

NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CORPO EM REGISTROS DE CAMPO DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NOTES ON BODY EDUCATION IN FIELD RECORDS OF PHYSICAL EDUCATION INTERNSHIPS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Mayrhone José Abrantes Farias **1**

Adriano Lopes de Souza **2**

Ingrid Ditttrich Wiggers **3**

Resumo: O presente estudo teve como objetivo compreender como a educação do corpo é abordada por estagiários de Educação Física na Educação Infantil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, na qual analisou-se 72 relatórios finais de discentes da Universidade Federal do Norte do Tocantins nos anos letivos de 2018 a 2021, a partir da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados foram organizados a partir de dois contextos, um anterior e outro durante a pandemia do COVID-19. Considerou-se, na análise dos relatórios, três categorias para cada um dos contextos analisados. Identificou-se perspectivas distintas de educação do corpo nos registros, mas que em dados momentos se coadunam, sobretudo, em relação a interpretações de infância baseadas no cuidado e no controle do movimento. Portanto, infere-se que reflexões acerca do corpo na formação docente em Educação Física na Educação Infantil precisam ser engendradas, contemplando saberes que dialoguem com as crianças.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Educação do Corpo

Abstract: This study aimed to understand how body education is approached by Physical Education trainees in Early Childhood Education. Therefore, a qualitative documentary research was carried out, in which 72 final field reports of students from the Federal University of North Tocantins were analyzed in the academic years 2018 to 2021, using the Content Analysis technique. The results were organized into two contexts, one before and one during the COVID-19 pandemic. In the analysis of the records, three categories were considered for each of the analyzed contexts. Different perspectives of body education were identified in the reports, but at certain moments they were consistent, above all, in relation to interpretations of childhood based on care and movement control. Therefore, it is inferred that reflections about the body in teacher training in Physical Education of/in/with Early Childhood Education need to be faced, contemplating knowledge that dialogue with children.

Keywords: Physical Education. Supervised Internship. Child Education. Education of the Body

Doutor em Educação Física pela UnB. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2063922075191113>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1641-1950>.
E-mail: mayrhone@mail.uft.edu.br **1**

Doutor em Educação Física pela UFES. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5571616637089653>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9217-044X>.
E-mail: adriano.lopes@mail.uft.edu.br **2**

Doutora em Educação pela UFES. Professor titular da Universidade de Brasília (UnB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3961842810282657>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5412-7021>.
E-mail: ingridwiggers@gmail.com **3**

Introdução

Pensar na formação inicial de professores é um desafio complexo, pois envolve não apenas as concepções de formação dos cursos de licenciatura, mas, a composição e a relação dos saberes docentes considerados necessários para o exercício profissional. Dentre esses saberes, destacam-se, por exemplo, os saberes curriculares, disciplinares, pedagógicos, culturais e experienciais (GAUTHIER, 2006; PIMENTA; LIMA, 2012; TARDIF, 2012). Com efeito, compreende-se que a Universidade tem o compromisso institucional e social de oportunizar experiências que abranjam a complexidade da vida docente, apontando, dessa forma, para o papel do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nesse processo. Afinal, esse componente não deve consistir simplesmente em uma espécie de “apêndice do currículo”, mas, mais do que isso, deve integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores, representando um elo imprescindível entre a formação acadêmica e a formação profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2012).

De acordo com a Lei que rege o Estágio, nº 11.788/2008, o ECS é requisito obrigatório para a aprovação e obtenção de diploma, cuja carga horária deve ser definida no projeto do curso (BRASIL, 2008). Tal definição, por sua vez, deve ser consentânea com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, sob a Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. De modo efetivo, para além dessa obrigatoriedade institucional, compreende-se que o ECS nos cursos de Licenciatura proporciona uma imersão na realidade escolar tal como ela se apresenta cotidianamente. Nesse sentido, é importante considerar o estágio como um campo produtor de conhecimentos, o que, por sua vez, significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico próprio, superando, destarte, a visão tradicional e limitada de que o ECS consiste em uma atividade meramente prática e instrumental (PIMENTA; LIMA, 2012). De fato, nesse componente curricular, são experimentadas situações oriundas das interações ocorridas em campo, além de aspectos que compõem a organização dos tempos e espaços das instituições de Educação Básica, incluindo a etapa da Educação Infantil (EI) (ISSE; MOLINA NETO, 2016).

Conforme exposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a organização curricular da EI possui um conjunto definido de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com seus eixos estruturantes da prática pedagógica (interações lúdicas e brincadeiras). Neste documento normativo, a EI está estruturada em cinco campos de experiências, a saber: 1- o eu, o outro e o nós; 2- corpo, gestos e movimentos; 3- traços, sons, cores e formas; 4- oralidade e escrita; 5- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Todavia, apesar da diversificada contribuição desta etapa da Educação Básica no processo formativo das crianças, as discussões acerca do trabalho docente foram consideradas periféricas no processo de formação inicial em licenciatura (GATTI; BARRETO, 2009; KISHIMOTO, 2005). Em decorrência disso, a prática pedagógica na EI vem sendo pautada não raras vezes por ações desenvolvidas no Ensino Fundamental, não contemplando as especificidades curriculares e a rotina correlata às creches e às pré-escolas (KISHIMOTO, 2005).

Ora, tal como pontuado por Sayão (1999), é preciso ter presente que as crianças são produtoras de cultura, haja vista que, a partir da corporeidade, elas constroem meios para interagirem socialmente e constroem suas identidades. Em contrapartida, cumpre-nos reconhecer que o controle do movimento é um aspecto que pode ser observado nas instituições escolares. Sintomaticamente, essa perspectiva implica em valores que promovem a ênfase na mecanização dos movimentos em prol de um processo civilizatório, de disciplinamento, que acaba por promover a negação do próprio corpo pela criança (KUNZ, 2004).

No contexto específico da formação inicial em Educação Física, por exemplo, tal problemática pode ser ainda mais alarmante, na medida em que, sob um ponto de vista legal, não há a obrigatoriedade da presença de um profissional específico desta área em instituições de EI. Portanto, no cotidiano das creches e pré-escolas, as ações pedagógicas relacionadas ao corpo e ao movimento são mediadas por um(a) docente pedagogo(a), com formação que dificilmente conseguirá abranger as particularidades da Educação Física, tampouco as proposições da BNCC.

De acordo com Souza *et al.* (2019), se considerarmos o argumento de que o corpo das crianças é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico e exploração de um amplo repertório de movimentos, desenvolvendo a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física, então é preciso reconhecer que a Educação Física possui um grande potencial contributivo para efetivar as proposições supramencionadas. Nessa conjuntura, compreende-se que estaria justificada a presença do profissional com tal formação no referido contexto formativo (MELLO *et al.*, 2016).

Para além disso, Soares (2006) aponta que a temática da educação do corpo deveria converter-se em mais problemas de investigação acadêmica na Educação Física. Oliveira (2006) acrescenta que as compreensões e valores expressos acerca do corpo das crianças e dos jovens ainda foram pouco problematizadas pela historiografia deste campo, especialmente, no contexto da transição de um modelo educacional doméstico para um institucionalizado, cuja preocupação central tem girado em torno das grandes reformas, em detrimento das relações ocorridas no seio da escola pelos seus respectivos atores.

Para Vaz (2002), a educação do corpo na escola engloba ações como hábitos de higiene, alimentação, ideais de beleza, princípios de boas maneiras, comportamento, disciplinamento das crianças e outras práticas de controle. Essas ações contribuem para a formação de corpos “educados”. Outrossim, pode-se articular que o corpo carrega consigo marcas dos conflitos ancorados entre os seus próprios desejos e a educação que lhe é direcionada. Com efeito, tais conflitos podem ser comumente observados no cotidiano da EI e precisam ser levados em consideração no processo de formação docente, em especial, no ECS (VAZ, 2018).

Diante desse cenário, ressalta-se que o estágio não tem sido um tema assíduo nas pesquisas do campo da Educação Física, muito embora detenha representativo reconhecimento no processo de formação de professores (ISSE; MOLINA NETO, 2016). Somado a isso, a ausência do professor de Educação Física na EI potencializa a escassez de pesquisas que lancem um olhar direcionado para a formação docente nesse campo (BASEI, 2008). Ora, diante das lacunas acadêmicas correlatas às temáticas da educação do corpo e do ECS, o presente estudo tem como objetivo compreender como a educação do corpo é abordada por estagiários de Educação Física na EI.

Delineamentos metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, cuja análise de dados delineou-se a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de aportes teóricos que discutem aspectos socioculturais da infância. Tal opção metodológica justifica-se pelo fato de que a análise documental pode fornecer evidências para uma maior compreensão acerca do processo de maturação de conceitos, conhecimentos e práticas dos indivíduos ou grupos (CELLARD, 2008). A abordagem qualitativa, por sua vez, indica que não pretendemos quantificar os dados, numa busca por uma representatividade numérica, mas, compreendê-los dentro de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, etc (MINAYO, 2001).

Desse modo, recorreremos à análise de conteúdo como técnica para organizar e descrever os dados, lançando mão de procedimentos sistemáticos que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção do conteúdo investigado, incluindo a composição de três etapas diferentes: 1) Pré análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados (BARDIN, 2011).

Isto posto, foram analisados relatórios finais de estágio, os quais consistem em documentos de caráter primário, elaborados por graduandos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT),¹ cuja finalidade perpassa pelo registro das suas experiências no contexto escolar. De maneira objetiva, tais relatórios correspondem aos registros de campo dos estagiários, fornecendo importantes pistas a respeito

1 Conforme a Lei Nº 13.856, de 8 de julho de 2019, a UFNT foi criada por desmembramento de campus da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), sendo constituída por campi nos municípios de Araguaína - TO, Tocantinópolis - TO, Xambioá - TO e Guaraí - TO. Além do curso de Educação Física, o Campus de Tocantinópolis é composto por outros quatro cursos de graduação, são eles: Ciências Sociais, Educação do Campo, Pedagogia e Direito.

das percepções de professores em formação acerca da sua rotina de trabalho nos respectivos contextos escolares, incluindo as suas percepções a respeito das crianças e outros membros da comunidade escolar.

Os relatórios que compõem o material empírico da pesquisa foram produzidos pelos discentes aprovados no referido componente curricular nos primeiros semestres letivos dos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021. Analisou-se, assim, um total de 72 relatórios, produzidos nos anos de 2018 (15 relatórios), 2019 (18 relatórios), 2020 (20 relatórios) e 2021 (19 relatórios). Desse conjunto, 39 documentos são de autoria de estagiárias e 33, por sua vez, foram produzidos por estagiários. Ressalta-se que apenas os relatórios completos, contendo os diários de campo semanais, foram incluídos no acervo empírico do estudo. Os relatórios que não foram aprovados e/ou que não obtiveram retorno em relação ao consentimento na participação da pesquisa por parte dos autores não compuseram o universo analisado². Outrossim, levando em consideração os períodos em que foram realizados os estágios, a matriz de análise foi apresentada em dois contextos, um anterior e outro durante a pandemia³.

Em suma, o aporte teórico-metodológico ancorado nos estudos do corpo e da educação do corpo na infância (FREITAS, 2020; RICHTER; VAZ, 2005), aliados à técnica da análise de conteúdo, permitiram a sistematização das informações em seis categorias. Dentre elas, três são correlatas ao período pré-pandêmico (o “corpo cuidado”, o “corpo agitado” e o “corpo brincante”); enquanto as outras três são atinentes ao período pandêmico (o “corpo descuidado”, o “corpo midiaticizado” e o “corpo ausente”).

Os registros foram organizados preliminarmente no formato de quadros, considerando o período em que o estágio foi realizado e as respectivas categorias suscitadas. Assim, foram priorizados os excertos que caracterizassem com maior clareza a diretriz analítica proposta em cada categoria. Ressalva-se que, no processo de escolha, alguns elementos não foram considerados, sob a justificativa de que o teor do assunto abordado já teria sido contemplado em outros aspectos destacados para a análise.

Registros e análises

Os registros da vida docente têm sido objeto de estudos no campo da Educação, sobretudo, por proporcionarem um movimento de “ação-reflexão-ação” (MARTINS; FRANÇA, 2020). O curso de Licenciatura em Educação Física da UFNT, oferta um total de quatro estágios, os quais são fracionados em 4 semestres letivos, obedecendo-se a seguinte sequência: ECP I (EI); ECS II (Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano); ECS III (Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano); e ECP IV (Ensino Médio). Para efeitos desse estudo, será considerado somente o estágio relativo à primeira etapa da Educação Básica, cuja produção de relatórios finais pelos(as) estagiários(as) constitui uma das etapas avaliativas, na qual os discentes são estimulados a registrar suas vivências em campo, relatando suas percepções, dúvidas e apontamentos gerais, compondo o material que subsidiará o relatório final (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2018).

De acordo com Ostetto (2011, p. 22) o “[...] ato de registrar poderá ajudar no exercício de desabituar-se [...] limpar os olhos, clarear a visão.” Desse modo, mais que um documento avaliativo, que faz parte dos trâmites burocráticos de conclusão do estágio, os relatórios finais explicitam a dimensão histórica e reflexiva dos registros da prática docente, guardando o vivido, assegurando a capacidade criadora e inventiva do processo de formação, de maneira que possa ser revisitado em outras oportunidades (MARTINS; FRANÇA, 2020).

Em linhas gerais, os relatórios dos(as) estagiários(as) referentes aos anos letivos de 2018 e 2019 denotam preocupações com suas formações, abrangendo tanto os momentos de aula, como as dificuldades no planejamento e na ação pedagógica, quanto especificidades da conjuntura local e da rotina da escola, além de nuances em relação a interação com as crianças e com a comunidade escolar.

Destaca-se que, por conta das restrições sanitárias⁴ decorrentes da situação de pande-

2 De um universo de 94 relatórios aprovados (2018: 23; 2019: 20; 2020: 27; 2021: 24) foram excluídos da amostra um total de 22 relatórios por não atenderem aos critérios elencados.

3 Ocasionalmente pela difusão do vírus SARS-CoV-2, o responsável pela doença COVID-19.

4 No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação emitiu a Portaria de Nº 343, determinando a substituição

mia do Novo Coronavírus - Covid – 19, as atividades de estágio sofreram alterações em sua dinâmica, não havendo contato direto com as crianças no espaço institucional. Desta forma, durante o ano de 2020, as atividades foram realizadas remotamente; enquanto no ano de 2021, ocorreram de forma híbrida, privilegiando, majoritariamente, reuniões de trabalho e diálogos com o campo à distância. Nesse ínterim, o diálogo com as instituições de educação infantil⁵ aconteceu através das mídias (por e-mail, redes sociais e/ou aplicativos para celular de comunicação instantânea).

Considerando a educação do corpo como temática central, realizou-se recortes nos relatórios analisados a partir de palavras-chaves que foram sendo identificadas com maior frequência nos escritos, servindo também como base na composição da matriz analítica proposta, a saber: no primeiro momento, com enfoque nos estágios práticos e seus tensionamentos, contemplando o recorte temporal de 2018 e 2019; por conseguinte, com ênfase nos problemas da *cyber* educação, contemplando o recorte temporal de 2020 e 2021.

Registros de estagiários em um período anterior a pandemia (2018 e 2019)

Em um formato típico de organização do estágio supervisionado, como ocorreu nos anos de 2018 e 2019, os(as) estagiários(as), ao iniciarem as visitas nas pré-escolas, dispuseram de uma etapa inicial exclusiva para a “observação”. Nessa ocasião, estes sujeitos foram orientados a observarem a rotina da instituição, a analisarem os documentos norteadores (incluindo o Projeto Político Pedagógico da Pré-escola e o Plano de Ensino dos professores regentes), a conversarem com representantes da gestão, com o corpo docente e demais funcionários(as), e, em especial, a iniciarem um processo de aproximação e estabelecimento de vínculos com as crianças. No ensejo, tiveram a oportunidade de compreenderem o funcionamento dos tempos e espaços na EI, incluindo as formas de interação que ocorrem entre crianças, bem como entre as crianças e os adultos da instituição.

Ora, neste período de observação pode-se articular que o(a) estagiário(a) começa a reconhecer-se clara e distintamente como um docente em formação e não apenas como um discente de graduação. Nos termos de Carvalho (2012, p.11), trata-se, portanto, do “[...] profissional interessado em detectar as condições de ensino e não ensino; analisar as interações construtivas e destrutivas entre professor e alunos; ver como o papel do professor interfere no clima da aula [...]”.

Após o período de observação, os estagiários foram convidados a participarem de forma mais aproximada da rotina de uma turma específica, etapa que é denominada de “coparticipação”. Nesse momento, adentraram de maneira mais aguda na rotina pedagógica da pré-escola e começaram a colaborar com o planejamento e a execução das aulas, a identificar as estratégias adotadas pelo docente regente da turma, além de conhecer características e peculiaridades das crianças.

Em seguida, ocorreu a etapa da “regência”, na qual assumiram a condição propriamente dita de professores estagiários e ministraram as aulas previamente planejadas, sob a supervisão de docentes regentes da instituição. Habitualmente, esse momento acaba sendo marcado por dúvidas, frustrações e/ou angústias em relação às aulas, visto que são os primeiros contatos com a experiência docente no curso de graduação, onde muitas das projeções podem não ser correspondidas nas vivências propostas e/ou idealizadas.

Sintomaticamente, ressalta-se que os primeiros passos na condição de professores podem impactar diretamente na formação da identidade profissional desses estagiários, seja positiva ou negativamente, visto que a mesma também pode ser atravessada por uma espécie de “choque com a realidade”, o que se aplica, por exemplo, tanto no campo de estágio, quanto no primeiro ano da carreira docente (GARCIA, 1999).

Em todas essas etapas, registradas e apresentadas nos relatórios de estágio, algumas

das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia.

5 Antes da pandemia, um total de 5 instituições de Educação Infantil receberam os estagiários; durante o período pandêmico, porém, três delas os aceitaram, a partir de um formato remoto ou híbrido.

palavras-chave vieram à tona com maior proeminência nos escritos, com destaque para: o “cuidado” empreendido com as crianças nas aulas de estágio; a “agitação” das crianças na rotina da pré-escola; e, por fim, o interesse do público infantil pelo “brincar”. No quadro abaixo é possível verificar as palavras-chave e a frequência em que foram apresentadas nos 33 relatórios analisados, relativos aos anos de 2018 (15 relatórios) e 2019 (18 relatórios).

Quadro 1. Palavras-chave e suas frequências nos relatórios de ECS em EI (2018 e 2019)

| Palavras-chave | Frequência | | |
|------------------------------------|------------|------|-------|
| | 2018 | 2019 | Total |
| Cuidado, Cuidadoso(a) | 12 | 09 | 21 |
| Agitação, agitada(o), agitadas(os) | 14 | 15 | 29 |
| Brincar, brincadeira(s), brincam. | 15 | 18 | 33 |

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Essas palavras-chave direcionaram nosso processo de análise das leituras sobre a educação do corpo forjada nas vivências de estágio. Outrossim, identificou-se que as impressões sublinhadas nos referidos escritos envolviam aspectos relacionados à formação não apenas de hábitos individuais, mas também de natureza social, expondo paradoxos e compreensões diversificadas sobre a relação “corpo, educação e infância”.

a) O “corpo cuidado”

A partir da composição de um breve itinerário histórico acerca do conceito de infância, identifica-se que as crianças eram consideradas na Idade Média como seres que participavam da vida social tal como os adultos (ARIÉS, 1981). Com o início da modernidade, a vida da criança sofreu uma dissociação da vida adulta, apropriando-se de alguns estatutos sociais, dentre os quais, o uso do brinquedo. No século XVIII, considerada como “ser em formação”, a criança era “protegida” de experiências consideradas próprias dos adultos, tais como o sexo e a violência. Essa ideia de proteção se deu no intuito de preservar o processo de construção do cidadão do futuro. Neste mesmo século, elas se tornam alvo de formas diferentes de controle disciplinar e de cuidados médicos preventivos. Já no século XIX, começaram a ser percebidas como indivíduos que requerem cuidados e proteção, incluindo o direito de uma educação pública e gratuita (BELLONI, 2009).

Há de se considerar que as ações de cuidado promovidas na EI abrangem hábitos rotineiros que perpassam desde a higiene, a alimentação, a vestimenta, até práticas institucionais de contingenciamento de gestos e/ou movimentos, castigos, etc. Isto posto, nessa categoria, objetivou-se analisar como a ideia de cuidado, promovida historicamente a partir do conceito moderno de infância, é apresentada nas narrativas dos estagiários. Nesse sentido, apresenta-se o Quadro 2, com relatos que contemplam a relação de “cuidado” direcionado ao corpo das crianças.

Quadro 2. Registros de campo 2018 e 2019 relacionados ao “corpo cuidado”

| Registros - 2018 | Registros - 2019 |
|--|---|
| <p>“Nos planejamentos fui muito cuidadoso na hora de escolher as atividades pra que não colocasse nenhuma que fosse muito arriscada para os alunos [...]” (Relatório 4)</p> <p>“Tive muito cuidado para organizar as aulas no pátio de fora para que elas não ficassem no meu controle e fugisse da aula [...]” (Relatório 13)</p> | <p>“[...] fiquei com medo de alguma criança machucar nas aulas com bola, por isso tive todo cuidado de diminuir a quantidade de alunos por atividade [...]” (Relatório 11)</p> <p>“Percebi que a escola tem todo um cuidado com as crianças porque alguns pais ficam chateados se a criança aparece com algum machucado em casa [...] Cuidar de filhos dos outros é muito complicado e temos que ter muita atenção [...]” (Relatório 3)</p> |

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Em linhas gerais, os relatos denotam uma preocupação dos estagiários com condutas e/ou ações pedagógicas que expusessem as crianças ao “risco” ou a “machucados”. O controle corporal, nesse contexto, reporta a noções culturais que impõem condutas ideais para as crianças, imputando-lhes a limitação dos próprios movimentos, sob a justificativa de proteção.

Percebe-se que a noção de cuidado e proteção é encontrada ainda na contemporaneidade, sendo que a criança é posta em uma “redoma” simbólica, onde lhe é atribuída a ideia de fragilidade. A educação do corpo, nesta perspectiva, contribui para os padrões de movimento que as crianças devem ter até a vida adulta. Essa educação é atribuída como uma proteção contra as dores, os machucados, as frustrações, dentre outras intercorrências maléficas.

De acordo com Kunz (2004), os adultos pouco conhecem sobre o movimento na infância, com a exceção dos conhecimentos fragmentados e particularizados para o ensino do gesto esportivo no âmbito escolar, clubes, dentre outros espaços não formais. O autor compreende que, nesses contextos, reside uma falta de saber empírico, por parte dos professores, acerca das perspectivas infantis em relação à plena experiência do “se-movimentar”.

Partindo desses pressupostos, no processo de formação docente, é necessário refletir acerca de aspectos particulares da criança em cada contexto social, como forma de melhor entendê-las e, assim, propor intervenções pedagógicas mais sensíveis e condizentes às suas demandas.

b) O “corpo agitado”

O corpo no universo infantil mostra-se um meio indispensável na experimentação do mundo e na produção de cultura. Pelo movimento, as crianças evidenciam formas diversas de linguagem corporal, à revelia da permissividade adulta, construindo mecanismos de resistência, transgressão e criação (ARENHART, 2012). Além disso, produzem múltiplos sentidos e significados manipulados pelo corpo, com o corpo e no corpo, em que o gesto torna-se um objeto refracionário do cotidiano, apresentando o meio em que vive por meio do movimento.

Portanto, ao correrem, pularem, se esbarrarem, em uma aparente “bagunça”, atribuem sentidos e significados anteriores às próprias ações, reinterpretados e reinventados na própria experiência infantil. Muitas dessas ações podem vir a não ser compreendidas pelos adultos, que partem de uma conduta infantil ideal, circunscrita por ações disciplinadoras. Para que possamos refletir melhor sobre a noção de corpos agitados, apresenta-se o Quadro 3, com os relatos dos estagiários.

Quadro 3. Registros de campo 2018 e 2019 relacionados ao “corpo agitado”

| Registros - 2018 | Registros - 2019 |
|--|--|
| <p>“[...] as crianças normalmente são bem agitadas e correm muito o tempo todo, o que as vezes dificultava pra dar aula [...]” (Relatório 12)</p> <p>“Durante as aulas a turma não ficava quieta aí sempre tentei acalmar e procurar atividades que chamassem a atenção e fizesse com que ficassem menos agitadas [...]” (Relatório 9)</p> | <p>“Acho que a bagunça das crianças é muito bom para o desenvolvimento delas, mas também é um desafio pra gente [...] temos pouca experiência em dar aula e com esse tipo de aluno pequeno e agitado [...]” (Relatório 17)</p> <p>“O comportamento das crianças foi um grande desafio porque a agitação delas me fez pensar em outras possibilidades quando a aula não dava ‘certo’ [...]” (Relatório 4)</p> |

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A agitação das crianças foi abordada nos relatos de formas distintas, mas, quase que em sua totalidade, coadunando entre si. Com a exceção do relatório 17 de 2019, por exemplo, que endossa a “bagunça” das crianças como algo “*muito bom para o desenvolvimento delas*”, os demais escritos enfocam possíveis implicações ou consequências dessa agitação na composição das aulas, dificultando ou fazendo com que elas não deem “certo”, isto é, que não atinjam o objetivo proposto. Ora, a busca por um contingenciamento dessa agitação nas aulas nos chamou a atenção, uma vez que o controle corporal almejado remete a uma ideia de comportamento padrão, não reconhecendo, destarte, o processo natural e autoral das crianças.

Nesse bojo, Vaz (2018, p. 50), contribui com a discussão acerca da educação do corpo na escola, apontando que: “[...] faz parte do imaginário educacional a ideia de que deve o corpo ser educado, disciplinado, que não é para poupar esforços no sentido de colocá-lo ‘na linha’, na retidão dos bons costumes, do autocontrole.” Nesse sentido, práticas pedagógicas que buscam tornar as crianças “menos agitadas” compõem parte da organização dos tempos e espaços do cotidiano escolar.

Não obstante, apesar da vigilância do ordenamento temporal e espacial [dentro ou fora de sala de aula], voltados para o controle corporal e disciplinar (FOUCAULT, 2007), é preciso reconhecer que as crianças são sujeitos perfeitamente capazes de encontrar brechas para transgredirem a ordem institucional, em prol de novas experiências. Dessa forma, imergir no cotidiano infantil, parece ser um caminho imprescindível para os referidos docentes em formação, sobretudo, para o delineamento de estratégias pedagógicas mais sensíveis, que privilegiem não apenas “padrões” de comportamento, mas, conforme assinalado outrora, a sua construção autoral.

c) O “corpo brincante”

As culturas infantis são manifestadas de formas variadas, sendo uma delas a brincadeira. Enquanto possibilidade de ação social, as brincadeiras fazem parte do processo de socialização infantil. Como práticas corporais, são circunscritas por sentidos e significados produzidos historicamente, que apontam traços e modos de vida das sociedades, bem como elementos que fundamentam as relações cotidianas.

De acordo com Brougère (2004, p. 102), “[...] a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social [...]”. Considera, ainda, que a brincadeira possui características paradoxais, podendo assumir tanto elementos de conformismo social, quanto de inventividade, curiosidade e criatividade.

Entende-se que a relação entre educação do corpo na infância e as brincadeiras, parte de concepções que reconhecem o corpo como nosso primeiro e mais versátil brinquedo (ALVES; SOMMERHALDER, 2006) e como vetor semântico (LE BRETON, 2006). No jogo entre o imaginário e a realidade das crianças, novas finalidades são construídas em torno dos movimentos do corpo como brincadeira. Pode-se depreender, então, que as crianças, nos momentos em

que brincam, vão descobrindo novas formas de lidar com o próprio corpo.

No que se diz respeito ao contexto escolar, compreende-se que é o local onde boa parte da cultura lúdica das crianças é delineada. Além de compor o repertório de práticas corporais infantis, as brincadeiras fazem parte dos saberes/conhecimentos que devem compor a rotina da EI. Desta forma, no quadro 4 apresenta-se registros dos sujeitos acerca do corpo brincante.

Quadro 4. Registros de campo 2018 e 2019 relacionados ao “corpo brincante”

| Registros - 2018 | Registros - 2019 |
|---|---|
| <p>“Foi muito emocionante perceber o quanto as crianças adoram brincar [...] Em alguns momentos lembrei da minha infância na escolinha que fiz o jardim.” (Relatório 12)</p> <p>“Desde o começo percebi que as brincadeiras são muito importantes na educação infantil [...] Pelas brincadeiras os alunos aprendem tudo, até como ter higiene, se comportar na fila etc.” (Relatório 7)</p> | <p>“Impressionante como as crianças brincam o tempo todo [...] As vezes planejava uma brincadeiras e inventavam outra em cima e acabava que dava tudo certo no meio dessa confusão.” (Relatório 13)</p> <p>“[...] em várias situações vi que a brincadeira faz parte da rotina de várias formas, como no momento de integração delas mais livres e nos projetos da escola [...] Percebi que tanto esse momento mais ‘livre’, quanto o mais ‘ensinado’ é muito bom para o desenvolvimento físico, mas também psicológico.” (Relatório 1)</p> |

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

O interesse das crianças pelas brincadeiras foi o ponto com o maior número de frequência de relatórios analisados referente aos anos de 2018 e 2019. Em um dos relatos, percebeu-se uma preocupação com a ludicidade sob uma perspectiva mais “livre”, reportando as memórias infantis, recorrendo à dimensão histórica e sociocultural do brincar. Por outro lado, os demais registros apontam também para uma perspectiva utilitarista, sublinhando uma finalidade ou intencionalidade pedagógica, em que o brincar serviria para ensinar conhecimentos e/ou conteúdos externos à própria brincadeira.

Com efeito, é importante ter presente que o brincar, como qualquer outra atividade humana, é uma ação aprendida. Portanto, observar e registrar as brincadeiras espontâneas das crianças pode ser uma forma de ressignificar a prática docente (WAJSKOP, 1995). Nesse sentido, destaca-se que docentes em formação devem considerar as contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças (ARAÚJO; NOBRE, 2021). De todo modo, as brincadeiras na EI precisam ser mediadas de forma consciente, dialogando com os sujeitos que brincam e promovendo um ambiente que dê vazão para a liberdade e a criatividade.

Registros de estagiários em um período durante a pandemia (2020 e 2021)

Como já foi relatado anteriormente, a organização do estágio supervisionado nos anos de 2020 e 2021 ocorreram em um formato diferente do habitual, em virtude do cumprimento às normas sanitárias locais. Desse modo, as etapas de observação, coparticipação e regência no campo não se distinguiram, ocorrendo concomitantemente em vários momentos ao longo dos semestres letivos. Os momentos correspondentes à “observação”, por exemplo, foram realizados a partir da análise de documentos, fotografias e vídeos disponibilizados digitalmente pelos(as) gestores(as) e professores(as) das pré-escolas.

Com a ausência física das crianças, os momentos de “coparticipação”, por sua vez, se deram a partir do suporte às demandas cotidianas da instituição concedente, que variavam em conformidade com cada realidade. Já a “regência”, ocorreu a partir do planejamento, construção e avaliação de materiais didáticos impressos, denominados de “portfólios” na rede municipal de Educação, entregues quinzenalmente aos responsáveis das crianças, além de vídeos ins-

trutivos relacionados a esses materiais, produzidos conjuntamente com os(as) professores(as) regentes.

Os materiais produzidos pelos(as) estagiários(as), eram relacionados ao campo de experiências “corpo, gestos e movimento” na EI, abrangendo saberes relacionados ao campo da Educação Física. As orientações referentes às particularidades dos documentos eram dadas por cada pré-escola, diretamente aos estagiários(as). De todo modo, apresentavam uma estrutura padrão, composta pela seguinte sistematização: a) Um texto introdutório com um tema central; b) Atividades sobre o tema proposto; c) Propostas de atividades com movimento referente ao tema; d) Um espaço de *feedback* das crianças em relação ao entendimento do tema, a partir de produções de desenhos, fotografias ou vídeos, sendo que esses dois últimos poderiam ser disponibilizados digitalmente aos responsáveis, via aplicativo de comunicação instantânea.

Ressalta-se, ainda, que as atividades correlacionadas eram planejadas didaticamente, no intuito de promoverem diálogos diretamente com o texto inicial. Dessa forma, foram construídas através de jogos que envolvessem pinturas, quebra-cabeças, etc., recorrendo ao universo da ludicidade e criatividade na construção do conhecimento. Ademais, as atividades com movimento objetivavam alinhar os saberes que circulam na experiência infantil em torno das temáticas, com as vivências corporais.

O processo de avaliação das práticas era realizado a partir da devolutiva dos materiais impressos respondidos, bem como dos vídeos encaminhados. A centralidade dos relatórios perpassava pelas preocupações com o processo formativo, porém, durante o período da pandemia, foi dada uma ênfase na exposição de inquietações que afloraram nessa conjuntura, sobretudo, em virtude da falta de contato presencial com o campo e, conseqüentemente, com as crianças.

Todos esses procedimentos realizados nesse novo formato de estágio foram registrados nos respectivos relatórios, somados a análises das vivências, abrangendo pontos positivos e negativos. Desta forma, as palavras-chave que obtiveram maior fluxo e representatividade nos escritos analisados foram: a falta de “cuidado” e/ou “interesse” dedicados às crianças por parte dos responsáveis no período da pandemia; o papel das “mídias” no cotidiano infantil nessa conjuntura; e, por último, a “ausência” física das crianças na pré-escola. Apresenta-se, a seguir, o Quadro 5 com as palavras-chave e suas frequências nos 39 relatórios, correlatos aos anos de 2020 (20 relatórios) e 2021 (19 relatórios).

Quadro 5. Palavras-chave e suas frequências nos relatórios de ECS em EI (2020 e 2021)

| Palavras-chave | Frequência | | |
|---|------------|------|-------|
| | 2020 | 2021 | Total |
| [Falta de] cuidado, interesse, acompanhamento, apoio, atenção | 17 | 15 | 32 |
| Mídias, celular, vídeos, internet | 18 | 15 | 33 |
| Ausência, falta (das crianças) | 19 | 17 | 36 |

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

As palavras-chave mencionadas subsidiaram a interpretação acerca das leituras de educação do corpo dos(as) estagiários(as) frente às categorias sublinhadas. Percebeu-se, sob um ponto de vista amplo, que os registros revelaram compreensões de um corpo “aprisionado”, angustiado pelo distanciamento social e pelos efeitos da pandemia, e, sobretudo, receoso em relação às diretrizes de uma formação construída a partir de experiências sem o contato presencial, limitando a interação entre pares. Nesse sentido, alguns aspectos que ficaram em voga nos escritos, trouxeram à tona não somente reflexões acerca de uma educação do corpo na EI, mas em todo o cotidiano comunitário de tais sujeitos, cujas histórias de vida em um dado contexto social e sanitário expuseram cicatrizes que marcaram não só as crianças e seus familiares/responsáveis, mas toda comunidade escolar e acadêmica.

d) O “corpo descuidado”

Esta categoria problematiza os relatos dos estagiários acerca da aparente “falta” de cuidado por parte dos familiares e/ou responsáveis em relação às crianças, identificadas durante as vivências remotas. Essas impressões revelam algo que vai além dos próprios registros em si, pois, sobleva o lugar da criança na rotina familiar e os impactos que a pandemia pode ter causado na própria atenção direcionada a esses sujeitos.

No bojo dessa discussão, Sarti (2004, p. 17) considera o ambiente familiar como um “[...] filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Esse processo que se inicia ao nascer e estende-se ao longo de toda a vida, a partir dos diferentes lugares que se ocupa na família.” Ademais, acrescenta-se que o núcleo familiar é composto por níveis hierárquicos, cujos adultos assumem posições de autoridade diante das crianças (VEIGA, 2004), repercutindo na designação de funções a serem desempenhadas por estes sujeitos, em especial, na sua relação com o tempo. Ou seja, entende-se que o tempo das crianças se distingue do tempo dos adultos – organizado em prol da resolução de demandas cotidianas –, sendo a família responsável por geri-lo no cumprimento das tarefas, incluindo as escolares.

À vista disso, a perspectiva do adulto prepondera na organização temporal da vida da criança, muitas vezes desprestigiando particularidades que marcam o universo infantil. Esse cotidiano complexo do mundo adulto, inclui administrar o tempo de suas obrigações, mas também cuidar da criança, contribuindo para forjar a educação do corpo desses sujeitos. Com base nessas questões, apresenta-se o Quadro 6, com discussões acerca desse “corpo descuidado”, conforme identificado durante os estágios.

Quadro 6. Registros de campo 2020 e 2021 relacionados ao “corpo descuidado”

| Registros - 2020 | Registros - 2021 |
|---|---|
| <p>“[...] Percebi que a falta de interesse dos pais com a escola acabou atrapalhando a aproximação com as crianças [...] As crianças ficaram meio que soltas, afastadas da escola e a gente meio perdido sem elas [...]” (Relatório 13)</p> | <p>“[...] várias atividades que foram enviadas pra casa, aparentemente voltaram respondidas pelos responsáveis, isso me chamou atenção [...] Acho que o ensino remoto sem o apoio dos pais não dá certo com crianças [...]” (Relatório 12)</p> |
| <p>“[...] Acho que faltou um pouco de cuidado dos responsáveis das crianças nessa pandemia [...] Muitos não foram na escola pegar os portfólios e elas ficaram sem acompanhamento [...] Acho que a questão do trabalho dos pais também dificultou porque alguns precisavam sair e não tinham como acompanhar [...]” (Relatório 4)</p> | <p>“Durante a pandemia percebi que muitas crianças da cidade não tem ajuda com as atividades da escola [...] No estágio deu pra perceber [...] ou elas fazem as atividades sozinhas ou não fazem [...] Soube de uma menina desse mesmo jardim que na pandemia a avó que cuidava dela enquanto os pais trabalham, isso dificulta [...]” (Relatório 19)</p> |

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Considera-se que as avaliações realizadas pelos estagiários foram balizadas pelo *feedback* das atividades encaminhadas para casa, muitas delas sem estar respondidas de forma satisfatória, sob o ponto de vista dos mesmos. Ora, apesar das atividades serem um parâmetro de análise acerca das crianças no período de vigor dos estágios, alguns aspectos devem ser contrabalanceados, dentre eles, o impacto do isolamento e o do distanciamento social na rotina familiar.

Com um vasto período sem o tempo-espço escolar, muitos dos pais e/ou responsáveis se viram expostos a situações muito peculiares, como a de assumir o protagonismo na “ocupação” do tempo das crianças na maior parte do dia, incluindo a participação de brincadeiras e no auxílio de demandas escolares, com a realização das atividades dos portfólios. Destaca-se, ainda, que em algumas situações como a apontada no relatório 19 do ano de 2021, a função de cuidar e dar suporte para as crianças estava destinada aos avós, haja vista que nem todos

os pais tiveram condições de se manterem longe do trabalho, mesmo nos momentos mais agravantes da pandemia.

Com isso, percebe-se que a experiência remota – advinda do referido contexto pandêmico – corresponde a uma circunstância que poderia potencializar o almejado envolvimento dos familiares e responsáveis no processo avaliativo na EI. Entretanto, conforme as narrativas dos alunos, por diferentes motivos, tal compartilhamento não foi plenamente correspondido, colocando o processo de ensino-aprendizagem em segundo plano. Talvez, nesse ínterim, a ausência do tempo-espaço escolar tenha atribuído um peso incompatível à pré-escola no cotidiano local, subvertendo, desta maneira, o papel da EI nesta etapa de formação dos sujeitos, restringindo-se a mera ocupação de tempo e de resolução de atividades.

Nesse quadro, recorre-se a Belloni (2009), quando a autora destaca que diante das mudanças socioculturais que aconteceram no final do século XX, as relativas à infância figuraram entre as mais importantes. Elas incidiram na forma de ver a criança, que deixou de ser uma “promessa para o futuro” e passou a assumir um valor “em si”, no tempo presente. Desse modo, o protagonismo da criança deve ser objeto de reflexão para os docentes em formação, não como forma de pensá-la no futuro, mas como sujeito presente, que requer atenção no agora. Nesse sentido, a ideia de cuidado deve ser ressignificada, abrangendo não só a responsabilidade da família e das instituições escolares, mas, também da comunidade e o do poder público, contemplando uma agenda pública de assistência à infância.

e) O “corpo midiaticado”

As mídias estão cada vez mais presentes no universo infantil, visto que os ambientes virtuais apresentam conteúdos que estimulam o desenvolvimento de linguagens e formas de aprendizagem social. Nesse contexto, a cultura veiculada pelas mídias, mais especificamente pelos canais digitais na internet, possui papel exponencial nas compreensões de corpo concebidas pelas crianças e parece forjar o que Buckingham (2007) chama de “infância midiaticada”. Esse novo modelo de infância prevê as crianças como ativas no manejo das novas tecnologias e das mídias.

No bojo da discussão acerca da interatividade, Rivoltella (2008) chama a atenção para a emergência de uma sociedade “multitela”. A base dessa sociedade é a multimedialidade, em que o conhecimento advém de muitos suportes de acesso. Para o autor, as telas que temos acesso no cotidiano revelam-nos múltiplos espaços do ver, concebendo diversos significados ao olhar. Seja em uma tela de um smartphone ou de uma TV, as informações são dispostas sob formatos diferenciados, mas, que atuam de forma interativa na formação do sujeito produtor/receptor. Com efeito, este processo reflete-se no campo da Educação, em que a crescente interlocação com as mídias impacta na formação docente.

De fato, durante a pandemia, as pré-escolas se viram desafiadas a avançar, de forma abrupta, em relação ao uso das mídias na rotina pedagógica institucional. Com isso, as dificuldades latentes dos(as) docentes foram potencializadas e se intercalaram com as demandas das próprias crianças no cotidiano extraescolar, marcado por “excessos” ou por “falta” de acesso. Isto posto, apresenta-se o quadro 7, com relatos correspondentes a categoria “corpo midiaticado”.

Quadro 7. Registros de campo 2020 e 2021 relacionados ao “corpo midiaticizado”

| Registros - 2020 | Registros - 2021 |
|---|--|
| <p>“A nossa única forma de contato com as crianças foi a partir das atividades impressas enviadas para casa e os vídeos instrutivos que gravamos [...] As mídias acabaram sendo muito importantes no estágio e nos aproximou um pouquinho delas [...]” (Relatório 6)</p> <p>“Tivemos dificuldade em receber uma devolutiva das crianças nesse estágio com a pandemia [...] Acho que muitas crianças já tem acesso a celular e internet, não para estudo mas para assistir <i>Youtube</i> e isso é muito preocupante [...] o que dificultou um pouco o feedback das atividades foi a dependência das respostas dos pais [...]” (Relatório 4)</p> | <p>“Foi muito gratificante ver os vídeos das crianças realizando as atividades que propomos. Mesmo não sendo presencial, a emoção foi especial em ver o nosso planejamento na prática [...] Além de fazer as atividades algumas comentaram sobre os conteúdos.” (Relatório 1)</p> <p>“[...] não era o ideal, mas as aulas utilizando vídeos e outras formas foram fundamentais para o estágio [...] acho que as tecnologias depois da pandemia infelizmente vão estar presentes na vida de todos nós [...] as crianças já vivem hoje em dia em celular, assistindo desenho, jogando [...] isso tem deixado elas cada vez mais sedentárias.” (Relatório 18)</p> |

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

As mídias possuem uma característica especial pelo fato de proporcionarem interatividade. Esse contexto faz parte tanto do universo de consumo dos conteúdos como em aspectos relacionados à educação. Nos relatos observados, percebe-se duas diretrizes de reflexão: a primeira, com um olhar mais apologético às mídias, entendendo que suas ferramentas e conteúdos auxiliaram nas vivências do estágio e que elas tendem a somar tanto na prática docente na EI, quanto na vida das crianças; já a segunda, lança mão de um tom mais “apocalíptico”, sublinhando as dificuldades em obter devolutivas em relação às demandas do estágio por meio das mídias, bem como chamando atenção para o amplo acesso das crianças a plataformas e/ou conteúdos *on-line*, além de seus efeitos na saúde.

Outrossim, não deve se desconsiderar que as crianças possuem um jeito particular de ressignificar os discursos midiáticos. A interpretação desses discursos estimula a aproximação entre a realidade cotidiana e as narrativas fictícias, assumindo um papel de suporte e de estímulo à imaginação (BARBOSA; GOMES, 2010). Com isso, a experiência com as mídias pode atuar na educação do corpo na infância, ao passo que os conteúdos acessados estimulam pensamentos e atitudes das crianças, incluindo, as próprias interações entre pares. Nesse contexto, ressalta-se que, em virtude da impossibilidade de controlar e avaliar quais mídias são consumidas pelas crianças, o sistema de corresponsabilidade entre familiares e escola deve ser estreitado, de modo que os responsáveis possam avaliar o conteúdo dos vídeos para além dos indicados pelos docentes em estágio.

Diante desse cenário, Cortella (1995) nos adverte que é preciso reconhecer que as tecnologias e ferramentas midiáticas têm um importante potencial para atuar como um meio de aprendizagem no contexto educacional e, por isso, deve-se evitar uma espécie de “informatofobia”. Entretanto, também é preciso ter cautela no trato desses recursos, evitando cair em uma espécie de “informatolatria”, pois eles não são garantidores de uma educação de qualidade. É preciso, pois, que os professores estejam capacitados para utilizá-los. Nesse sentido, o autor nos adverte sobre a importância de nos mantermos alertas para o risco da transformação dos computadores em uma espécie de bezerro de ouro a ser adorado no contexto educacional (CORTELLA, 1995).

Não obstante, a despeito da suspensão das atividades letivas presenciais no período pandêmico, observa-se uma obrigatoriedade dos docentes de recorrerem aos computadores e aos celulares para desenvolverem suas práticas pedagógicas. Assim, o que foi designado como ensino remoto de emergência, representou uma fase de transição em que os professores [e, conseqüentemente, os estagiários] acabaram se transformando praticamente em *youtu-*

bers, com a gravação de vídeoaulas, além de utilizar sistemas de videoconferência e demais plataformas de aprendizagem (MOREIRA; HENRIQUES, BARROS, 2020). Sintomaticamente, no contexto investigado, isso aplica-se à construção dos vídeos instrutivos e portfólios interativos.

De todo modo, na efervescência de se estabelecer interlocuções entre as mídias e a educação nos últimos anos, é necessário avançarmos nas discussões relacionadas a uma formação “para”, “com”, “sobre” e “pelas” mídias, privilegiando os diversos olhares, abordagens e finalidades.

f) O “corpo ausente”

A escola, como “espaço praticado”, tanto fabrica os sujeitos que lá estão presentes, quanto é fabricada por eles, em um jogo de mão dupla, no qual o cotidiano assume diversas nuances. Certeau (1994) discute o conceito de “espaço praticado”, distinguindo os significados de “lugar” e “espaço”, sendo que o primeiro faz menção à estabilidade e à configuração instantânea de posições, enquanto o segundo é marcado pelo movimento e cruzamento de ações e desdobramentos. Para o autor, os espaços são reinventados pelos praticantes do cotidiano, os quais têm a capacidade de construir novos sentidos.

Nesse cenário, os comportamentos desempenhados na escola pelas crianças são produzidos e aprendidos nas relações entre pares e por meio de intervenções da instituição. Nesse processo interativo são compartilhados significados e valores que nutrem o imaginário infantil e, ao mesmo tempo, modulam a formação docente. Outrossim, destaca-se que, como lugar destinado ao público infantil, a pré-escola é permeada de símbolos e rotinas alusivos às crianças. Decerto, a ausência delas nos campos de estágio impactaram os rumos das experiências dos(as) estagiários(as). Foi justamente no contexto de tais ausências, que emergiram os seguintes registros:

Quadro 8. Registros de campo 2020 e 2021 relacionados ao “corpo ausente”

| Registros - 2020 | Registros - 2021 |
|---|---|
| <p>“A falta física de alunos no estágio foi muito triste e na minha visão foi um ponto negativo [...] não faz sentido escola sem criança, sem aquele fuzuê, cheio de correria, brincadeira, gritaria[...]” (Relatório 5)</p> <p>“A ausência de contato com as crianças em um estágio que é na Educação Infantil deixou tudo meio confuso [...] Esperava ter a experiência de estar junto com elas e sentir a energia delas, mas a pandemia atrapalhou [...]” (Relatório 10)</p> | <p>“A situação da pandemia evitou a possibilidade de aulas presenciais com as crianças e elas fizeram muita falta [...] Sempre imaginei o frio da barriga de dar aula e comentei com as professoras que fiquei decepcionada [...] queria ver na prática elas fazendo a aula que planejei [...]” (Relatório 11)</p> <p>“[...] apesar da falta do contato com as crianças, o retorno das atividades que enviamos foi bem emocionante [...] sei que tudo está difícil mas tentamos aproximar delas usando vídeos com as brincadeiras [...] (Relatório 4)</p> |

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Os registros relacionados à ausência das crianças nas vivências de estágio foram os que obtiveram maior presença nos relatórios analisados em 2020 e 2021. Tal fato acaba por retratar a dimensão do impacto da falta física destes sujeitos nas experiências relatadas. De todo modo, os destaques pressupõem pontos subjacentes importantes acerca da educação do corpo, dentre os quais sublinha-se a caracterização feita em relação às crianças como “agitadas”, “cheias de energia”, demarcando suas “presenças”; além, da compreensão de uma prática docente em El permeada de emoções e afetos, em que o ser professor(a) depende diretamente das interações realizadas com o(a) aluno(a).

Nesse enquadramento, Sacristán (2005, p.14) considera que “[...] a infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância.” Assim, ao assumir a figura de alu-

nos nas instituições escolares, as crianças trazem a reboque uma série de condutas e funções a serem desempenhadas, dentre elas, participar das aulas, realizar as demandas propostas pelos(as) professores(as), etc. Esse conjunto de prescrições que normatizam a vida das crianças contribuiu no processo de institucionalização da infância.

Muito embora na Educação Infantil a função de aluno não seja levada tanto a efeito, em virtude de sua organização pedagógica distinta das outras etapas da educação básica, o papel da criança constitui-se como fundamental na existência da própria instituição. Ou seja, a sua presença na pré-escola atribui sentido à existência de todos que lá estão, incluindo os(as) docentes. Desse modo, pensar na sua ausência é pensar em um cotidiano institucional desfragmentado e, conforme relatos anteriores: “sem sentido” ou “confuso”. De todo modo, compreende-se que mesmo em uma situação atípica (a partir do formato remoto), a instituição não deixou de ter e cumprir as suas atribuições e responsabilidades. Outrossim, as crianças não deixaram de ser crianças e de terem seus direitos e necessidades.

Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi compreender como a educação do corpo foi abordada por estagiários de Educação Física na etapa da EI, a partir da análise dos seus respectivos relatórios de campo. Para tanto, as diretrizes analíticas propostas levaram em consideração dois contextos sociais e temporais diferentes: o primeiro, anterior a pandemia do COVID-19, nos anos de 2018 e 2019; o segundo, durante a pandemia, em 2020 e 2021. Em síntese, as categorias emergiram com base na frequência das palavras-chave utilizadas nos escritos dos referidos sujeitos, sobrelevando aspectos referentes à conjuntura em que os estágios estavam sendo ofertados, sobretudo, no que se diz respeito às experiências presenciais e remotas com a prática pedagógica em Educação Física na EI.

No contexto anterior à pandemia, definiu-se a partir dos relatos, três categorias: o “corpo cuidado”, o “corpo agitado” e o “corpo brincante”. Em linhas gerais, elas denotam uma preocupação a respeito da proteção dos corpos das crianças na rotina da pré-escola, dentre outras coisas, em resposta a condutas corporais “agitadas”, ocorridas dentro e fora da sala de aula. Nesse bojo, a brincadeira foi colocada como importante componente das culturas infantis, proporcionando interações, mediando experiências e aprendizados.

Já no que se refere à conjuntura durante a pandemia, emergiram as seguintes categorias: o “corpo descuidado”, o “corpo midiaticizado” e o “corpo ausente”. Nessas categorias foram discutidas impressões acerca da infância, circunscritas por um contexto de distanciamento social e de ensino remoto. Desse modo, os sentidos construídos se reportavam à falta da devolutiva das crianças referentes às atividades propostas no estágio, bem como da interlocução das mídias no cotidiano, auxiliando ou não as demandas da instituição de educação infantil. Ademais, as ausências das crianças foram sublinhadas, revelando a importância delas na rotina docente e nas diretrizes formativas proporcionadas no ECS em EI.

De forma sintomática, percebeu-se perspectivas distintas de educação do corpo nas experiências dos estagiários na EI, mas que em dados momentos se coadunaram, especialmente, em relação às leituras de infância baseadas no cuidado e no controle do movimento. Infere-se com isso, que, seja na presença marcante das crianças na escola, seja em suas ausências, o corpo infantil foi e continua sendo um importante objeto de interpretações, as quais, por vezes, acabam por desconsiderar a capacidade inventiva desses sujeitos. Portanto, a discussão da formação inicial de docentes na EI precisa ser prolematizada na área da Educação Física, buscando contemplar saberes que abranjam o corpo e todas as suas nuances produzidas na escola.

Em contas finais, destaca-se que o professor em formação deve estar atento à ampliação de possibilidades de sua prática, uma vez que o contexto pandêmico evidenciou a necessidade do (re)conhecimento do “ser criança” para além do espaço escolar, dando vazão a um fazer pedagógico criativo e sensível com a sua realidade contextual e com sua construção autoral.

Referências

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. O brincar: linguagem da infância, língua infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.12, n. 2, p. 125-132. mai./ago., 2006.

ARAÚJO, L. S.; NOBRE, J. F. F. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. **Rev. Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 34, 2021.

ARENHART, D. **Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social nas culturas infantis**. 2012. 306f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. Brincadeira, mídia e pós-modernidade: reflexões e dilemas na sociedade atual. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 34, jun., 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASEI, A. P. A educação física na educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, out., 2008.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

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

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORTELLA, M. S. **Informatofobia e informatolatria: equívocos na educação**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/det.asp?cod=51889&type=P>. Acesso em 17 Nov. 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREITAS, T. C. **A educação do corpo na Escola-parque 210/211 Sul de Brasília**. 2020. 240f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Orgs.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

ISSE, S. F.; MOLINA NETO, V. Estágio supervisionado na formação de professores de educação física: produções científicas sobre o tema. **Journal Phys. Educ.** Maringá, v. 2, 2016.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. **Proposições**. v. 16, n. 3 (48), p. 181-193, set/dez. 2005.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6.ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LE BRETON, D. **A Sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

MARTINS, E. S.; FRANÇA, T. M. S. Os registros da ação docente no período do estágio supervisionado: uma experiência formativa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 51-68, Edição Especial, 2020.

MELLO, A. S. *et al.* A Educação Infantil na base nacional comum curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação do corpo na escola brasileira: teoria e história. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, 2005.

RIVOLTELLA, P. C. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, Papyrus, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n.3, p. 11 – 28, 2004.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n.13, nov., 1999.

SOARES, C. L.. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. A. T. (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, A. L. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 01-17, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Educação Física**, Câmpus de Tocantinópolis (Atualização 2018). Tocantinópolis: UFT, 2018.

VAZ, A. F. Dos corpos infantis em ambientes educacionais. **Cadernos de Formação - RBCE**, v. 9, n. 2, p. 47-56, set. 2018.

VAZ, A. F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, dez. 2002.

VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

WAJSKOP, G. O brincar na Educação Infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 92, fev., 1995.

Recebido em: 24 de novembro de 2021.

Aceito em: 29 de novembro de 2021.