4, onde há transcrições das observações do grupo operacional 2 quanto a uma situação de aprendizagem cuja temática era um conteúdo que não fazia parte das idades que estabelecia a BNCC. A professora pesquisadora optou por utilizar temáticas “tabus”, pois acredita que, ao problematizar e incluir as intencionalidades pedagógicas, favorece a inclusão desses como possibilidades de aulas para os(as) estagiários(as), tendo em vista a equidade social.

Tabela 4 – Análises sobre plano e vivência de judô.

Estagiário(a)	Análises
G ^{2.1}	Os planos foram bem específicos ao trabalhar a unidade temática, trazendo, juntamente com eles, os temas contemporâneos, como o exemplo do conhecimento do próprio corpo, saúde e as relações de gênero dentro das práticas corporais, demonstrando que a aula vai além de apresentar a luta (judô) ou aprender os movimentos e golpes, como é mostrado inicialmente nos vídeos propostos, principalmente, pelo feito pela professora trazendo a participação de alguns estagiários - papel esse que gera protagonismo no papel de formação dos mesmos, pois logo serão eles que estarão à frente de turmas no papel de professores, o que deixou a aula mais chamativa por tratar-se de pessoas que estão presentes nos encontros síncronos.
G ^{2.2}	O vídeo do canal Judoquinhas explicita relações de gênero e já apresenta a quebra de um pensamento muito comum que é: a luta é violenta e não deve ser praticada por meninas.
G ^{2.3}	No ambiente virtual, prender a atenção dos alunos é muito difícil, pela falta de contato direto, então, os(as) professores(as) têm que ampliar sua atenção voltada para os momentos <i>on-line</i> .

Fonte: Acervo da professora pesquisadora.

O Grupo Operacional 3 (G³) tem o maior número de integrantes, sendo composto somente por estagiários que se identificam no gênero masculino. Alguns também já conheciam a professora pesquisadora, e um dos estagiários teve contato com ela durante a RP, como colega na mesma escola e, também, em um estágio extracurricular. Logo no início, uma das maiores dúvidas da professora pesquisadora era descobrir a intenção deles em realizar o estágio com ela, devido à rigurosidade na avaliação.

O G³ desenvolveu ações colaborativas no tratamento pedagógico dos conteúdos, assim como os outros grupos operacionais de estagiários(as), mas, em especial, desempenhou ações que fizeram a professora pesquisadora recuar ao propor os materiais e os planos para as aulas, como foi realizado com o G². Por exemplo, no G³ houve um olhar específico para o esporte como conteúdo das aulas e a inadequação das estratégias requer da parte da professora pesquisadora um acompanhamento mais próximo. Além disso, a professora pesquisadora refletiu que o G³ a surpreendeu pela timidez, que não havia notado anteriormente.

Apesar de sua nova função em delegar tarefas, a professora pesquisadora entendeu que os estagiários(as) do G³ se propuseram a dialogar sobre o modelo de aula temática que ela utiliza, adaptado para o momento pandêmico atual. As indicações de filmes em curta metragem e as dicas de situações de aprendizagens são alguns dos destaques que fazem parte do G³, de acordo com a reflexão da professora pesquisadora, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Indicação de filmes e curta-metragem para a educação infantil.

Estagiário(a)	Filmes de longa-metragem e de curta-metragem
G ^{3.1}	Por água abaixo
G ^{3.2}	Extraordinário
G ^{3.3}	<i>Cuerdas</i>
G ^{3.4}	<i>Soul</i>
G ^{3.5}	Vidas Maria

Fonte: Acervo da professora pesquisadora e dos(as) estagiários(as).

O Grupo Operacional 4 (G⁴) é composto por três estudantes, com dois(as) estagiários(as) que foram supervisionados(as) pela professora pesquisadora no semestre anterior e um estagiário que foi supervisionado por outra professora da mesma escola em que a professora pesquisadora está lotada. Por motivo de estudos na pós-graduação, a professora pesquisadora está substituindo a colega – equivalente a 100 horas – durante o período do estágio.

O G⁴ é um dos grupos mais participativos, com exceção de uma integrante, mas a professora pesquisadora reitera que são momentos difíceis que podem ocorrer com cada estagiário(a) por motivos de saúde ou por demandas além do que podemos arcar, sobretudo, em

uma pandemia. A professora pesquisadora parece refletir de modo situado e sensível sobre as condições de vida de cada estagiário(a). As contribuições do semestre anterior para o G⁴ viabilizaram muitos momentos de reflexão-ação-reflexão, de acordo com a Tabela 6.

Tabela 6 – Processo de reflexão-ação-reflexão com os(as) estagiários(as).

Estagiário(a)	Tarefa com reflexão antes da proposta de aula – qual o sentido do estágio?	Tarefa com reflexão após a proposta de aula – como buscar participação e envolvimento de crianças no ensino remoto?
G ^{4.1}	O estágio supervisionado vem agregando conhecimento e novas maneiras de pensar o ensino, pois, de maneira remota, a expansão dos conteúdos, assim como a participação dos alunos, está ainda se adaptando aos novos formatos, pois a professora busca sempre pensar nos contextos socioeconômicos das crianças, sendo que muitas não participam das aulas síncronas em ambiente virtual, pela ausência do acesso, pela falta de uma pessoa em casa para auxiliá-las durante a vivências e que possa contribuir também com o processo de aprendizagem.	A criação de jogos interativos que possam ser aplicados durante as aulas, como roletas; adivinhar a música em relação à aula que inclui músicas; adivinhar posições em relação a aulas voltadas para conhecimento de esportes ou práticas corporais como ginástica, atletismo, vôlei, incluindo, através desses jogos a indução dos alunos realizarem de forma espelhada, buscando “imitar” como se fosse a sombra ou realizar a dança de acordo com a música.
G ^{4.2}	Auxiliar e colaborar com os professores no planejamento da aula, assim como conhecer o ambiente de aula, seja a escola, os professores, seja os alunos, é essencial para uma melhor experiência como estagiária, assim como observar os métodos aplicados pelos professores, aprendendo de maneira efetiva e direta. Foi possível, por meio dessa conversa, compreender e melhor observar o relacionamento da família para com os próprios alunos, e o comprometimento com a escola, analisando, então, as respostas dos pais quanto às vivências dos alunos.	Pensar no planejamento para a educação infantil requer pensar em diversas vivências, sendo essas de natureza lúdica em sua maioria, pois, através do brincar, a criança começa a compreender o mundo de uma maneira total e leve.
G ^{4.3}	Seguindo algumas características da pedagogia freireana, essa aproximação com o aluno, gerada pelos mecanismos, como o <i>Google Meet</i> e como o grupo do <i>WhatsApp</i> , se faz necessária para uma aproximação e uma intimidade com o aluno que antes só era vista nas aulas presenciais, já que esses mecanismos de videochamadas não eram tão usuais. Outra coisa que agrega e motiva o aluno a participar da aula é a atenção do professor em buscar a opinião dos alunos sobre a aula, fazendo com que o aluno se sinta um participante e construtor ativo desse momento de aprendizagem, e não apenas um simples “figurante” no ambiente escolar.	(...) trazer a participação dos(as) alunos(as) na construção das aulas. Fazer uma sondagem a respeito das vivências preferidas dos alunos(as) e conhecer mais a respeito de suas individualidades, como a professora já realiza em suas aulas, conhecendo filmes, desenhos e programas de preferência dos(as) alunos(as), encaixando esses conteúdos em aula, integralizando-os às preferências individuais no coletivo de alunos(as). (...) Essas diversificações nas aulas permitem que a aula não se torne uma aula engessada e/ou estática, fazendo, assim, com que a aula tenha característica única a cada turma e a cada ano, havendo uma progressão na qualidade das aulas.

Fonte: Acervo da professora pesquisadora e dos(as) estagiários(as).

Outra surpresa para a professora pesquisadora, nos diálogos com o G⁴, foi a descoberta de que o gênero masculino, “mal-visto” pela SME no meio da educação infantil, provavelmente também é “mal-visto” por pais, mães e familiares das crianças, já que foi uma ação vinda de familiares que ocasionou a exclusão de professores homens da educação infantil no Ceará. A construção de um plano de aula e a reelaboração desse plano para uma aula temática mais complexa, com a participação objetiva de pessoas do gênero masculino explicando a vivência, à frente dos momentos síncronos, organizando didaticamente os momentos de aprendizagens em conjunto com as crianças, além do uso de materiais essenciais para a escola, foram destaques que vão ao encontro dos elementos que a professora pesquisadora enfatiza no seu trabalho docente.

A participação nos momentos compartilhados com as crianças pelo *Google Meet* e em colaboração com outros grupos operacionais, as movimentações para resolver dúvidas e o cumprimento dos prazos estabelecidos nas tarefas tornam o G⁴ um coletivo colaborativo em evidência, segundo a professora pesquisadora, pois os(as) estagiários(as) saíram de uma postura de passividade, como observadores(as), e passaram a intervir diretamente nas ações pedagógicas e a fizeram refletir criticamente.

Nesse estágio, uma das exigências é a realização de uma aula/situação de aprendizagem. Os grupos operacionais foram organizados em propor as temáticas, criação dos planos (conforme a complexidade), tarefas, áudios, vídeos e documento para impressão pela escola com o objetivo proposto. Houve uma organização com um mês de antecedência para melhor desenvolvimento das propostas colaborativas entre os(as) estagiários(as) e a professora pesquisadora. Tendo em vista também reuniões que procederam com soluções de dúvidas e colaborações pontuais, principalmente ao modelo de plano de aula à luz da complexidade, como em destaque na figura 3 (mais à frente) com as imagens produzidas para maior interesse pelas crianças. E na Tabela 7, constam os objetivos das aulas que embasaram as duas propostas.

Tabela 7 – Objetivos à luz da complexidade dos conteúdos.

Conteúdo	Objetivos
Ginástica para Todos (GPT)	<p>Cultura: Ginástica – conhecer a ginástica para todos(as), conhecerem os tipos de ginásticas e suas diferenças e aprofundar-se na Ginástica para Todos (GPT).</p> <p>Movimento: Habilidades Motoras – realizar movimentos de equilíbrios e manuseio de implementos manipulação de objetos: segurar e movimentar a fita ou a bola. Estabilização: sustentar o corpo em isometria em uma perna só, na posição do avião. Combinação: sustentar o corpo em uma posição isométrica de equilíbrio e manusear o implemento.</p> <p>Corpo: Anatomia – experimentar posições combinadas entre movimento de</p>

	isometria e refletir como seria essa vivência para alunos(as) com deficiência. Ambiente: Filosofia – refletir sobre os movimentos, sobre a experiência em equipe e não competitividade, sobre a inclusão e participação de pessoas com deficiência nessa ginástica.
Atletismo	Cultura: Ginástica e Esporte – conhecer brevemente a história do atletismo. Movimento: Habilidade de Manipulação e Locomoção – vivenciar o arremesso de peso, salto em distância e saída baixa da corrida de 100m. Corpo: Biomecânica – experimentar as posições técnicas de algumas modalidades do atletismo e desenhar conforme duas modalidades estudadas. Ambiente: História e Geografia – descobrir a origem e expressar em fala sobre o esporte atletismo e o porquê do seu surgimento.

Fonte: Acervo da professora pesquisadora e dos(as) estagiários(as).

De fato, nem todos(as) estagiários(as) realizaram as mesmas tarefas e com objetivos iguais, mas a professora pesquisadora reflete que os pesos variam por muitos motivos, tanto pela falta de desejo de seguir a profissão docente, como por não valorizar a relevância do estágio para o processo formativo inicial na licenciatura. Todavia, para a professora pesquisadora, alguns(as) estagiários(as) se sobressaem e, nesse sentido, a surpreenderam ao provocar reflexões e mudanças na própria prática, como uma sequência necessária para alcançar os objetivos pedagógicos diante dos inúmeros saberes que podem emergir nas aulas e que façam sentido à vida de cada um(a) de seus(as) alunos(as) (VENÂNCIO, 2019).

Figura 3 – Produções colaborativas dos grupos operacionais.



Fonte: Acervo da professora pesquisadora e de estagiários(as).

A coerência do trabalho pedagógico, na educação infantil, depende da colaboração e de todos(as) os(as) professores(as), incluindo os(as) de educação física, porque o ensino e a aprendizagem sobre o movimento e o *Se-Movimentar*, o corpo e os aspectos (inter)personais, os elementos da cultura e as demandas do ambiente, como temáticas convergentes, é um desafio complexo. Assim, a perspectiva da professora pesquisadora se coaduna ao engajamento feminista e democrático proposto por Ramos e Auad (2021) para a educação infantil. Entendemos que a preocupação da professora pesquisadora com o aprofundamento da sistematização de conteúdos e com a complexidade dos saberes das crianças aponta para uma perspectiva formativa no campo progressista, orientada a viabilizar as transformações necessárias para concretizar uma educação (física) infantil socialmente justa.

CONSIDERAÇÕES

Consideramos que as reflexões da professora pesquisadora apontaram um esforço de resistência às condições estruturais de desigualdade que persistem na sociedade brasileira. A supervisão do estágio pela professora pesquisadora contribuiu para refutar a naturalização dessas desigualdades na formação dos(as) licenciandos(as) em educação física. Algumas questões de gênero exemplificam as desigualdades, como a indução às brincadeiras e aos brinquedos e a organização das crianças em filas separadas por gênero – antes do período pandêmico – e a exclusividade de professoras na educação infantil – que é um aspecto contínuo antes e durante a pandemia de covid-19. A professora pesquisadora refutou esses estereótipos de gênero subsidiados por discursos binários que influenciam as situações de ensino. Consideramos que, desse modo, o processo de supervisão do estágio enfatizou a centralidade dos interesses e dos desejos das crianças ao se mobilizarem para participar nas vivências.

Para os(as) estagiários(as), aparentemente, as reflexões da professora pesquisadora repercutiram no empoderamento dos corpos das crianças na educação (física) infantil. O processo de ação-reflexão-ação de professores(as) de educação física pode ser fomentado no estágio curricular supervisionado. Para isso, os conceitos de planejamento participativo e de *Se-Movimentar* foram importantes no processo de supervisão dos(as) estagiários(as). Neste estudo de caso, consideramos que esse processo reflexivo dependeu do engajamento identitário da professora pesquisadora com pressupostos democráticos, progressistas, (auto)críticos e emancipatórios. Sugerimos, portanto, que esse tipo de engajamento é um critério importante na escolha de professores(as) que colaboram na supervisão dos estágios na licenciatura em educação física. Compreendemos, contudo, que o escopo desta investigação foi privilegiado porque a dificuldade em encontrar professores(as) formados(as) em educação física nas escolas de educação infantil limita esse critério de escolha quanto à especificidade da formação do(a) professor(a) supervisor(a).

Sugerimos que algumas eventuais lacunas deste estudo possam ser aprofundadas em pesquisas futuras que dialoguem com professores(as) de educação física – ou de outros componentes curriculares – que investigam suas próprias práticas docentes e o processo de supervisão no estágio curricular supervisionado na educação infantil. Reconhecemos, por exemplo, que um limite deste estudo de caso pode ter sido o cotejamento entre as concepções que amparam as reflexões relacionadas ao discurso da professora pesquisadora, as circunstâncias do seu contexto de trabalho e o aporte teórico de Pêcheux (1988, 2015).

Além disso, consideramos que a prática docente da professora pesquisadora e a sua função de supervisora do estágio não são entidades estanques. O trabalho da supervisão não é o mesmo da orientação de estágio, que se dá com os(as) docentes da universidade, mas, ainda assim, é um papel importante de formação docente. Este estudo de caso contribui nesse sentido, especialmente quando a professora pesquisadora desloca a sua ação de pesquisa para refletir sobre o processo de supervisão. Sugerimos que outras investigações em contextos situados com professores(as)-pesquisadores(as) – na educação infantil ou outros níveis da educação básica – coloquem-se também diante do desafio de orientar a sua própria pesquisa a partir de um arcabouço teórico-metodológico que circula pelo campo da formação docente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Ministério da Educação. Brasília. 1996.
- CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 412/2006**. Dispõe sobre o tratamento a ser dado à Educação Física nos currículos das escolas de Educação básica. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0412-2006>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: Câmara da Educação Básica, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.
- FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. E. P. Cenários de pesquisa com e sobre as crianças, mídia, imagens e corporeidade. **Perspectiva**, v. 37, n. 1, p. 100-124, 2019.
- FLOR, B. M. S.; LIMA, C. E. S.; SILVA, I. C. C.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Planejamento participativo como instrumento político e pedagógico em aulas de educação física no programa de residência pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, n. 4, v. 2, pp. 123-137, 2020.
- FERREIRA, E. C. S.; LIMA, C. E. S.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Planejamento participativo e as relações com os saberes: narrativas de crianças na educação (física) infantil. In: CHARLOT, Y. C.; VASCONCELOS, A. D.; ZANETTE, C. R. S. **Educação, Docência e Interdisciplinaridade: os múltiplos caminhos da relação com o saber**. 2. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 19.
- FORTALEZA. **Lei ordinária nº 10.025 de 15 de abril de 2013**. Dispõe sobre as aulas de Educação Física na Educação infantil, na forma que indica. Fortaleza: Câmara Municipal, 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-ordinaria/2013/1003/10025/lei-ordinaria-n-10025-2013-dispoe-sobre-as-aulas-de-educacao-fisica-na-educacao-infantil-na-forma-que-indica?q=10025%2F2013>. Acesso em: 25 nov 2020.
- GEMERASCA, M. P.; GANDIM, D. **O planejamento participativo na escola. o que é e como se faz**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.
- GOMES, S. P.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; SILVA, E. V. M. Professores homens na educação infantil em escolas públicas de Fortaleza: implicações à educação física. In: **Anais...**

Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente. Redenção-CE, Unilab, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cief2020/236989-professores-homens-na-educacao-infantil-em-escolas-publicas-de-fortaleza--implicacoes-a-educacao-fisica>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GOMES-DA-SILVA, E. **Educação (física) infantil: a experiência do se-movimentar**. Ijuí-RS: Unijuí, 2010.

HERNÁNDEZ, M. H. O.; LINS, E. Á. **Iconografia: pesquisa e aplicação em estudos de artes visuais, arquitetura e design**. Salvador: EDUFBA, 2016.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C. B.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 8, n. 2, pp. 273-292, 2014.

KUNZ, E. Práticas Didáticas para um conhecimento de si de crianças e de jovens na Educação Física. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 15 – 52.

KUNZ, E. Educação Física: a questão da educação infantil. In: GRUNENVALDT, D. T. et al. (Org.). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. Aracaju: Editora da UFS, 2007, p. 7 – 22.

LIEBEL, V. Análise de charges segundo o método documentário. In.: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 182.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Perfil profissional dos professores de Educação Física que atuam na Educação infantil pública das capitais brasileiras. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, pp. 160-172, 2019.

MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. S. O estágio supervisionado em educação infantil e a formação docente em educação física. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, pp. 1–18, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.15181. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/15181>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, L. P. Educação física na educação infantil: estratégias de ensino na perspectiva da pesquisa-ação. **Revista Digital EF Deportes**, Buenos Aires, ano 14, n. 142, março, 2010.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Campinas-SP: Pontes, 1988.

PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2015.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Penso, 2012.

QUARANTA, S. C.; FRANCO, M. A. R. S.; BETTI, M. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista-BA, v. 12, n. 23, pp. 57-81, set./dez. 2016.

RAMOS, M. R. N.; AUAD, D. Por uma leitura feminista da educação infantil com vistas à democracia. **Cadernos de gênero e tecnologia**. Curitiba, v. 14, n. 43, pp. 394-407, jan./jun., 2021.

SANCHES NETO, L. Narrativas (auto)biográficas e processos colaborativos na formação permanente de professores(as)-pesquisadores(as) de educação física escolar. **Revista de Educação Física, Saúde e Esporte**, Limoeiro do Norte-CE, v. 3, n. 1, pp. 24-42, 2020.

SANTOS, E. S.; PAES, I. V. S.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Estágio curricular supervisionado colaborativo na educação física escolar: uma perspectiva (auto)formativa dialógica e compartilhada. In: VEDOVATTO, D. F.; ANANIAS, E. V.; COSTA FILHO, R. A. (Orgs.). **O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil: formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas**. Curitiba: CRV, v. 6, 2020, pp. 159-169.

SILVA, A. J. F.; SILVA, C. C.; TINÔCO, R. G.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; ARAÚJO, A. C. DE. desafios da educação física escolar em tempos de pandemia: notas sobre estratégias e dilemas de professores(as) no combate à covid-19 (SARS-COV-2). **Cenas Educacionais**, Caetité-BA v. 4, pp. e10618, 30 mar. 2021. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10618>.

STAVISKI, G.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: o Se-Movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. In: KUNZ, E. (Org.) **Brincar e Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

SURDI, A. C.; PEREIRA DE MELO, J.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, pp. 459-470, abr./jun., 2016.

TAFFAREL, C.; ESCOBAR, M. Mas, afinal, o que é educação física?: um exemplo do simplismo intelectual. **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, pp. 5-8, 1994.

VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão-SE, v. 5, n. 14, pp. 89-102, 2019. DOI: 10.32748/revec.v5i14.13268.