

# DESAFIOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## CHALLENGES OF THE SUPERVISIONED INTERNSHIP: NARRATIVE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Natália da Silva De Oliveira 1  
Fernando Donizete Alves 2  
Luana Zanotto 3

Licenciada em Educação Física e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Educação Básica/Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0158931572870448>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2092-3801>.  
E-mail: [natalia\\_silva\\_oliveira@outlook.com.br](mailto:natalia_silva_oliveira@outlook.com.br)

Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho [Araraquara]. Professor no Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3812723309905378>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9354-7851>.  
E-mail: [alves.sommer@gmail.com](mailto:alves.sommer@gmail.com)

Licenciada em Educação Física e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora na Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9718778267626503>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1877-4170>.  
E-mail: [luanazanotto@yahoo.com.br](mailto:luanazanotto@yahoo.com.br)

**Resumo:** O presente artigo versa sobre o trabalho do professor de Educação Física a partir das questões do estágio curricular supervisionado (ECS) na formação inicial. Objetiva analisar a compreensão de professores de Educação Física sobre o ECS para o trabalho nas especificidades da pré-escola. Participaram deste estudo de natureza qualitativa cinco professores da área atuantes da Educação Infantil. Os dados foram produzidos via entrevista semiestruturada, sendo transcrita, categorizada e interpretada. No âmbito das análises são identificados temas convergentes na compreensão dos professores, aos quais apontam para um ECS lacunar a despeito do ensino na Educação Infantil. Apenas um professor evidencia as possibilidades formativas oriundas do contato inicial com as crianças e escola, contudo, demarca a incipiência dos elementos contributivos à profissão. Conclui-se que o Estágio na formação inicial parece ser lacunar para o trabalho específico da área na Educação Infantil, posto o afastamento com o exercício da profissão.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Educação Física. Educação Infantil. Formação de Professores.

**Abstract:** This paper deals with the work of the Physical Education teacher related to the period of supervised curricular internship in initial training. It aims to analyze the understanding of Physical Education teachers about the internship for professional along with the specifics of preschool. Five teachers from the area who work in Early Childhood Education participated in this qualitative study. Data were produced via semi-structured interviews, being transcribed, categorized and interpreted. Within the analysis scope, converging themes present in the understanding of teachers are identified. More strikingly, teachers point to a lack of internship child education. Only one teacher highlights the training possibilities arising from the initial contact with the children and school, however, it marks the incipience of the elements that contribute to the profession. It is concluded that the Internship in initial training seems to be lacking for the specific work of the area in Early Childhood Education, given the removal with the exercise of the profession.

**Keywords:** Supervised internship. Physical Education. Early Childhood Education. Teacher Training.

## Introdução

Este estudo é fruto de uma pesquisa de mestrado concluída fundamentada na compreensão teórica de que a formação docente atua como um processo contínuo, estendendo-se por toda a trajetória formativa pessoal e profissional do professor. Nesse sentido, a apropriação de conhecimentos curriculares, disciplinares e experienciais (TARDIF, 2008) decorrem da totalidade das atividades vivenciadas pelo professor na esfera educativa, quer como estudante da Educação Básica, quer como professor em formação e/ou exercício, para além do próprio percurso de vida (NÓVOA, 2008), demarcando os processos de desenvolvimento profissional da carreira docente (MARCELO, 1998; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; BORGES, 2004; VAILLANT; MARCELO, 2012; RIENZO et al., 2019).

À presente pesquisa interessa mapear e compreender as possibilidades, caminhos, limites e desafios envolvidos na consolidação de um Estágio Curricular Supervisionado (ECS) que significativamente garanta o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente, bem como na atuação profissional. Do cenário de carência bibliográfica acerca do tema, sobretudo, do trato teórico-prático relacionado à infância e crianças nos cursos de licenciatura Educação Física (EF), decorrem as seguintes questões de estudo: como a formação inicial, em específico, o ECS, pode contribuir à prática educativa de professores de EF em exercício na Educação Infantil (EI)? Que percepções os professores em exercício estabelecem frente aos fundamentos teórico-metodológicos apreendidos em estágio e sua relação com o trabalho docente?

Postas tais problematizações, esta pesquisa objetiva analisar a compreensão de professores de EF sobre o ECS para atuação profissional junto às especificidades da pré-escola. Para tanto, privilegia-se a narrativa de professores sobre a realidade dos estágios dos cursos de formação em vias de apontar possibilidades e limites para a atuação profissional na EI.

## Referencial teórico: perspectivas legais e pedagógicas

Em cursos de licenciaturas, ECS, em específico, é componente obrigatório e ocupa considerável período na formação profissional. Neste período é possível organizar o encontro do estudante com o ambiente da profissão, atuando como aglutinador de experiências e reflexões. O estágio em cursos de licenciatura oportuniza o aprofundamento de discussões teórico-prática inseridas no campo da Didática e da Prática de Ensino (CANDAU, 1984; PIMENTA; LIMA, 2006; CALDERANO, 2012; ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Responsável pelo primeiro contato formal do futuro profissional com o ambiente da profissão, o estágio conduz o professor em formação ao (re)conhecimento do locus do trabalho docente – a escola, em que os fundamentos apreendidos ao longo da graduação poderão ser relacionados e debatidos nas situações do cotidiano profissional escolar. Representa, assim, tempo-espço privilegiado para a investigação do processo de aprender a/e ensinar, reconhecendo a unidade entre ensino e aprendizagem e teoria e prática no acompanhamento das relações pedagógicas concretizadas em campo (MARCELO, 1998; GATTI, 2016).

De acordo com Calderano (2012), o estágio realizado em uma perspectiva colaborativa entre universidade (Instituições de Ensino Superior (IES)) e escola (escola-campo - instituição concedente) alinha-se ao entendimento da complexidade dos processos de formação pedagógica adquiridos na ocasião de inserção no campo, condição em que o estudante-estagiário começa a se apropriar das dimensões concretas, complexas, amplas e particulares do trabalho docente. Estas relações são mediadas pela compreensão dos conteúdos e metodologias de ensino na área de formação, das políticas públicas educacionais, dos impactos na configuração curricular, na formação, entre outras questões que perpassam e compõem uma proposta de estágio formativo.

Em complemento, Honorato (2011) afirma que o ECS tem constituído o currículo de formação em forma de disciplina, buscando preparar o futuro profissional para atuar em seu ambiente de trabalho por meio da experimentação dos procedimentos didático-pedagógicos específicos para intervenção profissional. Pimenta (2004), por seu turno, afirma que esse período deve ser considerado como oportunidade de aprendizagens acerca da docência e construção

da identidade docente. Além disso, contribui para a construção e desconstrução de conceitos e mitos, permitindo um olhar mais crítico por parte dos estudantes e uma análise das situações de ensino em contexto (PIMENTA; LIMA, 2019).

Consoante Pimenta e Lima (2019), o ECS não deve apenas ser uma prática obrigatória ocorrida no final dos cursos de graduação, mas encarado em uma perspectiva de aprender e reger práticas educativas. A relação dicotômica entre teoria e prática apenas fragilizam o processo de formação inicial e/ou contínua docente. Põe-se necessário, portanto, extrapolar a prática pela prática ou a insistência na teoria absoluta, alcançando um caminho em que teoria e prática caminhem juntas, visando aproximar os conhecimentos acadêmicos da ação pedagógica cotidiana das escolas. Esta dissociação acaba por simplificar o conhecimento, pois encarrega unicamente as disciplinas de estágio para “ensinar” o docente acerca das ações pedagógicas e o real ambiente escolar (HONORATO, 2011).

A EF na escola, por sua vez, legalmente compreendida como componente curricular da Educação Básica, *i.e.*, garantida desde a primeira etapa (creche e pré-escola), deve ser integrada à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar (BRASIL, 1996 - 26 artigo). Conforme estabelecido, o avanço é obtido em termos legais, no entanto, persistem desafios profissionais na construção de propostas pedagógicas e didático-metodológicas coerentes às especificidades da criança de zero a cinco anos e 11 meses de idade, sejam professores com formação na área ou não.

A obrigatoriedade da EF nos currículos das instituições de EI afeta diretamente os cursos de formação de professores da área e de outras áreas do conhecimento, especialmente, da Pedagogia (LONGO; XAVIER, 2018). Sobre o currículo de formação da primeira, põe-se a necessidade do debate sobre a existência do trato de conteúdos relacionados à infância e às crianças em suas determinantes históricas, sociais, políticas, afetivas, motoras, psicológicas e filosóficas, pelo fato de a EF neste segmento não se conceber como disciplina, mas como componente integrada e articulada às orientações e práticas pedagógicas das instituições. Este fato é relevado face a um cenário de desvalorização do saber do professor especialista, somado aos desafios históricos da profissionalização docente na EI.

Cumprir destacar que nas últimas décadas a relação entre a EF e EI tem sido foco de inúmeras produções da subárea sociocultural e pedagógica da EF (SAYÃO, 1999, 2002; AYOUB, 2005; MELLO et al., 2012; OLIVEIRA; PRODÓCIMO, 2015; GARANHANI; NADOLNY, 2015; SURDI; MELO; KUNZ, 2015; QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016; BONFIETTI et al., 2019; ZANOTTO, 2019; 2021, MARTINS; TOSTES; MELLO, 2020). De modo geral, estudiosos debruçam-se no entendimento do papel da área em diversos horizontes, tais como, temas de ensino e tematização dos elementos da cultura corporal na infância; aspectos didático-pedagógicos e metodológicos da organização do trabalho docente; formação inicial e continuada, em especial, a síntese dos conhecimentos, saberes e fazeres necessários ao trato da EF na infância, entre outros. Além disso, mais recentemente, o coletivo crescente de pesquisadores tem se detido ao embate sobre a presença do professor especialista na EI, em busca da garantia e legitimação de uma EF ampla, democrática e qualidade desde a primeira etapa da Educação Básica.

Sobre o assunto, Sayão (1999) já alertava para a quase não existência de uma preocupação por parte das IES em formar professores para atuar nesta dimensão. Contudo, anos depois, Oliveira e Prodócimo (2015) afirmaram que o preparo formativo nesta direção vem se modificando. Para Martins, Tostes e Mello (2020) os desafios, tensões e possibilidades inerentes ao processo de formação inicial, por meio dos ECS, são potencializados na EF quando ocorridos também na EI, principalmente, pela não fragmentação em disciplinas nesta etapa de ensino. Os autores anunciam a existência de um possível afastamento entre os conhecimentos abordados nos currículos e referenciais bibliográficos dos cursos de EF das capitais brasileiras quando comparados às produções intelectuais e documentos que norteiam o trabalho direcionado à EI (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2020).

Em que pese os anúncios desses e outros estudiosos, Gomes (2012), Martins (2015), Martins, Tostes e Mello (2018) e Nunes, Poulsen e Duek (2020) apontam à escassez de estudos amplos detidos no trato da formação inicial, sobretudo, dos ECS relacionados à EF na EI, em outras palavras, o debate na interseção das áreas com ênfase na compreensão do papel dos

estágios obrigatórios ainda é lacunar na produção acadêmica acumulada.

### Aportes e procedimentos metodológicos

Trata-se de uma investigação empírica de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GIL, 1999; MINAYO, 2007). A abordagem qualitativa favorece a compreensão visando explicar, compreender e decodificar a complexidade do que se pretende pesquisar por meio de contato direto com o que se investiga, ou seja, pessoas, espaços e suas experiências (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Neste tipo de pesquisa são tratados temas que não podem ser quantificados em equações e estatísticas, pelo contrário, estudam-se os símbolos, as crenças, os valores e as relações humanas de determinado grupo social, sendo resultados produzidos de dados empíricos, coletados de forma sistemática (MINAYO, 2007; CRESWELL, 2014).

Posto que a pesquisa qualitativa não se preocupa com quantificações, mas sim, com a análise dos motivos, significados e aspirações, a decisão por esta natureza de pesquisa no presente estudo advém da necessidade de levantar as narrativas dos participantes acerca dos estágios na formação inicial para refletir sobre as possibilidades e limites na atuação profissional.

O grupo de participantes foi composto por cinco professores de EF na pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses) de um município do interior do Estado de São Paulo, Brasil, com cerca de 35.000 habitantes (IBGE, 2011), em que há professores efetivos da área desde o ano de 2008. Todavia, apenas no ano de 2016 foi garantida a presença de professores de EF na EI municipal.

Como critério de inclusão dos sujeitos, após convite realizado a todos os professores da área efetivos da rede municipal, foi considerado apenas os professores com carga horária de trabalho na pré-escola<sup>1</sup> e que aceitaram participar do estudo via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

**Quadro 1.** Caracterização dos cinco professores sujeitos.

	Professora Maria	Professor Gabriel	Professora Lídia	Professor Danilo	Professor João
Idade	30	31	39	32	30
Formação Profissional	- Terapia Ocupacional; Licenciatura em Educação Física; Mestrado em Terapia Ocupacional	Licenciatura Plena em Educação Física; Pedagogia	- Licenciatura Plena em Educação Física	Licenciatura Plena em Educação Física; Pedagogia	Licenciatura em Educação Física; Pedagogia
Ano de formação em Educação Física	2015	Licenciatura 2010; Bacharelado 2011	Licenciatura 2003; Bacharelado 2005	2010	2015
Turmas em que atua como docente	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil Ensino Fundamental
Tempo de trabalho na rede <sup>2</sup>	5 anos (desde 2016)	5 anos (desde 2016)	1 ano (desde 2019)	5 anos (desde 2016)	5 anos (desde 2016)

1 No município, locus da pesquisa, há garantia/conquista de professores de Educação Física na Educação Infantil, contudo, apenas na etapa da pré-escola, ou seja, não trabalham com bebês e crianças da creche (0 a 3 anos e 11 meses).

2 O tempo de atuação e trabalho na rede tem como base o ingresso dos docentes no município, computando até o ano em que o estudo foi realizado (2020).

Universidade de formação em Educação Física	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Centro Universitário Central Paulista (UNICEP)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Universidade Paulista (UNIP)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
---	---	--	---	------------------------------	---

**Fonte:** dados do estudo.

Todos os participantes, com idades entre 30 e 39 anos, possuem licenciatura em EF e foram formados entre os anos de 2003 e 2015, todas IES localizadas no interior do estado de São Paulo, Brasil. Quatro dos cinco professores atuam na pré-escola desde o ano de 2016, sendo eles, os professores Maria<sup>3</sup>, Gabriel, Danilo e João, enquanto uma das professoras, professora Lídia, atua desde 2019.

A produção dos dados partiu de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987; LUDKE; ANDRÉ, 2012). Para Ludke e André (1986) este tipo de entrevista se desenvolve por meio de um esquema básico que não necessita ser rigorosamente aplicado, permitindo certa flexibilização por parte do pesquisador. Por fim, nos moldes apresentados por Triviños (1987, p. 146):

A entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

O eixo do roteiro de questões buscou compreender como o professor em exercício na pré-escola compreende sua formação inicial e sua relação com a primeira etapa da Educação Básica, com enfoque nos ECS realizados ao longo da formação.

As entrevistas foram realizadas em julho de 2020 e ocorreram de forma remota por meio do *Google Meet*, sendo gravadas, com duração variando entre 33 minutos e 1 hora. Posteriormente, foram transcritas e enviadas, individualmente, aos professores para realizar a validação do conteúdo transcrito.

A análise dos dados pautou-se na análise qualitativa (GOMES, 2009; MINAYO, 2012). Segundo Gomes (2009), o enfoque deste tipo de análise é, principalmente, a sondagem das opiniões e representações sociais inerentes ao tema de investigação. Portanto, não se atém apenas ao que é encontrado de homogêneo, mas também o que se difere na singularidade do meio social. Teve inspiração, ainda, na técnica proposta por Resende (2016), denominada de Entrevista, Transcrição, Categorização e Interpretação (ETCI).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSCar, sendo o número do parecer 2.310.975. Os participantes foram informados quanto aos cuidados éticos da pesquisa via TCLE, lido e assinado por eles.

## **Apresentação e discussão dos dados**

No âmbito das análises, os dados demonstram temas convergentes presentes nas narrativas dos professores. De modo mais contundente, apontam para um ECS lacunar a despeito do trato da formação para atuação na EI, seguidamente, aparecem algumas possibilidades formativas oriundas do contato inicial com a escola e com as crianças, contudo, demarcam a incipiência dos elementos contributivos no “hoje da profissão”.

Quatro dos cinco professores participantes (Gabriel, João, Lídia e Maria) sinalizaram perceber um certo afastamento entre o que foi aprendido no período da licenciatura e a rea-

<sup>3</sup> Os nomes dos sujeitos são fictícios para garantia da identidade e confidencialidade dos dados.

lidade de trabalho na pré-escola, sobretudo, em relação às disciplinas de ECS direcionados a esta etapa. Ao refletir sobre o período de formação inicial, o professor Gabriel afirma que não imaginava trabalhar na EI. Em suas palavras reconhece:

Eu digo por que quando a gente está na graduação, a gente tem, uma visão muito técnica e mecânica da coisa. E de certa forma no ensino infantil, não sei se foi essa minha experiência na graduação, a gente fica um pouco perdido. [...] Então, realmente, na graduação, não conseguia visualizar direito como se dava o ensino infantil (Professor Gabriel).

As Professoras Maria e Lídia também apontaram perceber certo afastamento das atividades acadêmicas com a atuação profissional vivida na pré-escola. Segundo as professoras:

É bem diferente da teoria que a gente vê na faculdade, realmente, assim você faz aquele planejamento, a gente teve aulas que a gente foi ensinado a fazer a volta calma, introdução, o meio da atividade, e tudo mais né... [...] você vê que aquilo que você tinha papel, todo o passo a passo, aconteceu totalmente virado. [...] Mas realmente não é nada igual ao que a gente vê na faculdade. Você vai aprendendo tudo do zero na minha humilde opinião” (Professora Maria).

[...] é muito diferente você ter um estágio com a professora, de você ser a professora ali. ‘Ah, mas você fez atividade, você teve a regência no estágio’, é muito diferente você ter a regência sozinho, do que você ter a regência com a professora da sala deles do seu lado” (Professora Lídia).

O professor Danilo, por sua vez, sinaliza não ter cursado disciplinas voltadas à EI, quer de estágios, quer em quaisquer condições de oferta disciplinar eletiva do currículo. Assim, relata:

No meu curso de Educação Física [Universidade Paulista], não tive isso... atividades para Educação Infantil, eu não me lembro nem de ter Educação Infantil lá [...] (Professor Danilo).

Segundo as expressões dos professores Maria, Gabriel e Lídia, os estágios obrigatórios cursados parecem não abordar os necessários conhecimentos, saberes e fazeres para o trabalho nesta etapa, os quais puderam conhecer/aprender somente na condição de professores efetivos e, sobretudo, com os pares.

Esses dados apontam para a primeira lacuna observada na formação do coletivo, pois o ECS deveria promover a primeira experiência concreta com a docência (PIMENTA; LIMA, 2006; CALDERANO, 2012), assim, preparando-os, em aspectos preliminares, para o futuro encontro com a profissão ou ao menos instigando uma análise crítico-cultural da realidade e seus desdobramentos reflexivo-propositivos junto ao campo.

Nessa seara, questionamos em que medida o estágio rememorado pelos participantes e somado às demais disciplinas do currículo à época de formação, pôde e pode assegurar reflexões teórico-práticas para a docência da EF no contexto de especificidades da EI?

Para Pimenta e Lima (2004), o estágio atua como eixo crucial para a futura atuação qualitativa do professor ao promover a interlocução entre teoria e prática, favorecendo a construção de conhecimentos, saberes e fazeres docentes, para além de iniciar processos de construção da identidade (TARDIF, 2008). Desta forma, tanto as disciplinas de estágio, quanto as demais do currículo de formação, deveriam ser pensadas para além da desarticulação dos conhecimentos pretendidos para atuação na Educação Infantil, de modo a proporcionar o envolvimento do estudante com atividades significativas, sendo assim, capazes de questionar e transformar os saberes relacionados à docência, em um constante processo de investigação, reflexão (VAILLANT; GARCIA, 2012) e interlocução teórica e prática (CANDAU; LELIS, 2001; BORGES, 2010; MEZZAROBBA; CARRIQUIRIBORDE, 2020).

No entanto, é preciso ponderar, conforme propõe Gatti (2016), que os estágios na licenciatura são pontos críticos, pois na maioria dos cursos as formas de realização são precárias, geralmente, pautados na simples observação passiva do campo, isso quando garantida a inserção dos estudante-estagiários em escolas-campo. Segundo a referida autora, esta conduta é recorrente nos cursos de formação com ofertas noturnas, quando o perfil dos acadêmicos é estruturado por estudantes trabalhadores em horário regular de funcionamento das escolas (GATTI, 2016).

Ainda sobre a não existência de uma disciplina específica para a EI no curso de formação inicial em EF, citado pelo professor Danilo, apesar de os cursos na área passarem por modificações nos últimos anos, atentando-se à formação para o trabalho com crianças, sobremaneira da pré-escola, tais iniciativas representam a minoria dos cursos e universidades brasileiras, conforme identificado por Oliveira e Orodócimo (2015). Em que pese o avanço da reestruturação desses currículos, chamamos atenção à reconhecida insuficiência do papel do estágio na garantia da formação de qualidade para trabalho articulado da EF na EI, do qual pode também se desdobrar na ausência do professor da área neste campo de profissão.

Defendemos, assim, a integração de um conjunto de disciplinas eletivas que efetivem a discussão acerca dos fundamentos para lida com a infância institucionalizada, provedora do debate sobre a inserção nas situações dilemáticas que emergem do próprio saber-fazer educativo nas creches e pré-escolas brasileiras, incluindo, o debate político sobre a importância desta etapa na vida da criança e da família. O sentido de estágio qualitativo assim almejado ancora-se na reflexão crítica das atividades práticas, participando, inclusive, de discussões em encontros (con)junto aos professores orientador e supervisor de estágio, para que se possa elaborar novas possibilidades de atuação e superação de problemáticas significativas das escolas (PIMENTA; LIMA, 2019; NASCIMENTO; MARQUES; SILVA, 2021).

Em contrapartida ao narrado afastamento dos cursos de formação inicial de professores voltados à infância, o professor João afirma que sua experiência acadêmica ganhou sentido quando cursou os estágios.

[...] aí acabei que durante a graduação, nos estágios, acabei me identificando muito mais com a profissão de professor, do que com virar treinador [...] E o estágio, dentro da graduação, me ajudou a perceber isso. Foi lá no início do terceiro ano, que aí eu percebi que era isso que eu queria fazer (Professor João).

Em um segundo momento, quando perguntado se já havia a pretensão de atuar com crianças na EI, sua resposta indica:

Sim o meu primeiro estágio, foi o de Educação Infantil, e gostei muito assim, sabe? Eu cheguei lá e a professora, que eu fiz o estágio com ela, deu muita liberdade para gente interagir com as crianças e tal, e foi naquele momento ali que eu achei que, se eu pudesse trabalhar com crianças, eu trabalharia. Principalmente com os pequenos [...] (Ibid.).

Em assentimento, apesar de informar que não teve disciplinas voltadas à infância em sua graduação, o professor Danilo acredita que foi no estágio que começou a conscientizar-se quanto ao campo de trabalho.

Na faculdade, é claro que a gente tem as disciplinas, mas a hora que a gente começa o estágio que a gente começa a ter uma noção do que que a gente vai trabalhar (Professor Danilo).

O professor João afirma que suas experiências na graduação, especialmente, no estágio foram de suma importância para se identificar com a docência, além de proporcionar vivências que favoreceram sua atuação com as crianças pequenas.

Cumpramos ressaltar a divergência do conteúdo da fala de João com relação às entrevistas expressas pelos demais, pois alega uma experiência positivamente decisiva para a continuida-

de na formação. Assim, mesmo apontando lacunas sobre o ECS em outros momentos de fala, o professor estabelece interfaces das experiências à época com a docência atual, sendo estas de fundamental relevância para motivar e influenciar as práticas educativas subjetivas dos percebidas pelos professores. Ademais, o Professor Danilo reconhece o ECS como essencial para conscientização e conhecimento do campo de trabalho e atuação.

O ECS dos cursos de EF na EI faz-se imprescindível na formação do professor, tendo em vista que permite o contato com os dilemas e as possibilidades inerentes a este segmento específico da Educação Básica. Além do mais, por não se tratar de uma etapa voltada para a disciplinarização do conhecimento, fragmentado em disciplinas, a apropriação dos conhecimentos acerca da EI ainda na formação inicial pode constituir-se em uma experiência substancial para o futuro docente ao despertar sentido e significado, gosto e envolvimento pelo futuro trabalho nesta etapa, garantindo a ampliação de campos para inserção da EF escolar, acompanhada dos interesses político-administrativos das esferas municipais, estaduais e federais e suas necessárias reivindicações.

Biconsini, Flores e Oliveira (2016) enfatizam os estágios como tempo e espaço para conhecimento das dificuldades provindas das situações ocorridas nas escolas, além de proporcionar uma reflexão acerca de vivências ocorridas junto aos professores supervisores (da escola). Em consonância, Silva e Rios (2018) assentem que essa experiência é responsável por promover a imersão do licenciando com a realidade de sua área de formação, ajudando-o a compreender como “ser docente”, direcionando-o para seu futuro exercício da profissão.

Posto isto, acreditamos que a dinâmica do estágio supervisionado da EF na EI constitui-se como condição ímpar para o reencontro com as linguagens das crianças, do brincar, do se movimentar, das experiências estéticas, éticas, sensíveis e plurais das crianças (OSTETTO, 2011), para além da compreensão (teorizada-praticada) da dinamicidade que permeia as relações entre as crianças e delas com os adultos na EI.

A alocação neste campo de estágio ainda possibilita mobilizar argumentos que auxiliam na crítica da histórica compreensão esportivizada da EF na escola, por exemplo, uma vez que seus diversos conteúdos de ensino serão trabalhados com atenção à integralidade pretendida ao início do desenvolvimento humano, mediatizado pelo diálogo entre pares docentes. Por isso, apontamos a seguinte preocupação em relação a não existência e/ou afastamento das disciplinas de estágio com as especificidades da educação de crianças: ao iniciarem a carreira, esses professores poderão pautar o trabalho na reprodução de estruturas e organizações escolares voltadas para o Ensino Fundamental, ou seja, que fujam das especificidades da infância, moldando o trabalho nessa etapa segundo os princípios escolarizantes, o que já é evidenciado pela literatura.

Nossa atenção ainda é captada pelo aparecimento de indícios de repetição do *modus* do Ensino Fundamental para a EI, conforme expressa a fala da professora Maria:

As atividades em si durante o ano eu costumo tentar organizar brincadeiras em um bloco e apresentação, meio uma introdução aos esportes no outro. Eu costumo fazer com o fundamental um pouco parecido, mas no fundamental eu costumo trazer mais dificuldades, mais regrinhas, e para o infantil é mais uma introdução, uma apresentaçõzinha mesmo daquele esporte (Professora Maria).

A narrativa da professora Maria apresenta níveis diferenciados de dificuldades nos conhecimentos e experiências trabalhadas com as crianças. Contudo, reiteramos que a estrutura curricular e de atuação da pré-ecola e do Ensino Fundamental diferem-se principalmente nos aspectos relacionados às questões disciplinares, o qual a EF na primeira não é concebida enquanto disciplina, mas sim, como componente estruturada por conhecimentos articulados às práticas educativas das instituições e, por este motivo, devem ser pensadas e trabalhadas de forma diferenciada do Ensino Fundamental.

Destarte, em um cenário ideal, a proposição de estágio formativo, ora defendida, contempla as dimensões epistemológica e didático-pedagógica, respectivamente, para compreensão da lógica histórico-social-estrutural da ciência de referência (particularidade teórico-

-metodológica de cada área do conhecimento) e para a atuação no ensino e na aprendizagem. Envolve, ainda, ações e reflexões acerca do planejamento, intervenção, organização, gestão, investigação e exercício da profissão. Supera, portanto, a compreensão de formação pautada nos preceitos da racionalidade técnico-instrumental, burocrática, etapista, fragmentada e desconexa dos demais conteúdos apropriados no curso de formação até o momento de entrada em campo de estágio (PIMENTA; LIMA, 2006).

Reconhecemos os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) ao retratarem que a formação inicial é indispensável na carreira docente. Entretanto, o desenvolvimento profissional é necessário, pois oportuniza que a formação continuada e/ou permanente seja indispensável, sendo a docência uma profissão fortemente marcada por condicionantes sociais, valores, normas e intenções que definem o percurso profissional e o modo de ensinar e compreender o ensino e a aprendizagem.

No que respeita a formação de professores de EF na EI, Tristão e Vaz (2019) afirmam que a formação continuada pode ser importante nos ambientes educacionais que compreendem crianças pequenas, pois contribui para a construção de boas práticas. Nesta linhagem, Garanhani e Nadolny (2015) pontuam a premente necessidade de estudos inerentes à formação de professores, inicial ou continuada, principalmente, no que concerne à mobilização de conhecimentos que permitam a compreensão do papel da EF nesta etapa, bem como as características da atuação desses profissionais para com as crianças pequenas.

Com base nesta análise e, diante das falas dos sujeitos da pesquisa, entendemos que para além de repensar a formação inicial, a formação continuada de cunho contextualizado que reconhece os saberes docentes (TARDIF, 2008) também pode surgir como uma ferramenta de auxílio para a melhoria das condições de inserção da EF na EI.

## **Considerações e sínteses**

Com a finalidade de contribuir para a ampliação da discussão sobre ECS, formação e docência da EF na EI, este estudo objetivou analisar a compreensão de professores de EF sobre o ECS para a atuação profissional junto às especificidades da pré-escola. Assim, priorizamos compreender algumas questões do trabalho docente a partir das vozes dos professores, i.e., daqueles que lidam cotidianamente com os desafios de ser professor nesta etapa.

Os resultados desse estudo indicam que o ECS, responsável por garantir o primeiro contato com a docência, aparece ser incipiente no contributo ao trabalho específico da área no concreto e complexo universo da EI. Segundo as concepções dos entrevistados ao refletirem sobre a época de formação, os estágios estiveram distantes da realidade do que hoje esbarram como professores efetivos nas escolas. No tocante aos percursos relatados, os aspectos contributivos do estágio no exercício profissional foram enfatizados por apenas um professor, com destaque para a inserção nas escolas e contatos com as crianças.

Nesse sentido, pela expressão dos dados, insistimos na necessária criação de estratégias colaborativas entre universidade e escola para a garantia da qualidade formativa dos ECS ofertados aos futuros professores. Essas estratégias podem vir acompanhadas pela inserção íntima da docência, articulando teoria e prática no currículo de formação, na profissão e no exercício de ação e reflexão.

O alinhamento das intencionalidades pretendidas à formação acadêmica e às demandas das escolas (inúmeras), via problematização das especificidades das situações ocorridas na EI, poderão dar forma às concepções de estágio significativo, superando a visão cindida do cumprimento burocrático de carga horária curricular. Para tanto, propomos pensar e ressignificar os saberes envolvidos na atuação docente em EF junto aos demais professores desta etapa, formulando propostas congruentes à formação do sujeito-criança e, conseqüentemente, da docência.

Em coro com Krug et al. (2012), outras pesquisas acerca do ECS são necessárias para compreender e enfatizar seus impactos na formação do futuro docente, sobretudo, relacionados à EF na EI. Em avanço, sinalizamos para a produção de estudos detidos na compreensão das características e dos motivos que levam os professores de EF à escolha da docência com as crianças pequenas e suas possíveis interfaces com os ECS.

## Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas v. 26. n. 3. p. 127-142, 2005. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/sD9dqvmxkyK4JKcxbwNpXRR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. Notas de campo. Coleção Ciências da Educação, Porto Editora. In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, 1994.

BONFIETTI, P. E.; SPOLAOR, G. C.; GRILLO, R. M.; PRODÓCIMO, E. O/a professor/a de educação física na educação infantil. **Revista @ambienteeducação**, Tatuapé, v. 12, n. 1, p. 160-176, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/viewFile/674/646>. Acesso em: 27 set. 2021.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BORGES, L. F. F. Um currículo para formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (ORG.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394. Brasília, DF: Presidência da República. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, DF: Presidência da República. MEC, 1996.

CALDERANO, M. A. Modalidades de ações desenvolvidas por estagiários e professores supervisores de estágio da escola básica. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 141-159, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 06 out. 2021.

CANAU, V. M. **A Didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CANAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

NASCIMENTO, J. Y. V.; MARQUES, D. B.; DOS SANTOS SILVA, J. Educação física na educação infantil: estágio supervisionado com crianças. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 1, p. 3442-3454, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/22921/18397>. Acesso em: 12 jul. 2021.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. A educação física na educação escolar da criança pequena: uma proposta de formação e desenvolvimento profissional de professores. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 18, n. 19, p. 27-35, 20 jun. 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/345>. Acesso em: 1 mar. 2021.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, p. 1005-1026, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qTWRfHwWwyJ3XXzmKNkxQwj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2021.

GATTI, B. A. A formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 41, p. 161-171, mai. 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 17 jul. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

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

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília S. (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HONORATO, I. C. R. **Formação profissional em Educação Física**: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do estágio supervisionado. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Densidade demográfica**: Censo demográfico 2010. Área territorial brasileira. Rio de Janeiro, 2011.

IBGE. **Estatísticas. Brasil/Santa Catarina/Araranguá-SC**. Portal do Governo Brasileiro. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/ararangua/panorama>. Acesso em: 26 jun. 2019.

KRUG, H. N. et al. Os dilemas do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos/estagiários da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n.171, p.1-14, ago. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd171/os-dilemas-do-estagio-curricular-supervisionado.htm>. Acesso em: 23 out. 2021.

LONGO, M. M.; XAVIER, I. G. G. A formação de professores de educação física escolar infantil no Brasil. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, Porto, v. 17, p. 63-78, 2018. Disponível em: [https://rped.fade.up.pt/\\_arquivo/artigos\\_soltos/2017-3/04.pdf](https://rped.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2017-3/04.pdf). Acesso em: 29 nov. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 9, p. 51-75, 1998. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09\\_06\\_CARLOS\\_MARCELO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf). Acesso em: 30 ago. 2021.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da educação física na educação infantil**. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do

Espírito Santo, Vitória, 2018.

MARTINS, R. L. D. R. **O PIBID e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705-720, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/77519/50331>. Acesso em: 27 set. 2021.

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, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/15181>. Acesso em: 22 mar. 2021.

MELLO, A. S. et al. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-445, 30 set. 2012. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-30832012000300012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-30832012000300012). Acesso em: 1 mar. 2021.

MEZZAROBA, C.; CARRIQUIRIBORDE, N. Teoria e prática: questões imprescindíveis à prática educativa. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. e2807, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2807>. Acesso em: 27 out. 2021.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, Manguinhos, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?lang=pt>. Acesso em: 26 de nov. 2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Ed. Vozes; Petrópolis, 2007, p.9-29.

NÓVOA, A. The return of teachers. In: Ministry of education. Portugal 2007: **Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning**, 2008. p. 21-28.

NUNES, K. V. O.; POULSEN, F. F.; DUEK, V. P. Aspectos curriculares da formação em Educação Física para a docência na Educação Infantil. **Revista zero a seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 107-124, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p107/43063>. Acesso em: 14 de out. 2021.

OLIVEIRA, L. D.; PRODÓCIMO, E. A prática do professor de educação física na educação infantil. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 19, p. 37-48, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4043>. Acesso em: 15 ago. 2021.

OSTETTO, L. E. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, Marineide de Oliveira. **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011, p. 79-98.

PIMENTA, S. G. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Niterói, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006. <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 29 nov. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

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, v. 12, n. 23, p. 57-81, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5987/5714>. Acesso em: 03 nov. 2020.

RESENDE, R. Técnica de Investigação Qualitativa: ETCl. **Journal of Sport Pedagogy & Research**, n. 2-1, p. 50-57, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/305488949\\_Tecnica\\_de\\_Investigacao\\_Qualitativa\\_ETCl/stats](https://www.researchgate.net/publication/305488949_Tecnica_de_Investigacao_Qualitativa_ETCl/stats). Acesso em: 01 nov. 2021.

RIENZO, P. et al. Aprendizagem permanente, saperi e competenza strategiche: approcci concettuali nel contesto di collaborazione scientifica tra brasil e italia (lifelong learning, knowledge and strategic competence). **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 3, p. 1-23, 7 out. 2019. FAI-UFSCar. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3584>. Acesso em: 1 mar. 2021.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>. Acesso em: 29 de out. 2020.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivência**, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-38, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/14408>. Acesso em: 29 de out. 2020.

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 202-218, 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10958/20920920973>. Acesso em: 27 set. 2021.

SURDI, A. C.; DE MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o se- movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/58076>. Acesso em: 15 ago. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Formação dos professores e contextos sociais. Porto: Rés, 2001.

TRISTÃO, A. D.; VAZ, A. F. Sobre a formação de professores de Educação Física que atuam com crianças pequenas: relato de uma experiência. **Políticas Educativas-PoEd**, Curitiba, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PoEd/article/view/51025>. Acesso em: 15 ago. 2021.

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

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

ZANOTTO, L. **Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de educação física: pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação)

– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ZANOTTO, L. Educação física na educação infantil: normativos e o trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 183-197, jan./abr., 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1073>. Acesso em: 28 out. 2021.

Recebido em: 24 de novembro de 2021.

Aceito em: 29 de novembro de 2021.